

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

ANDREIA BARBOSA DOS SANTOS

Contribuições da Extensão Popular na educação de educadores:
experiência, alteridade e diálogo

JOÃO PESSOA

2015

ANDREIA BARBOSA DOS SANTOS

**Contribuições da Extensão Popular na educação de educadores:
experiência, alteridade e diálogo**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto

JOÃO PESSOA

2015

S237c Santos, Andreia Barbosa dos.
Contribuições da Extensão Popular na educação de educadores: experiência, alteridade e diálogo / Andreia Barbosa dos Santos.- João Pessoa, 2015.
219f. : il.
Orientador: José Francisco de Melo Neto
Tese (Doutorado) - UFPB/CE
1. Educação. 2. Educação de educadores. 3. Extensão popular. 4. Educadores - experiências - alteridade - diálogo.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

ANDREIA BARBOSA DOS SANTOS

Contribuições da Extensão Popular na educação de educadores: experiência, alteridade e diálogo

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto (presidente/orientador)

Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves (UFPB/PPGE)

Prof. Dr. Timothy Denis Ireland (UFPB/ PPGE)

Prof. Dr. Ivonaldo Neres Leite (UERN (POSEDUC)

Prof. Dr. Eduardo David de Oliveira (UFBA/DMMDC)

Fui na delegacia e falei com o tenente. Que homem amavel! Se eu soubesse que ele era tão amavel, eu teria ido na delegacia na primeira intimação. (...) O tenente interessou-se pela educação dos meus filhos. Disse-me que a favela é um ambiente propenso, que as pessoas tem mais possibilidades de delinquir do que tornar-se util a patria e ao país. Pensei: se ele sabe disto, porque não faz um relatorio e envia para os politicos? O senhor Janio Quadros, o Kubstchek e o Dr. Ademar de Barros? Agora falar para mim, que sou uma pobre lixeira. Não posso resolver nem as minhas dificuldades.

... O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora.

Quem passa fome aprende a pensar no proximo, e nas crianças.

(Carolina Maria de Jesus – Quarto de despejo)

*Este trabalho é dedicado a todos os viventes que acreditam,
trabalham e lutam por um mundo com justiça, paz e muito amor!*

Estou convencida, dois dos maiores desafios de nosso tempo: Amar e Sonhar.
 Não são tão difíceis,
 Porém, caminhamos em filas indianas por muitas existências.
 Não se ama o vazio...
 O sonho também não vive de vazios
 O amor e o sonho, transgressões de encontros
 Infinitos encontros e desencontros, O Outro
 Caminhadas
 Gratidão à Vida e a Morte
 Elas que tanto sacodem não nos permitem a caminhada em fila única por muito tempo
 Gratidão ao Tempo
 Estar com o Outro em encontros possíveis e também nos impossíveis!
 Gratidão
 ao Criador e todas as forças do Universo
 Aos meus ancestrais, que estiveram e estarão presentes em cada passo de minha vida.
 Às Minhas mães
 Oxum
 Vera Lúcia, Vera Nilda, Palmira, Nilza...
 Aos meus Pais
 Oxalá, Ogum, Obaluaê
 Wilson e Otávio...
 Aos meus Irmãos e Irmãs, que com muita alegria não conseguirei dizer de todos!
 Wilhian e Wellington, Daniel e David, Elisabete e Marta, Duda Oliveira, Andreia e Kaio, Renata,
 Betina, Belete e Chico, Patrícia, Marcelo, Gabriel, gratidão!
 Ao Tecelendo e suas tantas mãos amigas, fundamentais e educadoras:
 As mãos firmes de Jailton recheadas de resmunguinhos e toda a força de um guerreiro;
 As de Maria que de tantas Rosas sempre em sua delicadeza nos diz: pode confiar;
 As da amiguinha Íria, cheias de gaiatice e firmeza de quem sabe onde quer chegar;
 As de Jailtão na doçura de seu abraço sincero e na fortaleza de seu coração...
 As de Alex com toda sua filosofia, mãos firmes e sonhadoras, não nos deixa vacilar!
 As de Marta que na destrambelheza e boniteza nos mostra o poder de quem ama e ama cuidar...
 As de Bete, quentinhas e especiais, com a força dos cristais.
 As de Thaís, sapecas e sempre algo a procurar.
 As de Elane que em sua bonequice não deixa as meninices no Tecelendo faltar.
 As de Fabio que tanto nos guiou em nosso possante jequinho turbinado 4X4,
 pelas estradas de nossos sonhos!
 As de dona Valdete e dona Palmirinha que com a força da maternidade não deixam de orar a Deus,
 aos Anjos, aos Santos, aos Orixás!
 As de André, Lane e Ciane e tantas por chegar!
 Gratidão aos Gigantes Ancestrais:
 Meu orientador, Professor José Neto.
 Gratidão pelo Acolhimento e olhar preciso! Preciso!
 Professores Timothy, Luiz Gonzaga, Ivonaldo e Eduardo, gratidão por todas as contribuições neste
 trabalho e em meu caminhar.
 Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba e a Coordenação
 de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
 Gratidão



Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor de luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos de algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para o outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer [...]

(Marina Colassanti)

RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados de pesquisa acerca das contribuições da Extensão Popular à educação de educadores. Seu ponto de partida é a experiência do projeto de extensão “Tecelendo” da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). O objetivo principal da pesquisa foi lançar olhares sobre a Extensão Popular e suas contribuições no processo de educação de educadores. A pesquisa que deu origem a este trabalho foi participante. O presente trabalho recorreu ainda a revisão bibliográfica, análise documental do “Tecelendo”, etnografia e entrevistas com educadores do projeto. Busquei, a partir da história de realização do “Tecelendo” e do diálogo com os sujeitos em processo de educação, sistematizar elementos que fazem da Extensão Popular um caminho para a educação de educadores. Os sujeitos deste trabalho são nove educadores que estavam em processo de educação no “Tecelendo” no ano de 2013. As questões centrais desta reflexão são: Como a Extensão Popular se realizou no “Tecelendo” ao longo dos anos de 2009 a 2013? Como esse processo, com tantas experiências e contradições, contribuiu na educação dos educadores? Como a Extensão Popular colabora na formação de educadores para além do mercado de trabalho? As discussões com os sujeitos apontaram para a contribuição da Extensão Popular na construção de conhecimento a partir da experiência. Indicaram também movimentos de aprendizado em torno da alteridade e do diálogo. Apresento a tese: A Extensão Popular é caminho para a educação de educadores. A educação aqui é compreendida como um processo de aprendizagem ao longo da vida a partir das relações que os sujeitos estabelecem entre si e com o mundo. A Extensão Popular emerge, assim, como um caminho para a educação de educadores na medida em que possibilita tempos, espaços e experiências aos sujeitos, territórios de passagem. As referências teóricas caminham com os autores que discutem Educação Popular, Extensão Popular, experiência, alteridade e diálogo: Álvaro Vieira Pinto, Paulo Freire, Myles Horton, Carlos R. Brandão, José Francisco de Melo Neto, Eymard Vasconcelos, Jorge Larrosa Bondía, Emmanuel Lévinas e Enrique Dussel.

Palavras-chaves: Educação de Educadores; Extensão Popular; Experiência; Alteridade; Diálogo.

ABSTRACT

This paper brings the results of the research of the contributions of the Popular Extension Programs in the educators' education. Its starting point is the experience of the University Extension Project called "Tecelendo" from the Federal University of Recôncavo of Bahia (UFRB). The main objective of the research was to bring highlights about the Popular Extension Program's contributions in the education process of educators/teachers. The participant research was the research's methodology. The present work has still made use of literature review, document analysis of "Tecelendo", ethnography and interviews with the project's educators. It has sought, through the realization history of "Tecelendo" and the dialogue with the ones subject in the education process, to systematize elements which make the Popular Extension Programs a pathway for the education of educators. The subjects of this study are nine educators who were in the education process of "Tecelendo" in 2013. The central questions of this reflection are: How is the Popular Extension Program realized in "Tecelendo"? How is the Popular Extension Program contributing in the education of educators and exceling the sole training for the market? The discussions with the subjects pointed for the contribution of the Popular Extension Program in the knowledge construction based from experience. They have also have indicated learning movements around alterity and dialogue. I present the thesis: the Popular Extension Program is the pathway for the educators' education. Education here is comprehended as a lifetime's learning process, starting from the relationships that the subjects establish amongst themselves and the world. The Popular Extension Program rises, this way, as a pathway for the educators' education in the measure that it enables times, spaces and experiences to the subjects, as passage territories. The theoretical references go along with the authors who discuss Popular Education, Popular Extension Program, experience, alterity and dialogue: Álvaro Vieira Pinto, Paulo Freire, Myles Horton, Carlos R. Brandão, José Francisco de Melo Neto, Eymar Vasconcelos, Larrosa Bondia, Emmanuel Lévinas and Enrique Dussel.

Keywords: Educators' Education; Teachers' Education; Popular Extension Program. Experience; Alterity; Dialogue

RÉSUMÉ

Le présent travail étudie les résultats de la recherche à l'égard des contributions de l'Extension Populaire à l'éducation des éducateurs. Son point de départ est l'expérience du projet d'extension "Tecelendo" de l'Université Fédérale de Recôncavo Bahia (UFRB). Le but principal de la recherche a été de lancer des regards sur l'Extension Populaire et ses contributions au processus d'éducation des éducateurs. La recherche choisie a été la méthodologie de la recherche. Le présent travail a été soumis à la révision bibliographique, à l'analyse des documents de « Tecelendo », l'ethnographie et aux entrevues qui ont eu lieu avec les éducateurs du projet. À partir de l'histoire de la réalisation de « Tecelendo » et du dialogue avec les sujets en processus d'éducation, on a cherché la systématisation des éléments qui font de l'Extension Populaire un chemin pour l'éducation des éducateurs. Neuf éducateurs qui participaient au processus d'éducation chez "Tecelendo" en 2013 sont les sujets de ce travail. Les questions centrales de cette réflexion sont : Comment l'Extension Populaire est réalisée chez « Tecelendo » ? Comment l'Extension Populaire contribue à l'éducation des éducateurs et dépasse la formation régulière pour le marché ? Les débats avec les sujets ont indiqué la contribution de l'Extension Populaire dans la construction de la connaissance à partir de l'expérience humaine. Ils ont également indiqué des mouvements d'apprentissage au tour de l'alterité et du dialogue. Je présente la thèse : L'Extension Populaire est le chemin pour l'éducation des éducateurs. L'éducation est ici comprise comme un processus d'apprentissage tout au long de la vie à partir des rapports que les sujets établissent entre eux et avec le monde. L'Extension Populaire apparaît ainsi comme un chemin pour l'éducation des éducateurs au fût et à mesure dont elle rend possibles les temps, les espaces et les expériences aux sujets, les territoires de passage. Les références théoriques marchent avec les auteurs qui discutent l'Éducation Populaire, l'Extension Populaire, l'expérience, l'alterité et le dialogue : Álvaro Vieira Pinto, Paulo Freire, Myles Horton, Carlos R. Brandão, José Francisco de Melo Neto, Eymard Vasconcelos, Larrosa Bondía, Emmanuel Lévinas e Enrique Dussel.

Mots-clés: Education des Educateurs; Extension Populaire; Expérience, Alterité; Dialogue.

LISTA DE FOTOGRAFIAS E ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Beija-flor.....	5
Figura 2 – Moça tecelã – Marina Colassanti	15
Figura 3 – Xilogravura: os violeiros	23
Figura 4 – Moça tecelã – Marina Colassanti	48
Figura 5 – Moça tecelã.....	67
Figura 6 – trabalhadores e o calçamento da estação de trem.....	71
Figura 7 – Membros da Paróquia em Amargosa.....	72
Figura 8 – Praça do Coreto em Amargosa.....	73
Figura 9 – Vista frontal do Terreno da futura sede do CFP.....	77
Figura 10 – Vista do CFP e de seu acesso lateral no ano de 2014	79
Figura 11 – Grupo de tecelãs no ano de 2009	82
Figura 12 – Vista frontal da sede do “Tecelendo”	84
Figura 13 – Griô, crianças e baobá.....	86
Figura 11 – Baobá.....	88
Figura 12 – Baobá.....	92
Figura 13 – Baobá.....	96
Figura 14 – Baobá	103
Figura 15 – Baobá.....	107
Figura 16 – Baobá.....	110
Figura 11 – Baobá.....	116
Figura 11 – Baobá.....	120
Figura 11 – Baobá	124
Figura 11 – Caminho com baobás.....	128
Figura 11 – Beija-flor	185
Figura 11 – Baobá	200
Figura 11 – Flor do baobá.....	206

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anepop – Articulação Nacional de Extensão Popular

BBB – Big Brother Brasil

CAsA DO DUCA – Centro de Artes de Amargosa - Diversidade, Universidade,
Cultura e Ancestralidade

CAPS – Centro de Atendimento Psicossocial

CCAAB – Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas

Cetec – Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas

CCS – Centro de Ciências da Saúde

CAHL – Centro de Artes, Humanidades e Letras

Cecult – Centro de Cultura, Linguagem e Tecnologias Aplicadas

Cetens – Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade

CFP – Centro de Formação de Professores

CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

Ebrapem – Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação
Matemática

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

FEAC – Festival de Educação, Arte e Cultura

Forproex – Fórum dos Pró-Reitores de Extensão

GEPE – Grupo de Estudos Preparatório para o Enem

IBC – Instituto Brasileiro do Café

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

ONG – Organização Não Governamental

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PSF – Posto de Saúde da Família

RENEC - Representação Nacional das Emissoras Católicas

SIAB – Sistema de Atenção Básica

UDF – Universidade de Distrito Federal

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Unesp – Universidade Estadual Paulista

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	16
INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1	
Educação de educadores: Universidade, Extensão e Educação Popular.....	23
1.1 A Universidade: algumas construções de sua história.....	28
1.2 Extensão: conceitos e desafios.....	33
1.3 As contribuições da Extensão à Universidade	38
1.4 A Educação Popular e a Universidade.....	40
CAPÍTULO 2	
Trajetórias.....	48
2.1 Um pouco da artesã docente pesquisadora	49
2.2 A Extensão Popular no “Tecelendo”: a dimensão científica.....	54
2.2.1 A abordagem e o tipo de pesquisa	57
2.2.2 A pesquisa participante no “Tecelendo”	60
2.2.3 Os sujeitos com quem dialogo	65
CAPÍTULO 3	
“Tecelendo” textos e contextos.....	67
3.1 A cidade de Amargosa.....	67
3.2 A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	76
3.3 O “Tecelendo”	81
3.4 Os Sujeitos	87
CAPÍTULO 4	
A Extensão Popular no “Tecelendo”: o caminho se faz caminhando	133
4.1 O Tecelendo e seus passos para a construção de uma proposta.....	135
4.2 O “isso que me passa”	137

4.3 Os primeiros passos: o ano de 2009	145
4.3.1 O trabalho com a alfabetização e tecelagem.....	151
4.4 O ano de 2010 – Firmar o pé e rumo ao futuro!	151
4.4.1 O trabalho com a alfabetização e tecelagem.....	152
4.4.2 Grupo Preparatório para o Enem – Rumo ao Futuro.....	156
4.5 O ano de 2011: As primeiras transformações metodológicas.....	158
4.5.1. A alfabetização e tecelagem: proposições metodológicas.....	160
4.6 O ano de 2012: A envergadura da vara I	164
4.6.1 O trabalho na alfabetização e na tecelagem.....	167
4.7 O ano de 2013 – A envergadura da vara II	169
4.7.1 O Grupo de Estudos Preparatório para o Enem – GEPE.....	170
4.8 Ana Paula Malantajai	176
4.9 Alteridade e Diálogo: o saber de experiência no “Tecendo”	182
 CAPÍTULO 5	
Alguns Olhares e sobrevoos	189
5.1 Caminhar com tempo, rupturas e inversões: a educação de educadores	192
5.2 Ensino, Pesquisa e Extensão: percursos formativos	198
 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	205
 REFERÊNCIAS.....	212
 ANEXOS.....	219

APRESENTAÇÃO



Dia desses sonhei com um encontro entre mim, um gigante ancestral, uma criança e uma semente de baobá. Esse encontro colocou-me em profunda reflexão. Contava eu ao gigante, com muita empolgação, da semente de baobá que eu trazia em minhas mãos. A minha felicidade era enorme! Eu olhava a semente e sorria. A criança brincava e depois adormecia lindamente em posição uterina no ventre do gigante...

Tecer é uma arte. Escrever é uma arte. Ler é uma arte. Artes da significação humana. Tecer, como arte da significação humana, é ler e escrever a vida. O tecido é resultado das *experiências* envolvidas em suas tramas.

Para a confecção do presente trabalho foi preciso buscar os fios, preparar o urdume e escrever a trama. O tecido tese, do tear ao chão, inacabado... Tecido tese a alegria, o amor, a esperança, a amizade e a integridade de sonhos. Tecido encharcado de suor, de lágrimas, de sorrisos, de amor daqueles que fazem da sua caminhada de vida um constante movimento de insistir em um mundo “decente para todos os viventes”.

Para o artesão, o fazer que envolva suas mãos faz parte da arte da criação e da entrega. Arte esta que abarca tanto os movimentos dos seus sonhos, dos seus ideais, quanto também suas decepções e seus fracassos. Faz parte do movimento do pensar em nada, do desligar-se do mundo e do mergulhar em suas profundezas. O artesão é movido por fios muito sutis de conexões com o mundo (de dentro e de fora).

Para o cientista, o fazer envolve seus impulsos de inquietação, a sua razão, a lógica, o concreto, o impossível na possibilidade, a produção de conhecimentos, o caminhar por terras distantes com todas as interrogações que seu coração e sua mente alcançam.

Para o artesão cientista a vida está sendo e, no vir-a-ser, segue com passos inquietos de amor e luta. Seu tamanho é sempre pequeno, e de gigante o sonhar e caminhar em busca do impossível possível... sempre. A sabedoria é cume da montanha mais alta que ousa buscar.

Tecer tese é tecer *textus*, aqui é um caminhar em uma ordem acadêmica. Ordem estranha aos movimentos artesanais. Estranha ao Ser que por vezes não sabe e só sabe, explica e complica, vai e volta, sorri e chora, cospe e devora... Sem muitas vírgulas, mas com todas elas. Sem pontos e entre todos eles. Sem muitos sonhos e em todos eles. Sem muitos porquês e com tantas questões...

O desafio posto a mim neste momento é o de me lançar no abismo da geração de novos conhecimentos. A tese que ora apresento: A Extensão Popular é caminho para a educação de educadores.

Esta tese é escrita por uma artesã em processo de reencontro. Reencontro consigo, com o seu tear e também com sua vida acadêmica e todos os infinitos processos que se vive intensamente ao se lançar no desafio do saber. Artesã e acadêmica que está aqui apresentada em movimento. Vive e morre e chora e tece e pensa e nasce e renasce na arte de educar educadores. Artesã que, no movimento da vida, vive de aprender que não sabe e de buscar saber o que ensina.

Esta tese é composta da história de realização do projeto de extensão “Tecelendo” da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e de reflexões acerca dos processos de educação de educadores promovidos pela Extensão Popular. É um encontro de amor. Em tempos nos quais o sonhar está quase que reduzido a “aquisições materiais”, o Ser em objeto e o Outro em negação, aqui um convite a caminhar por entre sonhos, sementes, gigantes ancestrais e crianças.

***Tava durumindo cangoma me chamou
Tava durumindo cangoma me chamou
Disse levanta povo cativo já acabou
(Clementina de Jesus)***

INTRODUÇÃO

Dia desses sonhei com um encontro entre mim, um gigante ancestral, uma criança e uma semente de baobá. Esse encontro colocou-me em profunda reflexão. Contava eu ao gigante, com muita empolgação, da semente de baobá que eu trazia em minhas mãos. A minha felicidade era enorme! Eu olhava a semente e sorria. A criança brincava e depois adormecia lindamente em posição uterina no ventre do gigante...

Sempre adorei contemplar as árvores. Elas me dizem de algo que não alcanço e não alcançarei sendo somente humana. Um algo que de tão grande somente elas sabem. São sábias, permanecem ao longo de sua vida a contemplar, a amar, sempre de braços estendidos... Respiram, de tão majestosas nem percebemos, choram, cantam, encantam, resistem, se dobram ao tempo, ao criador e à criatura. Conectam terra e céu e as forças que nos garantem a vida. Quem de nós, humanos, é capaz de se manter de braços estendidos ao longo de uma vida toda? As árvores são...

A presente tese é resultado de pesquisa cujo objetivo central foi lançar olhares sobre as contribuições da Extensão Popular na educação de educadores. Em uma postura dialética, a pesquisa procurou vislumbrar como a Extensão Popular se realizava no projeto de extensão “Tecelendo” da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e quais eram suas contribuições à educação de educadores.

O referencial teórico do trabalho contribui para a reflexão acerca dos conceitos de Educação Popular, Extensão Popular, educação de educadores, experiência, diálogo e alteridade. O presente texto dialoga com Álvaro Vieira Pinto, Paulo Freire, Myles Horton, Carlos R. Brandão, José Francisco de Melo Neto, Eymard Vasconcelos, Jorge Larrosa Bondía, Emmanuel Lévinas, Enrique Dussel, dentre outros.

A opção de abordagem da pesquisa foi qualitativa, e a pesquisa participante foi a metodologia. O presente trabalho contou, ainda, com revisão bibliográfica e análise documental do “Tecelendo”, além de recorrer a etnografia, história de vida e entrevistas com educadores do referido projeto.

As questões centrais da pesquisa foram: De que modo a Extensão Popular se realizava no “Tecelendo”/UFRB? Como a Extensão Popular contribui na educação de educadores e supera a tão somente formação para o mercado?

Com base na história de realização do “Tecelendo” e por meio do diálogo com os sujeitos em processo de educação, procurei sistematizar elementos de contribuição da Extensão Popular na educação dos educadores. Os dados apontaram para a Extensão Popular

como um caminho para a educação de educadores sensíveis ao diálogo e à relação com o Outro.

As experiências que atravessaram os sujeitos os tensionaram em seus conhecimentos e ações. Contribuíram para a transformação de visões idealistas de mundo e do Outro, além de convidá-los a transitar de posturas fixas tais como a do “é assim” ou “tem que ser assim” para o “está assim” ou “poderá ser assim”.

A Extensão Popular contribui na educação de educadores na medida em que possibilita tempos, espaços e experiências a sujeitos que se educam nas relações que estabelecem com o Outro e com o mundo. Além disso, desafia todos ao processo de encantamento a partir da alteridade e do diálogo para a construção de novas formas de viver, vivendo.

Os sujeitos desta reflexão são nove educadores que atuaram no projeto de extensão “Tecelendo” em 2013, e que fazem parte de um grupo de 34 pessoas que trabalharam entre os anos de 2009 e 2013. Desse universo total, optei pelo diálogo com os educadores que estavam em processo de educação no ano de 2013. A maioria possuía, na ocasião em que foi realizado este estudo, mais de um ano de experiência no “Tecelendo”. Em grande parte, vivenciaram a construção e reconstrução do projeto ao longo dos anos, os conflitos e as alegrias.

Realizei entrevistas ao longo de 2013 e 2014. Por conta das diversas atividades do Tecelendo e conflitos, principalmente no ano de 2013, concentrei as entrevistas em 2014. Esses momentos foram proveitosos porque pude estabelecer um diálogo mais próximo com os educadores. Cada um, a seu tempo e modo, se dispôs a conversar sobre sua trajetória de vida, a chegada à Universidade, ao “Tecelendo”, as angústias, as alegrias e os aprendizados do processo. De forma particular, tentei direcionar o diálogo para questões que tocavam o “Tecelendo”, como também elementos que me pareceram dizer respeito à particularidade de cada educador e sua caminhada no “Tecelendo”.

Com isso, construí um roteiro de entrevista semiestruturada que deixasse o sujeito livre para seus movimentos reflexivos acerca de sua história, da educação, a Universidade, o processo de formação no qual estava inserido, o “Tecelendo” em seus princípios, concepções, rotina de trabalho, limites, potencialidades etc. Esses diálogos apontaram para contribuições marcantes a partir das experiências no “Tecelendo”: o aprendizado do diálogo, o trabalho coletivo, o estar com o Outro e o olhar para si e para o Outro foram algumas delas. Diante disso, agrupei as contribuições apontadas pelos educadores em torno de duas categorias: a alteridade e o diálogo.

O projeto de extensão “Tecelendo” surgiu em 2009 e é um trabalho voltado à educação de jovens, adultos e idosos. Acontece em Amargosa/BA, cidade onde a grande maioria das pessoas é obrigada a sair da escola para trabalhar. Outras tantas abandonam os estudos por não conseguir aprender no modelo padronizado das escolas. E há, ainda, muitos que estão sendo certificados com um suposto grau de ensino médio e que mal conseguem ler e escrever um parágrafo.

O “Tecelendo” assume, como desafio inicial, convidar as pessoas a aprender ler e escrever, tentando não reafirmar o papel social do “analfabeto”. Além disso, desenvolve um trabalho de pós-alfabetização na perspectiva do letramento. As pessoas são convidadas ao “trabalho, à arte e à educação”, e não somente à alfabetização.

A realização de um trabalho como esse é um desafio para todas as pessoas envolvidas. Somos frutos de uma tradição mecanicista que nos ensinou a separar todos os saberes em caixinhas pequeninas e distantes da vida, do dia-dia-dia. Além disso, aprendemos a cuidar da “nossa vida”, “nosso sucesso”, “nossa paz”, “nosso sustento”, tudo muito convenientemente, individualmente, superficialmente. A coletividade parece algo bonito de falar e muito difícil e distante de realizar. Aprendemos a disputar territórios, a enxergar o Outro como inimigo. O “Tecelendo” reafirma princípios opostos a esses e busca construir práticas educativas em que os sujeitos possam se constituir plenos de direitos, deveres, sonhos, ética, amor...

Minha opção é por apresentar a Extensão Popular como caminho para a educação de educadores a partir da construção metodológica do “Tecelendo” no que tange a seu trabalho de alfabetização e letramento vinculado à tecelagem. Essa construção tem mobilizado o grupo de educadores ao longo dos anos. A meu ver, esse caminho contribuirá para que possamos vislumbrar a extensão como promotora de tempos, espaços e experiências. Essas experiências atravessam os sujeitos em diferentes épocas e lugares, e contribuem com o aprendizado ao longo da atuação do educador no trabalho.

Em um primeiro momento (de 2009 a 2010), as atividades eram organizadas a partir de turmas de alfabetização (10 meses, 6 horas semanais). Com as discussões e conflitos no grupo, há a percepção de que as turmas limitavam os educandos e educadores ao formato da escola tradicional. Com isso, as turmas adquiriam características próprias dos educadores, coordenadores dos trabalhos. A identidade de grupo construída era sempre a de uma “turma” e não a do “Tecelendo” como coletivo.

Não demorou muito e, segundo os registros, começaram a emergir disputas entre os educadores. Além disso, estão indicados nos documentos um revanchismo sendo gestado entre as turmas e uma preocupação de não contribuir com a reprodução de rótulos

relacionados às pessoas portadoras de transtornos psicológicos. Segundo os registros, havia uma crescente fala no projeto: “A turma do CAPS”. Esses elementos estão também indicados como motivos para a primeira tentativa de romper com a metodologia tradicional. Em 2011, extinguíram-se as turmas de alfabetização e surgiram as oficinas educativas (4 meses, 6 horas semanais).

Com a instauração das atividades em formato de oficinas, segundo o relatório geral de 2011, todos os alunos e todas as atividades passaram a tensionar o educador na reflexão coletiva dos processos, convidando-o a sair da posição da “minha turma”, “meu aluno”, “minhas atividades”... para: “nosso trabalho”.

Nesse formato, o educando se inscreve em quantas oficinas lhe interessar. Ele pode, por exemplo, matricular-se na oficina de teatro, na de leitura e escrita e, também, se desejar e possuir disponibilidade de tempo, na de meditação e na de tecelagem. Todos os educandos acabam por estar em movimento contínuo. Isso contribui também para o movimento dos educadores, uma vez a necessidade de localizar os interesses do grupo e propor atividades contextualizadas. Além disso, qualquer educador que tenha interesse em aprender com as oficinas pode também se inscrever e participar das atividades.

Segundo essa proposta, uma atividade desenvolvida na oficina de leitura e escrita, por exemplo, pode ser retomada e aprofundada na oficina de meditação ou na de inglês ou na de informática. Ainda é possível que essas oficinas contribuam com o processo de alfabetização em suas especificidades.

Outro movimento importante na história de concretização do “Tecelendo” foi a criação do Grupo de Estudos Preparatório para o Enem – GEPE. A partir do diálogo com jovens da comunidade rural Três Lagoas, surgiu, em 2010, a demanda de organizar um trabalho com jovens que desejavam se preparar para a prova do Enem. Se a princípio a proposição parece distante do Projeto inicial, a realização do trabalho mostrará que não.

A partir dos registros, foi possível identificar a preocupação dos educadores em relação ao nível de domínio da leitura e escrita desse grupo: “Pessoas analfabetas funcionais com certificado de conclusão do Ensino Médio”. Esse grupo também tensionou o “Tecelendo” a pensar uma metodologia que não recaísse na lógica do cursinho e, mais do que isso, que construísse um processo de “alfabetização e letramento” em diálogo com os sujeitos envolvidos nas atividades do Grupo.

Um dos principais desafios aos educadores é o de organizar os conhecimentos de forma integrada, bem como contribuir para os sonhos dos jovens de ingressar na Universidade pública escapando ao modelo conteudista de cursinho pré-vestibular. Esse grupo foi, aos

poucos, acolhido nas dinâmicas do “Tecerendo” e em 2013 viveu também uma nova proposição metodológica que mobilizou todo o grupo de educadores, expôs as fragilidades do trabalho, os conflitos pessoais e coletivos, bem como a força do grupo para reagir aos conflitos de forma propositiva.

Como a Extensão Popular se realizou no “Tecerendo” ao longo dos anos de 2009 a 2013? Como esse processo, com tantas experiências e contradições, contribuiu na educação dos educadores? Como a Extensão Popular colabora na formação de educadores para além do mercado de trabalho? Essas são as questões centrais a ser discutidas ao longo desta reflexão.

O presente trabalho está dividido em cinco capítulos. No primeiro, estabeleço reflexões introdutórias acerca da educação de educadores, fazendo uma relação desta com a Universidade, a Educação Popular e a Extensão Popular.

No segundo momento, tecerei considerações acerca de minha caminhada, assim como da caminhada da pesquisa que originou este trabalho. Nesse momento, o leitor encontrará uma breve reflexão acerca da opção pela dialética, a pesquisa participante, os instrumentos de pesquisa e os sujeitos com quem dialogo.

Já no terceiro capítulo, um caminhar por Amargosa, cidade onde se desenvolvem as tramas do projeto nos anos de 2009 a 2013. Além disso, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e o “Tecerendo” em suas origens e estruturas. Nesse capítulo também há diálogos com os educadores e suas reflexões acerca do processo em que estiveram envolvidos.

No quarto momento deste trabalho, as tramas da Extensão Popular no “Tecerendo” ao longo dos anos de 2009 a 2013. A Extensão Popular em seus tempos, espaços e experiências atravessando os sujeitos. O eixo: a construção metodológica do “Tecerendo” no que tange aos processos de alfabetização e letramento em diálogo com a tecelagem. Essa apresentação é atravessada pelas reflexões acerca de experiência, alteridade e diálogo.

Por fim, alguns olhares e sobrevoos possíveis. O voo almeja o cume da montanha, mas entre sonhos, sementes, gigantes ancestrais e crianças o caminhar quase nunca é tranquilo. É preciso reconhecer de pronto os limites das asas e as incompletudes do espírito.

CAP. 1. EDUCAÇÃO DE EDUCADORES: UNIVERSIDADE, EXTENSÃO E EDUCAÇÃO POPULAR



Tratar da educação de educadores tem sido um dos grandes desafios de nosso tempo. Ser contemporâneo e se afastar de seu tempo para estabelecer um diálogo com ele é sem dúvida uma das grandes dificuldades do humano.

O exercício de pensar em si e no mundo em que está sendo exige grandes esforços para além do espírito de boa vontade. Vivemos uma grande crise individual e coletiva. Ela perpassa todas as esferas. Educados que fomos a temer as crises, precisamos reaprender a ser subversivos e comemorá-las. Se antes havia uma sobriedade em certezas absolutas, caímos todos por terra. Estamos, como humanidade, rastejando; debatemo-nos em areia movediça, em pântanos individuais e coletivos.

Compartilho o pensamento marxista de que, enquanto persistirem relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção, o ser humano se encontrará ainda na sua própria pré-história. Não podemos fechar os olhos e negar o desenvolvimento social da humanidade a partir do capitalismo. Porém, não podemos nos contentar e tolerar os altos custos sociais sobre os quais esse desenvolvimento é diariamente construído. É preciso avançar. Como humanidade, é importante reafirmarmos nosso direito e dever de acesso à produção e partilha do conhecimento.

A socialização do homem é condição primordial para a superação do capitalismo, dizia Marx. 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. O capitalismo em sua máxima “ter para ser” está no limite, visto que apenas uns poucos têm esse direito

garantido e o acesso em grande medida está reduzido a “coisas” compradas pelo dinheiro. Não cabem “coisas” dentro da alma humana. Está cada dia mais difícil para a elite esconder a clivagem antagônica que alimenta sua existência. Não resta muito tempo, de UTI em UTI nos arrastamos.

Estamos todos convidados a buscar respostas para as crises que não sejam somente pessoais ou somente coletivas. Urgente a síntese desse movimento. As explicações religiosas todas estão tensionadas, as famílias em suas relações mais profundas de amor (e ódio) estão todas tensionadas, a moral e os bons costumes viraram motivo de piada e, com isso, jogaram “a água, a bacia e a criança fora”. O global virou local e o local virou global. As fronteiras, por mais que se ergam, caem e teimosamente se reerguem nos fundamentalismos conservadores. Todos tensionados! Nossos gritos estrondam nas ruínas da história...

Tratar de Educação é sem dúvida uma escolha, um lugar possível de pensar tudo isso. Apresentar a Extensão Popular como caminho para um processo de educação de educadores é defender de forma propositiva tempos, espaços, experiências que contribuam com olhares e ações para superação de nossos limites como seres viventes.

É através da práxis revolucionária que o ser humano transforma a si e ao mundo, defende Marx. 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, 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.

Com isso, a visão dialética de educação parte da análise das relações existentes no trabalho e sustenta que o processo de emancipação do ser humano passa pela superação do modelo econômico, que é antes de tudo uma construção histórica. A divisão de classes não é apenas um constructo idealista, uma hipótese de uma teoria desconectada da realidade. A divisão social representada pelos que detêm os modos de produção e os que vivem de vender sua mão de obra é concreta.

Almejar a proposição de um mundo em que a educação contribua na transformação dessa relação, onde seja superada a exploração do ser humano pelo ser humano e da natureza pelo ser humano, implica necessariamente um confronto de interesses que envolvem a ordem econômica, política, social, cultural, espiritual...

Nessa perspectiva, precisamos manter presente 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 a lucidez e a clareza de que a ação dos sujeitos por ela envolvidos é também um ato político.

A educação de educadores acontece nas relações estabelecidas com o Outro e com o contexto. O educador e o educando educam-se juntos na práxis revolucionária por intermédio do mundo que transformam. Imersos nessa grande crise social, o “eu quero”, o “eu posso, o “eu vou”, o “eu mereço”... de frente com o Outro... que também deseja, também pode, também vai, também merece... Estamos diante do convite à alteridade e ao diálogo. Precisamos nos compreender a partir do encontro e de nossas tão contraditórias e difíceis relações de interesses, tantas vezes antagônicas e, mais do que nunca, urgentes de amor e de humanização.

Convite a 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 e a redução do Outro ao mesmo, é um dos grandes desafios postos à educação.

No vai e vem e gira-gira do planeta
Vê-se um monte de cabeça que não para de girar
O corpo segue pra esquerda e pra direita
Bola de tênis-de-mesa: o jogo não pode parar

Quem tá de fora e espia o movimento
Tem certeza no momento: o movimento é pendular
A cabeça pende para um lado e para o outro
Fio de prumo é o corpo quando pode se aprumar

Planeta terra brincando de pega-pega
cometas, de cabra-cega
onde é que isso vai dar?
que vida é essa na ciranda do planeta?
a gente vira pirueta
tudo fora do lugar

Quem tá de longe, acima dos horizontes.
Passageiro de um bonde no espaço sideral
Terá por certo que o tal do bicho-homem
Marionete de arame seu cordão umbilical

Se revogassem essa lei da gravidade
Com o tempo, com a idade, a gente
aprendia a voar:
Nada caía, nem ficava balangando...
De vera que o ser humano ia se eternizar.

Planeta Terra brincando de pega-pega
cometas, de cabra-cega
onde é que isso vai dar?
que vida é essa na ciranda do planeta?
a gente vira pirueta
tudo fora do lugar¹
[...]

¹ Susie Mathias e Oswaldo Rosa, “Acometado” (coco/maracatu).

Neste trabalho, o sentido de alteridade caminhará com Emmanuel Lévinas e Enrique Dussel. Esses autores defendem a relação com o Outro como um fenômeno eminentemente ético. Além disso, colocam o conhecimento como elemento determinante e fundante da relação humana.

Nessa perspectiva, a educação precisa assumir o compromisso da relação dialógica entre os sujeitos e seus processos de encontro com o Outro. Lévinas questiona a filosofia clássica, “põe em dúvida o primado e o poder da filosofia do Ser, ou seja, da Ontologia. Para ele, o Outro se manifesta anterior a qualquer discurso ou conhecimento e, desse modo, será o evento ético o elemento fundamental”. (GUEDES, E. C., 2007, p. 32).

O sentido de “Outro”, neste trabalho, difere da percepção do Outro como representação, que reduz o Outro a nada mais ser do que o mesmo, e também do Outro tomado como tal, por si mesmo. Em Emanuel Lévinas e Enrique Dussel, o Outro se manifesta “independe de o Eu afirmá-lo ou não. O Outro não provém de mim, do Eu. Ele vem a mim, sem que eu o tenha chamado ou afirmado, é o ‘outro modo que ser’”. (GUEDES, E. C., 2007, p. 81).

Enrique Dussel traz o Outro em sua cotidianidade. O Outro surge nas experiências cotidianas. O ser humano é ser-no-mundo, e esse mundo surge desde o Outro. “A língua é o lugar do ser, ou seja, o lugar onde se cobiça o sentido do todo. Tudo isso é um fantástico processo pedagógico, desde o Outro e não desde mim. O que invento? Nada! E se não inventei nada recebi tudo do Outro, no cara a cara.” (DUSSEL, 2008, p. 69).

A Educação então se mostra também como um convite ao encontro; a Extensão Popular enquanto um caminho onde o tempo, o espaço e as experiências acontecem. Os sujeitos experienciam o encontro com o Outro, caminham em um processo de reencantamento a partir da alteridade e do diálogo. Precisamos pensar juntos e propor juntos novas formas de viver, vivendo.

A procura por comprometimento com o Outro é um convite ao aprendizado do diálogo. Segundo Dussel, Lévinas busca amor-de-justiça (*désir*), que “é o amor ao Outro como outro pelo fato de ser alguém [...]; ainda que d’ele não saiba nada, porque o respeito ao Outro, enquanto tal, é um ato que não pode ser através da razão ou da inteligência.” (DUSSEL, 2008, p. 72).

Nessa perspectiva, a educação de educadores é também a expressão de uma concepção de mundo e, quando a almejamos transformadora, ela caminha propositivamente dialógica com sujeitos em constante movimento de ir além de si mesmos e com a promoção das responsabilidades singulares e coletivas. É nessa perspectiva que compartilho com Freire a

ideia de que não existe palavra verdadeira que não seja práxis, e que esta seja a transformação do mundo.

Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blábláblá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. (FREIRE, 1987, p. 78).

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 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, soffro e definho?

A autossuficiência é incompatível com o diálogo. (FREIRE, 1987, p. 80-1).

Por isso, compreendo que 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, parece-me pertinente retomar o processo de educação. Assim como aprendemos a ser antidialógicos, aprendemos a dialogar. A educação, nessa perspectiva, é fundamental. E que esta possa contribuir na educação de seres humanos 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 amor a si e ao Outro em toda sua potência de liberdade.

Tudo em vorta é só beleza
Sol de Abril e a mata em frô
Mas Assum Preto, cego dos oio
Num vendo a luz, ai, canta de dor (bis)
Tarvez por ignorança
Ou mardade das pió
Furaro os oio do Assum Preto
Pra ele assim, ai, cantá de mió (bis)
Assum Preto veve sorto
Mas num pode avuá
Mil vez a sina de uma gaiola
Desde que o céu, ai, pudesse oiá (bis)
Assum Preto, o meu cantar
É tão triste como o teu
Também roubaro o meu amor
Que era a luz, ai, dos oios meus
Também roubaro o meu amor
Que era a luz, ai, dos oios meus.²

1.1 A Universidade: algumas construções de sua história

Preocupa-me cada dia mais o formato de educação de educadores que temos assumido na Universidade. Um formato ainda distante do trabalho e do que ele pode nos ensinar por meio da experiência.

Um modelo de “formação” que procura atender cada dia mais as exigências do mercado de trabalho – um mercado não reflexivo, individualista, baseado na lei do “ter para ser”, do “um sobre o outro”, o “melhor” etc. Na educação, esse modelo se expressa cada dia mais nas “formações” aligeiradas, técnicas, à distância (inclusive de si). A trajetória da Universidade brasileira aponta para uma instituição que desde a sua criação procurou em grande parte atender a formação de mão de obra especializada para suprir as necessidades do governo e da economia local.

² Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, “Assum Preto”, 1950.

As primeiras instituições de ensino superior no Brasil datam do século XIX na Bahia, no Recife, em São Paulo e Minas Gerais, baseadas em modelo europeu. A Universidade brasileira precisou, ainda, dialogar com os conflitos e interesses divergentes entre Estado e Igreja Católica. Com a lei Rivadávia Corrêa (5 de abril de 1911), constituiu-se uma Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, tornando possível a criação de Universidades por parte da iniciativa privada. Em 1915, a Lei Maximiliano Pereira dos Santos (Decreto nº. 11.530, de 18 de março de 1915) trouxe novas exigências às instituições para que de fato fossem consideradas Universidades.

Será a partir de 1930 que a Universidade passará a se configurar com o caráter pluridisciplinar com pesquisa e extensão. Será também em 1930 a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, e no ano seguinte teremos a Reforma Francisco de Campos com o intuito de organizar o sistema educacional brasileiro.

Em 1934 será criada a Universidade de São Paulo (USP) por Armando de Salles Oliveira. Em 1935, a Universidade do Distrito Federal (UDF), no Rio de Janeiro (então capital da República), por Anísio Teixeira. A criação dessa Universidade foi considerada uma vitória do grupo de educadores que lutavam pela escola pública, laica e gratuita para todos.

Anísio Teixeira não contou com apoios que garantissem a sustentabilidade ao seu projeto universitário, e a UDF foi extinta em 1937 por Gustavo Capanema Filho, ministro da educação nesse período. Os cursos da UDF foram transferidos para a Universidade do Brasil, nome que foi dado à antiga Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920. “Gustavo Capanema aproveitou o autoritarismo do Estado Novo, para implantar seu projeto universitário: a criação da Universidade do Brasil, que serviria como modelo único de ensino superior em todo território nacional”. (OLIVEN, 2002, p. 35). Esse é um dos exemplos mais significativos da centralização autoritária do ensino superior no Brasil.

Ao contrário do Distrito Federal, o estado de São Paulo construiu à época, um projeto político no bojo do qual se inseria a criação de uma universidade de alto padrão acadêmico-científico. Este estado, maior centro cafeeiro do Brasil, perdera poder político em nível nacional, devido à crise econômica do café. O movimento de criação da universidade liderado por Fernando de Azevedo e incentivado pelo jornal O Estado de São Paulo, recebeu apoio do governo estadual. Por ser o estado mais rico do país, criou sua própria universidade pública estadual, livre do controle direto do governo federal, constituindo-se numa tentativa de reconquistar a hegemonia política, que gozara até a revolução de 1930. (OLIVEN, 2002, p.36).

Marcadamente, o movimento de criação e “reformas universitárias” se concentrou nas mãos das forças conservadoras e contrarrevolucionárias. Elas, segundo Florestan Fernandes (1975), castraram a Universidade e pulverizaram a Universidade conglomerada esvaziando as discussões democráticas e inovadoras.

Ainda segundo Fernandes (1975), esse período marcou a submissão da Universidade a um duplo processo. O primeiro foi o de consolidação de seu caráter elitista, quanto às suas vinculações com as profissões liberais, além de lutas culturais investidas na consolidação da ordem existente. O segundo diz respeito à intensificação e institucionalização da tutela externa, implementada pelas forças militares no intuito de impedir que a Universidade pudesse vir a desempenhar qualquer atividade contestadora, como ocorrera no passado recente.

Os anos seguintes serão marcados pela luta por democratização do ensino superior. Com a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1937, o debate se concentrou até os anos 1960 na promoção de mais oportunidades de ascensão social a partir da formação superior.

Os anos a partir de 1960 serão fundamentais no que tange à ampliação dos debates da Universidade com a sociedade brasileira. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação contribuirá para o modelo clássico dessa instituição. Apesar de conferir certa flexibilidade a sua implementação, em “termos organizacionais deixou ilesas a cátedra vitalícia, as faculdades isoladas e a Universidade composta de simples justaposição de escolas profissionais; além disso, manteve maior preocupação com o ensino, sem focalizar o desenvolvimento da pesquisa” (OLIVEN, 2002, p. 38). Paradoxalmente, também será nesse período a maior efervescência no que tange aos debates políticos em prol da democratização da sociedade.

A inércia do sistema universitário, sob o controle de catedráticos vitalícios, não favoreceu a concretização de novas experiências de caráter mais formal e duradouro. No início dos anos 60, paradoxalmente a essa inércia formal, a universidade brasileira viveu um momento de grande vitalidade, quando a ação da comunidade acadêmica extravasou os muros da universidade. Nessa ocasião, foram criados os Centros Populares de Cultura e desenvolvidas Campanhas de Alfabetização de Adultos, as quais envolviam jovens professores e alunos universitários, procurando contrapor ao projeto elitista herdado do passado, um novo ensino superior, mais nacional e democrático. (OLIVEN, 2002, p. 38).

Os trabalhos de Florestan Fernandes apontam também sua preocupação e suas denúncias em relação aos interesses que estavam postos à Universidade brasileira nesse período. A tutela exterior, a supressão do radicalismo intelectual e a atuação do jovem na Universidade serão elementos de reflexão do autor. Florestan Fernandes (1975) denunciará de forma contundente os interesses dos grupos conservadores e sua atuação nos anos da ditadura e nos que a sucederam. Segundo ele, os debates em torno das reformas desejavam, de fato, restabelecer a antiga homogeneidade que existia na interação das escolas superiores com os interesses e os valores de certos segmentos da sociedade. (FERNANDES, 1975, p. 31-2).

No período da Nova República foram criadas 22 Universidades federais; cada unidade da federação passou a contar, em suas respectivas capitais, com uma Universidade pública federal. Além disso, nesse mesmo período, foram criadas também nove Universidades religiosas: oito católicas e uma presbiteriana.

A disputa de projetos pelas instituições públicas e privadas seguiu ao longo desses anos. Os setores privatistas buscaram garantir verbas públicas para suas instituições ao mesmo tempo que tentavam diminuir as interferências do estado nos “negócios educacionais”. Será destinado, pela Constituição Federal de 1988, um mínimo de 18% da receita anual dos impostos da União à manutenção e desenvolvimento do ensino. Além disso, ela assegurará a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão em nível universitário, bem como a autonomia das Universidades.

Nos anos 1990, o movimento de privatização das Universidades ganhou força. A partir de uma política de Estado mínimo, o movimento de sucateamento das instituições federais será alvo de denúncias e inúmeros protestos.

A partir do governo de Luis Inácio Lula da Silva, no ano de 2003, o Brasil passou a vivenciar um movimento de expansão do ensino superior. O movimento de chegada e implantação de novas Universidades federais no interior ainda é recente, e a reflexão acerca desse processo aponta para a complexidade da questão.

Se por um lado a possibilidade de novas instituições públicas se embrenharem no interior do país aponta para a democratização do acesso à educação superior, por outro lado é necessário atenção. A interiorização do ensino superior causará impacto na vida das pequenas cidades, e o conflito entre o modelo de Universidade que se tenta criar e a reprodução do distanciamento entre Universidade e sociedade é um risco iminente nesse processo.

Em um primeiro momento, houve a tentativa de implantar a Universidade clássica (relativamente ao modelo). Hoje, os conflitos e embates cotidianos indicam que isso não será possível. Há um choque de culturas e interesses que provoca, além de um enorme índice de

evasão, um debate dentro e fora das instituições acerca de que Universidade é esta proposta para o interior do país.

Hoje, talvez mais do que nunca, há denúncias crescentes sobre o sério risco de assinarmos embaixo da criação de "escolões" com o nome de Universidade e, mais do que isso, submeter a população do interior a um ensino de péssima qualidade, com pesquisas constatatórias de pouquíssimos impactos sociais e a proposição da extensão universitária no seu velho e assombroso papel de atropelar os saberes populares informando “ao povo” sobre "descobertas científicas".

Em relação aos cursos de licenciatura, a situação não é menos preocupante. Apesar da política de incentivo, a profissão segue com seu caráter marginalizado. As licenciaturas ainda são vistas pela comunidade (acadêmica e externa) como “o que sobrou”, “o que deu para entrar” etc. Não foram raros os momentos que, em diálogo nas comunidades da cidade de Amargosa/BA, fui questionada a respeito de quando chegariam à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) “os cursos de verdade”.

Há, atualmente, um forte questionamento de toda a estrutura arcaica do ensino. Esses questionamentos perpassam desde o nível fundamental até o ensino superior. Há uma crise instaurada nos ambientes voltados aos processos educativos. A violência na escola, os índices de evasão, as metodologias ultrapassadas e tantos outros limites denunciam há anos que o modelo de organização dos processos de ensino e aprendizagem atende de forma precária à maioria dos sujeitos de nossa sociedade³.

No meio dessa crise, reconheço que o processo de expansão do ensino superior aponta para aberturas para que propostas de ensino, pesquisa e extensão dialoguem de forma mais próxima com os sujeitos e seus contextos. Além disso, esse processo convoca todos a contribuir com a criação de novos formatos de organização da educação de educadores.

Todo movimento de mudança está integrado também a enfrentamentos de interesses de ordem ideológica e política. Estes, por sua vez, acontecem de diversas formas e em diversas instâncias. Historicamente, no tripé ensino, pesquisa e extensão, esta última foi colocada à margem dos processos universitários. Considerada por muito tempo atividade secundária, desempenhava em grande parte o papel de informar à comunidade as descobertas científicas. Essa construção tem sido questionada, e há um trabalho intenso de lutas pela reorientação dessa condição.

³ Compreendendo aqui a educação em seu caráter transformador. A escola, como agente da educação escolar, ainda enquadra os indivíduos dentro da sociedade nos moldes capitalistas de produção, reproduz em suas práticas um modelo pautado na formação do trabalhador e da elite dominante.

1.2 Extensão: conceitos e desafios

A origem da extensão universitária data da segunda metade do século XIX. A Inglaterra é apontada por grande parte dos autores como pioneira. Segundo Evando Mirra (apud PAULA, 2013, p. 6): “A Universidade de Cambridge, em 1871, foi provavelmente a primeira a criar um programa formal de ‘cursos de extensão’ a ser levados por seus docentes a diferentes regiões e segmentos da sociedade”. Essas atividades, segundo o autor, aos poucos se espalharam e, em pouco tempo, atingiram todos os recantos do país.

Ainda segundo Mirra (apud PAULA, 2013), outra vertente de trabalhos dessa mesma natureza surgiu em Oxford, com atividades concebidas como uma espécie de movimento social voltado para os bolsões de pobreza. As primeiras ações tiveram lugar em Londres e logo se expandiram para regiões de concentração operária.

Esse movimento se expandiu, ganhando a Europa e chegando a seguir nos Estados Unidos, “que criou a American Society for the Extension of University Teaching que impulsionou as atividades de extensão, pioneiramente, na Universidade de Chicago, em 1892, culminando na experiência desenvolvida pela Universidade de Wisconsin, em 1903, que colocou ‘seus professores como technical experts do governo do estado’”. (PAULA, 2013, p. 6).

É importante destacar que, em suas origens, a extensão universitária assumiu duas vertentes básicas. Segundo Paula (2013, p. 9), a primeira, originada na Inglaterra, ganhou a Europa e “expressou o engajamento da universidade num movimento mais geral, que envolveu diversas instituições (o Estado, a Igreja, partidos), que buscaram, cada qual à sua maneira, oferecer contrapontos às consequências mais nefastas do capitalismo”.

A segunda vertente da extensão universitária marca o protagonismo dos Estados Unidos e assume como “objetivo básico a mobilização da universidade no enfrentamento de questões referentes à vida econômica no sentido da transferência de tecnologia, da maior aproximação da universidade com o setor empresarial”. (PAULA, 2013, p. 9).

Portanto, é importante perceber que ambas as vertentes da extensão universitária estão ligadas a duas modalidades de desenvolvimento capitalista: “ao modelo dominante em vários países europeus e que buscou legitimação e estabilidade mediante a implantação do Estado do Bem-estar Social; e ao modelo norte-americano de vocação rigorosamente liberal”. (FURTADO, 1992, apud PAULA, 2013, p. 10).

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

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

É importante destacar que ao contrário do Brasil, que só viu serem criadas Universidades no século XIX, em vários países da América do Sul as Universidades surgiram ainda no século XVI⁴. Estas, por sua vez, com uma história arraigada nas instituições religiosas.

Essas instituições, quase sempre controladas por ordens religiosas, não ultrapassaram os limites de um ensino em tudo avesso à experimentação e à liberdade, ao mesmo tempo que segregadoras, elitistas, não atendendo às camadas populares da população.

Nesse sentido, a luta pela Reforma Universitária, que vai se dar na América Latina, a partir de 1918, é parte de uma luta mais geral contra a permanência da dependência, contra a incompletude da construção nacional, expressa no absoluto distanciamento das universidades dos grandes problemas sociais, econômicos, políticos e culturais das nações latino-americanas.

Nascida do impulso vanguardista dos estudantes latino-americanos a luta pela Reforma Universitária ganhou contornos crescentemente radicais mediante a busca de efetiva articulação com o movimento operário de que dá conta a declaração de La Plata. (PAULA, 2013, p. 11).

A regulamentação da extensão universitária no Brasil remonta ao ano de 1917⁵. De lá até os dias atuais, há uma constante procura por uma conceitualização que supere as

⁴ Universidade de Santo Domingo (1538); Universidade de São Marcos (Peru, 1551); Universidade Real e Pontifícia da Cidade do México (1553); Universidades na Guatemala, em Nova Granada; sendo que, no século XVII, foram criadas universidades em Córdoba, em La Plata, em Cuyo, em Santiago do Chile; sendo que havia três universidades em Quito já no século XVII (LAFAYE, 1999 apud PAULA, 2013, p. 10).

⁵ Decreto Federal nº 19.851 que conferiu a ela uma primeira referência legal. Depois dele, ela será mencionada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024/61, sendo concebida como curso de

influências de um estado de bem-estar ou de ajuste aos interesses do capitalismo. A visão assistencialista marca a história da extensão universitária e tem sido tensionada ao longo dos anos.

Melo Neto (2004a) traz à reflexão conceitos de extensão que foram construídos ao longo de nossa história e que cotidianamente ainda estão presentes nos discursos e práticas dos trabalhos propostos nas Universidades.

A primeira concepção diz respeito à extensão como “algo *enriquecedor* para os objetivos da Universidade”. O autor chama a atenção para o fato de “que nesta compreensão não são colocados os objetivos da Universidade. Além disso, não se esclarecem o tipo e a forma como ocorre esse enriquecimento: se é monetário, teórico, prático ou outra alternativa”. (MELO NETO, 2004a, p. 42).

Uma segunda concepção trata a extensão como “atividade promotora de conhecimento”. A grande questão posta nessa visão diz respeito a quais conhecimentos seriam promovidos pela extensão. Além disso, como e com quem estaria sendo produzido o conhecimento?

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

Há, ainda, outra perspectiva conceitual atribuída à extensão: a extensão como um meio que liga o ensino e a pesquisa. “Imagina-se que um ente concreto liga os dois outros constituintes: ensino e pesquisa. Contudo, o ensino e a pesquisa podem constituir esse ente. Mas, será necessário que se saiba o significado do *meio* presente nessa conceituação.” Nesse sentido, Melo Neto questiona: “Será o *meio* um instrumento pelo qual se pode chegar a outras conjecturas sobre extensão? Será um *instrumento* através do qual se domina a própria extensão, o ensino ou a pesquisa?” Além disso, a extensão será “o *meio*, o intermediário para se chegar ao ensino e à pesquisa? Precisa-se desse meio?” (MELO NETO, 2004a, p. 42).

Além desses conceitos acerca da extensão, existe ainda a perspectiva que a concebe como uma forma de corrigir a ausência da Universidade nas problemáticas da sociedade. Assim, ela passa a se apresentar como *forma*. E qual o conteúdo dessa forma? O resultado dessa visão é a extensão veiculada como prestação de serviços. Seja como estágios, quando atrelada a programas de governo, como forma de captar recursos ou ainda como forma de buscar estudar problemas da realidade. Melo Neto (2004a, p. 44) chama atenção para o fato de que o “mais curioso é que a extensão, muitas vezes, é considerada como uma espécie de sobra na universidade, podendo ser tudo aquilo que não se identifique como atividade de ensino ou de pesquisa”.

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

No fim da década de 1980, o reconhecimento legal das atividades acadêmicas de extensão, sua inclusão na Constituição e a organização do Fórum de Pró-Reitores de Extensão (Forproex) proporcionaram à comunidade acadêmica as condições e o lugar para uma conceituação da extensão universitária.

Na tentativa de superar essas conceitualizações, o autor se lança na reflexão do conceito trazido pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão e ressalta a necessária busca “das relações internas existentes e suas práticas nas instituições promotoras de extensão, como a universidade” e das “questões que a realidade objetiva mais expõe àqueles que desenvolvem atividades de extensão” (MELO NETO, 2004a, p. 52-3).

O Plano Nacional de Extensão Universitária define extensão como “o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade”, na direção da justiça, solidariedade e democracia. (Forproex, 2012, p. 1).

Com isso, a extensão assume papel importante: buscar atender as multiplicidades de perspectivas em consonância com os princípios da ciência, da arte, da tecnologia segundo as

prioridades de cada contexto. É imperativo superar a visão de que a Universidade é a detentora de um saber pronto e acabado ou que é o único espaço de produção do conhecimento. O desafio posto, é justo reconhecer que tanto a Universidade ensina como aprende por meio da extensão (também). O trabalho na extensão afeta as estruturas da Universidade em processos administrativos, políticos, ideológicos e pedagógicos (para citar apenas alguns). Essa instituição está tensionada ao aprendizado e às transformações que dela porventura venham. Esse é um grande desafio.

Com isso, chego aqui a uma perspectiva da extensão que considero mais próxima ao que venho buscando ao longo desses anos: a extensão como um *trabalho social*. Ou seja, a extensão como uma ação deliberada que se constitui a partir da realidade e sobre esta realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visam à transformação social.

Segundo o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades públicas brasileiras (1999), esse princípio apoiará a elaboração do Programa Universidade Cidadã, no qual foram definidos oito eixos temáticos que são considerados áreas importantes de atuação, e de acordo com os quais as Universidades já trabalhavam, atendendo às demandas da sociedade. Isso seria a semente para a produção do Plano Nacional de Extensão. Esse movimento contribuiu em grande parte para a ressignificação da extensão dentro das Universidades e o debate do modelo de Universidade brasileira e seus fins.

Essa concepção estaria sendo demarcada por indicadores que mostram certo tipo de trabalho em desenvolvimento entre Universidade e sociedade, não como entes separados, mas em relação permanente entre si, e que, nem por isso, deixam de se diferenciar. O sentido que se propõe é de um trabalho social útil como processo educativo, cultural e científico, mas voltado à construção de uma nova hegemonia. “Na visão marxista a integração entre ensino e o trabalho constitui-se na maneira de sair da alienação crescente, reunificando o homem com a sociedade”. (GADOTTI, 1990, p. 54). É nessa perspectiva que se fortalece o entendimento de que a Universidade e a comunidade devem ser possuidoras do produto desse trabalho e este, por sua vez, necessita da crítica como ferramenta nas atividades que o constituem.

Assumindo essa dimensão, que acredito ser mais coerente com os fins da Universidade pública, passo a compreender a extensão como um processo educativo, cultural e científico que assume o trabalho social como um elemento desse processo. Nessa perspectiva, a extensão não pode ser concebida e tampouco realizada de forma alienante. Apesar de compreender ser um risco que ela corre ao assumir o trabalho como uma dimensão central.

A extensão, nessa perspectiva, como trabalho e produtora de novos conhecimentos, fortalece a dimensão social do trabalho. Pode, com isso, deslocar as atividades nela

envolvidas para a dimensão não alienante do processo. Esse conceito nos indica a relevância da reflexão acerca da educação de educadores realizada pela extensão. Esta, por sua vez, está ancorada na possibilidade e na urgência do fortalecimento do movimento de reestruturação da Universidade a partir de interesses aos quais ela deve se engajar por ser pública: a transformação da sociedade assumindo seu compromisso com a qualificação da vida da população como uma das metas centrais. Com isso, as atividades de extensão estarão diante dos maiores limites sociais seja na área da saúde, na educação, no sistema jurídico, nas artes etc.

Nessa base conceitual, a extensão nos convida a pensar suas contribuições em uma base Popular, sobre o alicerce da Educação Popular. Não é possível ignorar o aumento da classe trabalhadora dentro das Universidades (seja como docentes, técnicos ou discentes). Essa ampliação da presença dos trabalhadores em uma instituição forjada em concepções e práticas de uma elite conservadora e hegemônica provoca, ao mesmo tempo, um endurecimento do conservadorismo e uma tensão para a transformação institucional. Nessa perspectiva, cabe um olhar mais cuidadoso para as contribuições da Extensão no processo de educação de educadores.

1.3 As Contribuições da Extensão à Universidade

Os estudos acerca das contribuições da extensão universitária na formação universitária seguem linhas de estudos variadas. Em sua maioria, destacam sua construção histórica bem como a pouca valorização que lhe foi atribuída ao longo dos anos.

Muitos desses estudos discutem a relação entre ensino, pesquisa e extensão e as dificuldades de concretização de trabalhos capazes de estabelecer efetiva relação de indissociabilidade entre eles.

Em relação às contribuições para a formação de educadores, os estudos discutem sobre as contribuições da experiência⁶ para o fazer profissional (no sentido de prática, exercício) e para a conquista de relações mais próximas entre teoria e prática.

Também existem pesquisas que apontam para as percepções dos estudantes com relação às contribuições da extensão em seu processo formativo. Estes, por sua vez, indicam elementos de contribuição para além da formação profissional. Os estudos também revelam que as principais motivações dos estudantes para participar de projetos de extensão estão

⁶ Tratarei dos diversos conceitos atribuídos ao termo “experiência” no cap. 4.

relacionadas a aquisição de maior conhecimento na área de formação e procura por “ação social”. Na visão dos estudantes, os maiores aprendizados proporcionados pela extensão dizem respeito a: 1) aprender a conviver com o diferente; 2) elaborar planejamento de atividades distintas para cada grupo atendido; 3) perceber que o conhecimento acadêmico não é o único saber existente na sociedade. (SILVA, A. R., 2011).

A seguir, trechos de relato de Aline Almeida. A então estudante do curso de fisioterapia da UFPB em 2006 nos traz, de uma forma linda, sua trajetória de aprendizados na Extensão Popular.

Início das primeiras aulas na Universidade. Cadáveres me cercam, alguns até parecem olhar profundamente, desafiando-me. O modo frio como os corpos são minuciosamente estudados, na sua forma puramente orgânica, fazia-me refletir sobre o verdadeiro papel desses “objetos” de estudo. Parecia-me natural a necessidade ou curiosidade de conhecer as histórias de vida daqueles cadáveres, mas a pressão e a obrigação de saber todos os seus detalhes anatômicos fizeram-me esquecer da minha compaixão, que ficou parecendo ingênua, aceitando como normal tudo o que antes tinha como anormal.

As angústias e incertezas sucediam-se. As aulas não passavam de informações depositadas por um detentor único do saber, a quem devia o meu respeito e admiração por tal posição. Sentia-me no papel de um religioso no sublime momento da confissão. Bastava-me apenas, escutar horas a fio aquela ladainha, muitas vezes inútil.

Aos poucos fui sentindo-me parte do sistema, estudando demasiadamente, ouvindo o professor com atenção e tendo boas notas. A rotina diária, assistir à aula e estudar, alimentava-me na perspectiva de me tornar excelente profissional, instalar clínica particular e ganhar dinheiro. Atendia os pacientes pela sua patologia, por um membro ou parte afetada. Tornava-me técnica e mecânica.

Preocupações em aumentar meu currículo surgiam. Resolvi então, participar da extensão universitária. O que nunca imaginava é que essa experiência me proporcionaria a abertura de várias outras portas de conhecimento, atividades, ideias, atuação e ação. A vivência em comunidade permitiu-me conhecer a realidade antes renegada e periférica. A desigualdade social, a necessidade de melhores condições de moradia, saneamento e saúde saltaram aos olhos de forma imediata. Porém, só a convivência semanal com as famílias visitadas permitiu-me perceber a riqueza aparentemente despercebida, o aconchego, a alegria, a cultura e os valores próprios da comunidade. A descoberta dessas preciosas minúcias se tornaria praticamente impossível confinada dentro de uma sala de aula. A atuação baseada na Educação Popular me fez amadurecer como estudante e crescer como pessoa. Adentrar e participar da vida das pessoas, criar laços de amizade, compartilhar experiências, engrandeceu-me indescritivelmente [...] Comecei a comparar-me a uma lagartinha que antes estava dentro do casulo, presa, solitária, incapaz. A enxurrada de experiências instigou-me e comecei a querer tornar-me borboleta, soltar as amarras, conhecer a vida além dos muros da Universidade gessada a que estava acostumada. (ALMEIDA, 2006, p. 28).

Concordo com Jezine (2004), a “confirmação da extensão como função acadêmica da Universidade não passa pelo estabelecimento da interação ensino e pesquisa, mas implica a sua inserção na formação do aluno, do professor e da sociedade”. Os elementos trazidos por Aline Almeida (2006) tratam de um processo de educação para além da versão qualificada de um profissional para o mercado de trabalho, conectado às dimensões do ensino e da pesquisa. O que foi lançado por sua reflexão perpassa um processo de educação e de humanização.

Importante ressaltar que, apesar de todo o avanço das discussões acerca do papel da extensão, alguns trabalhos também apontam para o fato de que ainda hoje há uma visão assistencialista impregnada em muitas ações de extensão.

Contudo, em todos os estudos, é destacada a extensão como um espaço importante para a construção dos saberes educacionais necessários para a formação humana e profissional. As discussões procuram não dissociá-la do ensino e da pesquisa, e tentam pensá-la no que há de potencial para a melhoria da qualidade do ensino.

Pedro Cruz (2010) analisou o significado pedagógico da participação estudantil na organização da Articulação Nacional de Extensão Popular (Anepop), de modo a perceber como a participação no movimento contribui para a formação estudantil universitária. Segundo o estudo, a Anepop demonstra força político-transformadora da pedagogia da Extensão Popular. Esta, por sua vez, segundo o autor, desafia os modelos tradicionais e insere os estudantes em espaços de protagonismo com repercussão nacional.

Luciana Castro (2004) busca perceber a produção de conhecimentos emancipadores a partir da experiência na extensão universitária. Ela destaca a importância da extensão no processo de formação dos discentes e a importância de estudos que contribuam para a consolidação de um campo de conhecimento específico.

Com base nos conceitos de conhecimento-emancipação de Boaventura de Souza Santos e de experiência de Walter Benjamin, Castro (2004), aponta para a extensão como um novo modo de produção de conhecimento não preocupado com a objetividade, mas preocupado com a solidariedade, com as relações com o outro, com a reflexão sobre o modo de produção de conhecimento baseado na vivência, no vivido, na experiência. (CASTRO, 2004, p.5).

A extensão percebida através desse prisma provoca nas Instituições o debate acerca da natureza social da Universidade. Ela aponta para conceitos relevantes para o enfrentamento de crises – dois dos quais aprofundarei ao longo do trabalho: a alteridade e o diálogo.

1.4 A Educação Popular e a Universidade

Incomoda-me o fato de, hoje, grande parte dos educadores em processo de educação não conseguir alcançar a elaboração conceitual básica diante das questões: O que é educação? E o que é escola? Neste debate, tanto a educação fica reduzida à escola quanto ela como instituição é reduzida ao lugar de absorção de conhecimento. Essa confusão clássica me parece ainda sequela de um modo de Educação entre nós conhecido por tradicional.

Freire (1987) e 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 processo 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. 109-10).

Desse modo, a educação precisa ser tratada enquanto um processo. Na visão de ambos, os sujeitos são protagonistas de seus movimentos educativos. Paulo Freire, ao longo de sua obra, chamará nossa atenção para o fato de vivermos em um mundo cujas dinâmicas socioculturais conduzem 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 me parece bastante claro que “os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido”. (FIORI, 1987, p. 9).

Isso nos remete a uma teoria de educação que caminhe com o oprimido, que pense e proponha junto com ele, e que no mesmo caminhar concretize processos educativos. Isso nos faz chegar à Pedagogia do Oprimido, uma educação como prática da liberdade. Isso nos faz chegar à Educação Popular.

Na década de 1970, emergiu com grande ênfase a discussão acerca da escola como reprodutora dos interesses da classe hegemônica por meio de práticas excludentes. Louis Althusser, Gramsci, Bourdieu e Passeron, cada um por um prisma, encabeçaram as discussões acerca da reprodução da sociedade capitalista. A Escola como instituição de socialização do conhecimento será posta à prova. Desse debate emerge a Educação Popular como uma nova teoria de educação voltada aos interesses dos grupos populares marginalizados pela Educação Tradicional (BRANDÃO, 19--).

Segundo Carlos Rodrigues Brandão, a Educação Popular não pretende se constituir em educação compensatória. Ela pretende ser uma “retotalização” de todo o processo educativo, tendo como referência o ponto de vista das classes populares e a serviço de seu trabalho simbólico e político de transformação da ordem social dominante. (BRANDÃO, 19--, p.42).

Ainda segundo Brandão (19--, p. 46-7), a Educação Popular constitui uma nova teoria de educação e de concepção das relações a partir da cultura e das articulações entre a sua prática e um trabalho político progressivamente popular na perspectiva de transformações das estruturas opressoras. Por isso, define-se a educação como “instrumento político de conscientização e politização, através da construção de um novo saber”, afastando-se de ser tão somente uma atividade de sala de aula, de escolarização popular. Busca a construção de variadas ações metodológicas e práticas educativas criativas.

Em suma, a Educação Popular é, num primeiro momento, um “novo paradigma de educação” que “se volta contra a educação” tradicional. Historicamente, amplia sua perspectiva voltando-se “contra as condições sociais da sociedade desigual”. Mais adiante,

[...] se afirma como a possibilidade de a educação ser um instrumento que opera no domínio do conhecimento a serviço do processo de passagem do povo, de sujeito econômico a sujeito político, capaz de transformar relações sociais de que as da educação são apenas símbolo, uma artimanha e uma dimensão. (BRANDÃO, 19--, p.48).

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 (19--), entre outros. Os conceitos englobam desde a educação para o povo, para pobres até os movimentos de emancipação e de educação como prática da liberdade. 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.

Desse modo, Educação Popular demanda um conjunto de reflexões sobre os múltiplos elementos que conjugam e formulam o conceito de Educação Popular. Nesse sentido, muitos são os constituintes que têm fundamentado as práticas e concepções da Educação Popular no Brasil e na América Latina: emancipação, realidade concreta, trabalho, igualdade, práxis, autonomia, liberdade, diálogo, resistência, saberes, entre outros. (FIGUEIRÊDO, apud MELO NETO, 2004b, p. 56).

A Educação Popular foi se constituindo, ao longo da história do Brasil, marcadamente por períodos distintos. O período que antecedeu a ditadura militar foi marcado pela concepção emancipatória. Esta influenciou os movimentos sindicais na década de 1920 e as campanhas de alfabetização de adultos em 1940-50. O período é marcado por campanhas nacionais de alfabetização do Governo Federal, de 1947 ao final da década de 1950; a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, em Natal-RN, no início de 1961; o Movimento de Educação de Base, criado pela Igreja Católica, em 1961, com apoio do Governo Federal; o Movimento de Cultura Popular, surgido em Recife-PE, em 1961; os Centros de Cultura Popular, ligados à UNE, em 1962; a Campanha de Educação Popular da Paraíba, de 1962; e o Plano Nacional de Alfabetização, de 1963.

Esses trabalhos contribuem com um movimento contrário à “formação de eleitores”. Com o advento do regime militar, o governo trata de estabelecer a “ordem” e essas propostas são também sufocadas. A ditadura militar alterou significativamente o sentido da política pública de educação. A repressão às organizações populares e a destruição da memória são ações empreendidas no duro período de 1964-1984. Além disso, muitos foram exilados, entre eles Paulo Freire.

Um dos primeiros atos do regime militar foi a interrupção do Programa Nacional de Alfabetização, ainda em abril de 1964. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi lançado pelos governos ditatoriais como continuidade às campanhas nacionais de

alfabetização; contudo, seu sentido político era diverso, valorizando muito mais a leitura e escrita (decodificação) do que a educação e emancipação dos sujeitos⁷.

Já no período de resistência à ditadura e da redemocratização das décadas de 1970 e 1980, veremos os movimentos populares (sindicais, estudantis, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra etc.) em busca de se fortalecerem e caminharem empunhando a bandeira da educação pública e gratuita. Essas organizações desempenharam um papel fundamental, principalmente na década de 1980, com relação aos processos de organização social e popular, contribuindo com expressivos trabalhos de “conscientização” e o fortalecimento da luta por direitos e reformas sociopolíticas.

A Educação Popular veio, ao longo de sua história, ganhando força e sendo reconhecida como um mecanismo de educação e mobilização política. Já na década de 1990, o país está em um contexto de crescente hegemonia do governo neoliberal. Mesmo assim, teremos a Educação Popular e seus movimentos inseridos em discussões da escola pública. Além disso, as discussões da reforma agrária e a importância da bandeira da educação – o movimento de educação do campo etc.

Segundo Pedro Pontual (2006), na década de 1990 os estudos apontaram para a necessidade de uma revisão crítica tanto das práticas quanto das concepções acerca da Educação Popular. De acordo com o autor, esse debate ficou conhecido por “refundamentação da Educação Popular”, e teve como objetivos redefinir tanto o papel, as tarefas e as concepções metodológicas como também criar novos instrumentos de intervenção.

É também nessa década que a sociedade enfrentará novas e significativas mudanças por conta do modelo político assumido. Haverá a reestruturação produtiva, a gigantesca precarização das relações de trabalho, além do estabelecimento de políticas sociais compensatórias e aumento do desemprego.

Já a entrada nos anos 2000 foi marcada pela reafirmação da força da Educação Popular no Brasil e na América Latina. O debate político resultara na eleição de representantes mais próximos aos anseios das causas populares, a exemplo do Brasil com o governo de Luis Inácio Lula da Silva.

⁷ É importante registrar que apesar de não ser o foco desta tese aprofundar a reflexão nos Programas governamentais voltados à Educação de Adultos, em específico a Alfabetização, compreendo que os Programas possuem um contexto histórico e diretrizes políticas próprias de sua época. As práticas pedagógicas e as concretizações dos trabalhos são múltiplas e em muitos casos o “controle” das políticas públicas não as atinge. O Brasil é um país de vasta extensão territorial, acredito que muitos grupos do Mobral, por exemplo, podem ter escapado das orientações e interesses da ditadura e contribuído com a emancipação das pessoas que deles participaram, assim como os interesses de emancipação de Programas vinculados a ideais progressistas podem também não ter atingido os objetivos e permanecido apenas na decodificação.

O contexto atual é o de luta e de movimento. Além disso, houve o fortalecimento do debate acerca da Educação Popular enquanto política pública, a Política Nacional de Educação Popular enquanto perspectiva político metodológica com intuito de subsidiar a construção de políticas públicas democráticas, participativas.

Há, por exemplo, o debate em torno da construção do Marco de Referência de Educação Popular para as Políticas Públicas. O objetivo é 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.

Desse modo, o Marco de Referência pretende

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 militar no Brasil, houve uma grande agitação universitária, inspirada na Educação Popular, que ainda não tinha recebido esse nome. Diziam-se, naquela época, ações de cultura popular. Foram organizadas muitas atividades culturais de grande repercussão, por meio das quais se buscavam formar parcerias com os movimentos sociais em expansão. Com a implantação da ditadura militar,

marcada pela repressão política e, até, por tortura, grande parte dos movimentos, que antes tomavam a frente dessas iniciativas, é sufocada. (VASCONCELOS, 2011, p.17).

Esse processo foi sufocado na década de 1960 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 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 tensiona a Universidade no que diz respeito a sua estrutura, missão social e relação com a comunidade. Além disso, em sua dinâmica própria, tensiona 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, a meu ver, 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.

A seguir, algumas trajetórias e movimentos da vida que constituem minha história pessoal, a do “Tecelendo” e a da pesquisa que originou a presente tese.

CAP. 2. TRAJETÓRIAS



A poesia está guardada nas palavras – é tudo que eu sei.
Meu fado é o de não saber quase tudo.
Sobre o nada eu tenho profundidades.
Não tenho conexões com a realidade.
Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.
Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias
(do mundo e as nossas).
Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil.
Fiquei emocionado.
Sou fraco para elogios.
(Manuel de Barros, *Tratado geral das grandezas do ínfimo*)

Este segundo capítulo tem como objetivo apresentar as trajetórias, os caminhos percorridos como sujeito e como pesquisadora. Os caminhos aqui apresentados estabelecem relações com o “Tecelendo”, seja em sua proposição, seja enquanto investigação.

Trazer parte de minha trajetória significa apresentar um pouco do movimento que contribuiu para que o “Tecelendo” tenha sido proposto em 2009. Esse movimento foi teórico e prático. Desse modo, algumas questões de pesquisa com as quais deparei ao longo do tempo e os referenciais teóricos de que me vali na época também aparecem aqui expostos. Isso não significa dizer que esses referenciais de outrora serão assumidos na análise presente. Por exemplo, as discussões referentes à ideologia e as leituras provindas do jovem Marx, de Althusser e Zizek são construções teóricas que fiz em uma época específica para compreender questões de um contexto (o “eu não sei”).

Esse movimento sem dúvida contribuiu para que eu me constituísse educadora e pesquisadora, e também na proposição do “Tecelendo”. Porém, não permaneci congelada no tempo, caminhei problematizando esses autores, bem como me defrontando com novas questões cujo olhar teórico me conduziu a novas reflexões.

Apresentarei ainda neste capítulo os caminhos metodológicos da pesquisa que originou a presente tese, desde a opção pela dialética, as opções pela natureza e tipo de pesquisa, bem como os procedimentos de busca e análise dos dados.

Em um terceiro momento, apresentarei o contexto no qual o “Tecelendo” está inserido: a cidade de Amargosa e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Além disso, apresentarei o “Tecelendo” em sua origem, estrutura e sujeitos da pesquisa já com os primeiros dados. Esses dados foram reunidos a partir das entrevistas e reuniões de trabalho do “Tecelendo”.

2.1 Um pouco da artesã docente pesquisadora

No ano de 1998, iniciei minha trajetória como professora alfabetizadora de jovens, adultos e idosos em um projeto de extensão da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Naquela ocasião, era estudante do curso de Pedagogia no período noturno e, até então, não possuía experiência com tal trabalho.

Pensar as contribuições da extensão na educação do educador é tratar também da minha formação. As atividades de extensão deram um significado mais profundo ao curso de Pedagogia e às demais atividades relacionadas à minha formação. Além disso, meus movimentos na educação ganharam um contexto e meus passos um sentido para além da aquisição de um diploma.

Durante três anos trabalhei no Jardim Guanabara, bairro periférico da cidade de Rio Claro, interior paulista. Os moradores, em sua maioria, eram migrantes nordestinos e me ensinaram – com seu carisma, seu acolhimento, suas dificuldades e muita sabedoria – que para ser uma “boa professora” era preciso muita determinação, dedicação e sensibilidade.

A aridez do lugar e meus diversos anseios (imediatistas) me desafiaram a aprender a ouvir e tentar compreender as construções históricas daqueles sujeitos; e, para além do aceitar, o respeitar seus caminhos e posturas diante da vida. O bairro era muito parecido a qualquer outro das periferias urbanas, ressecado de encantamentos e com todos eles pulsantes, saltitantes em suas crianças a brincar livres do medo e tão expostas aos desafios da vida.

Por meio das atividades de extensão na Unesp dos anos de 1998 a 2000, pude me inserir também na dimensão da pesquisa. A experiência como alfabetizadora começou a ser abalada no momento que deparei com uma situação angustiante naquela época. Denominei o

problema “eu não sei”, pois esse era o fenômeno que me vi obrigada a enfrentar caso quisesse avançar em meu sonho de “mudar o mundo”.

De 1998 a 2000, organizei as atividades de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos. O “eu não sei” marcou as aulas desde o início até o encerramento do curso. As pessoas interessadas em participar chegavam dizendo que gostariam de aprender a ler e escrever. Ingressavam no grupo e, conforme o processo de alfabetização se desenvolvia, permaneciam dizendo que “não sabiam ler e escrever” e, em alguns casos, davam ainda mais ênfase ao “eu não sei”. Passei, então, a me dedicar à pesquisa acerca do significado do “eu não sei”⁸.

A situação começou a ficar mais intrigante quando me pus a observar uma aluna em especial, dona Mariana. Quando propunha alguma atividade à classe, comecei a perceber que Mariana a realizava com empenho e muitas vezes com sucesso; porém, quando me aproximava, ela fechava o caderno ou o livro e, sorrindo, me dizia que não havia feito porque “não sabia”. (SANTOS, 2000, p. 3).

A partir dos movimentos de diálogo com outros educadores, notei que esse limite não era exclusividade do grupo de alfabetização no qual eu era docente. Em outubro de 2000, por exemplo, em apresentação do IV Ebrapem⁹, Fonseca (2000) relatou oralmente o caso do alfabetizando adulto “seu Antônio”, que, depois de resolver o problema e fazer todas as contas, pedia que ela “lhe ensinasse a fazer”.

Casos semelhantes foram relatados oralmente na mesma reunião por Araújo (2000) e Cardoso (2000). Também pude constatar a presença de um caso semelhante em Solé (1998). Comerlato (1994) procurou desvendar a razão da evasão dos alunos-adultos e o que os impedia de aprender. Os significados atribuídos ao processo de alfabetização os remetem a uma luta dualista do bem contra o mal, da luz contra as trevas, do “saber” contra o “não saber”. A alfabetização pode ser vista como um embate entre, por um lado, os significados, aqueles marcados pela eficácia do escrito, dada pelo caráter funcional legitimado pela sociedade, e, por outro lado, as possibilidades de expandir o imaginário sobre a leitura e a escrita.

O preço da felicidade, nos diz Zizek (2003, p. 79), “é permanecer o sujeito preso à inconstância do desejo. Na vida diária, (fingimos) desejar coisas que na verdade não desejamos, e assim, ao final, o pior que pode nos acontecer é conseguir o que ‘oficialmente’

⁸ Esse trabalho foi apresentado sob a forma de Iniciação Científica à Unesp e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) sob o título *A Constituição Ideológica de Adultos em Processo de Alfabetização*, sob orientação do professor Roberto Ribeiro Baldino.

⁹ VI EBRAPEM, Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática realizado na Unesp, Câmpus de Rio Claro, 12-14 de outubro de 2000.

desejamos”. Dessa forma, a felicidade seria “portanto, intrinsecamente hipócrita: é a felicidade de sonhar com coisas que na verdade não queremos”.

Em suma, esses primeiros movimentos de pesquisa, a partir da experiência da extensão universitária, me fizeram perceber que o sujeito rotulado de “analfabeto” é fruto de uma organização social do sistema capitalista, e que há uma complexidade muito grande no movimento de inserir esse sujeito no mundo letrado.

Compreendo que essa reflexão será determinante na formulação do “Tecelendo” mais tarde. Um dos objetivos da proposta será, de fato, convidar as pessoas aos processos de aprendizagem da leitura e escrita sem que isso inclua o convocá-las enquanto “analfabetas”.

O segundo movimento de pesquisa que realizei foi no Rio Grande do Sul, no ano de 2002, já no nível de mestrado.¹⁰ O interesse de pesquisa era perceber as contribuições dos Movimentos Sociais na Educação de Jovens e Adultos e no enfrentamento de limites como o que enfrentei como educadora (o “eu não sei”).

Busquei, ainda, perceber elementos que os faziam perceber a Alfabetização de Jovens e Adultos como instrumento de *luta*, possibilidade de *historicização* e garantia de que cada sujeito pudesse *dizer a sua palavra*.

Procurei vislumbrar, nas discussões nos assentamentos, que projeto(s) de educação possuíam os sujeitos do campo e quais os desafios concretos que encontravam entre o ideário (principalmente aqui o defendido pelo MST) e as condições de vida e funcionamento do assentamento.

Além disso, tentei perceber quais as possibilidades de superação do modelo urbano-rural e a importância da alfabetização de adultos como contribuição para a superação desses desafios. Percebi, a partir dos trabalhos realizados nos assentamentos São Vergílio e Basílio, na cidade de Herval-RS, que suas escolas estavam alienadas do contexto do qual faziam parte.

Em relação ao projeto de educação dos sujeitos do campo com quem dialoguei, por um lado, era atribuído à escola um papel de destaque na formação das crianças e dos jovens, por outro lado, porém, à educação dos adultos não eram atribuídos os mesmos significados. Encharcados de militância e com uma vida de sofrimentos, apontaram para uma educação que tivesse modelos diferentes dos tradicionais e que, ao mesmo tempo, preparasse seus filhos para o enfrentamento de igual para igual das diversidades do sistema capitalista, independente se no campo ou na cidade.

¹⁰ Santos (2004).

Com relação a esse aspecto, vivi nos trabalhos realizados nos assentamentos uma situação que indicou um diferencial. Observei que os sujeitos possuíam uma “reserva” em relação a tratar do analfabetismo dos adultos. Em um primeiro momento, percebi um silêncio quando questionava acerca da alfabetização de adultos. Acreditei, a princípio, que isso estaria acontecendo pelo fato de eu ser de “fora”. Passei, então, a investigar o que compreendiam por “ser analfabeto” ao passo que obtive alguns indícios.

Por diversos momentos, os integrantes do Movimento, ao tratar dessa questão, chamaram a atenção para “as dificuldades da vida dos sujeitos” que não aprenderam ler e escrever. Ao “analfabeto” era atribuído um sentido diferente nas comunidades integradas ao Movimento, uma vez que estariam esses sujeitos de posse do processo histórico em que é produzido o analfabeto. O fato de o indivíduo não saber ler nem escrever, para esses sujeitos integrantes do MST, indicaria alguém com uma história de dificuldades tanto quanto qualquer um que fosse alfabetizado.

Portanto, o não ler e não escrever era uma parte das “dificuldades” que eles enfrentavam, não uma “doença” a ser erradicada. Dessa forma, o sentido assistencialista de “pobrezinho” que o discurso oficial de alfabetização de adultos insiste em manter perdeu o sentido para eles. A alfabetização ganhou, assim, outro sentido.

Ao ingressar na escola, deixamos de ser indivíduos portadores de uma identidade para nos transformar em mais um número para o Estado, o mantenedor dessa instituição. É preciso aprender, desde cedo, que não somos todos iguais e que o filho de um advogado, médico ou engenheiro é mais cidadão do que o filho do pedreiro, do viciado, da prostituta, de um assentado...

A escola, ao abrigo do manto do discurso da igualdade de "oportunidades", aos poucos cola etiquetas, rótulos para definir melhor as pessoas na vida social: branco/negro, filho de doutor/de prostituta, gente/animal, nordestino, homossexual, assentado, MST, vagabundo etc. Os rótulos que surgem possuem uma origem: a sociedade.

Esses rótulos são reproduzidos e propagados por diversos veículos: a escola, a igreja, a mídia... Todos contribuem para que pessoas se identifiquem com algum rótulo, que não é vazio, ele vem carregado de significados.

Por meio de uma interpelação ideológica o indivíduo é recrutado, juntamente com todos os outros, e torna-se sujeito ao respondê-la, reconhecendo assim seu lugar na estrutura, a partir de sua identificação. “[...] É a identificação simbólica (o ponto de onde somos observados) que domina e determina a imagem, a forma imaginária em que parecemos dignos de amor a nós mesmos.” (ZIZEK, 1992, p.107).

Portanto, quando um apelo ideológico recruta os analfabetos, por exemplo, as pessoas analfabetas que se identificam – ou seja, respondem: “sim sou eu!” –, elas se identificam com essa imagem e se reconhecem como identificadas.

Isso significa que ao designarmos uma pessoa como analfabeta estaremos tratando não apenas de uma pessoa que não sabe ler e escrever, mas, mais do que isso, estamos tratando de uma pessoa que, mesmo após ter sido alfabetizada, estará marcada pelo rótulo de analfabeta. É por isso que Zizek nos alerta: “a análise da ideologia deve voltar atenção para os pontos em que os nomes que significam *prima face* dos traços descritivos já funcionam como designadores rígidos”. (ZIZEK, 1992, p. 108). Teremos então pessoas assumindo o cognome “analfabeto”, reconhecendo o lugar que lhes foi designado na estrutura e desempenhando o papel que lhes cabe.

Diante desse quadro de experiência e teorização, me vi numa encruzilhada e optei por tentar perceber as possibilidades de construção de uma proposta na área da educação de jovens, adultos e idosos que não caísse nesse movimento de reforçar o rótulo “analfabeto”.

Foi a partir dessas experiências de extensão e pesquisa que consegui realizar minimamente uma leitura crítica sobre a organização social capitalista e os efeitos dos processos de exclusão/reintegração em pessoas não alfabetizadas.

A organização tradicional dos programas de alfabetização aponta, em geral, para uma convocação dos que não sabem. O MST me convidou para um olhar mais sensível sobre a questão dos significados do não saber ler e escrever, bem como do saber ler e escrever enquanto instrumento de luta e de transformação.

Foi também a partir dessa caminhada que me percebi diante do desafio de não cair no determinismo/fatalismo histórico para o qual o referencial teórico do qual me vali naquela época tendia a me levar.

Tentei, com isso, perceber as possibilidades de enfrentamento dessa organização social e o papel da Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos; agora não mais com uma visão ingênua, mas também longe de acreditar que ela em nada contribui no que tange à emancipação dos sujeitos e às transformações históricas.

No ano de 2009, já como docente na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, propus o projeto de extensão “Tecelendo”. Ele nasce como uma proposta de alfabetização com vistas aos interesses do público jovem, adulto e idoso, e se coloca o desafio de caminhar com os seus sujeitos e com eles construir um movimento de alfabetização que extrapole a convocação dos que “não sabem ler” pelos que “sabem”.

A educação de educadores pressupõe um processo educativo para além da “formação” de professores, seja nos cursos de magistério, pedagogia ou qualquer outra licenciatura. A educação é um movimento em que estamos todos inseridos ao longo da vida, e os aprendizados variam de acordo com a caminhada, não há maior ou menor conhecimento. Ensinamos e aprendemos de acordo com o contexto. A Extensão Popular coloca os sujeitos em contato com situações e contextos diversos, e cada um os experiencia de acordo com sua bagagem de conhecimentos e vivências. Com isso, constrói e reconstrói conhecimentos como ser humano e profissional.

Eu me constituo a partir das experiências que me atravessam também na extensão. Proponho o projeto “Tecendo” já como uma síntese de minha trajetória acadêmica e como uma resposta a uma caminhada teórica e de experiência dos meus movimentos também enquanto educadora.

O que percebo é que, cada dia mais, a “formação de professores” assume, por mais que se escreva o contrário, uma perspectiva reprodutora do modo de produção hegemônico, o capitalismo. Atualmente, no que tange aos cursos de licenciatura, a grande preocupação da Universidade tem sido responder ao mercado de trabalho, contrariando sua “missão” tal qual apresentada em seus documentos.

Para seguir com essas reflexões, vale lembrar que este trabalho é fruto de pesquisa com o objetivo de compreender as contribuições da Extensão Popular na educação de educadores. A referida pesquisa partiu da experiência do projeto de extensão “Tecendo” da UFRB.

Passarei, a seguir, à apresentação dos caminhos metodológicos percorridos na pesquisa que deu origem a este trabalho. Uma breve reflexão acerca da opção pelo materialismo histórico e dialético, a abordagem qualitativa, a pesquisa participante, os instrumentos de pesquisa, bem como os sujeitos com quem dialogo.

2.2 A Extensão Popular no “Tecendo”: a dimensão científica

Percorri muitos caminhos até chegar aqui. Entrei em muitas estradas e florestas. Encarar o desafio de produzir conhecimento do chão que pisamos é um desafio constante, às vezes uma tortura, um sofrimento, mas é acima de tudo uma necessidade.

Para este momento, tecerei inicialmente a caminhada metodológica da pesquisa que originou este trabalho. Iniciarei pela reflexão acerca da produção de conhecimento a partir da

ciência e da dialética. No momento seguinte, uma breve reflexão acerca da abordagem da pesquisa, a busca dos elementos de reflexão, análises e os sujeitos com quem dialoga.

A busca da metodologia para a construção de um trabalho que contemple a dimensão científica é sempre um grande desafio para o pesquisador, uma vez que ela representa a escolha de caminhos na tentativa da compreensão de questões lançadas.

A produção de novos conhecimentos é assumida pela ciência como um de seus principais papéis. Nesse sentido,

Qualquer que seja o campo de atividade a que o trabalhador científico se aplique, a reflexão sobre o trabalho que executa, os fundamentos existenciais, os suportes sociais e as finalidades culturais que o aplicam, o exame dos problemas epistemológicos que a penetração no desconhecido do mundo objetivo suscita, a determinação da origem, poder e limites da capacidade perscrutadora da consciência, e tantas outras questões deste gênero, que se referem ao processo da pesquisa científica e da lógica da ciência, não podem ficar à parte do campo de interesse intelectual do pesquisador, que precisa conhecer a natureza do seu trabalho, porque, conforme mostraremos, este é constitutivo da sua própria realidade individual. (PINTO, 1979, p. 3).

Nessa perspectiva é que o fazer ciência não se limita a práticas aleatórias ou a simples busca de um método e aplicação de técnicas. A ação do pesquisador deve estar atrelada a fundamentos epistemológicos que sustentam e justificam a própria metodologia aplicada, uma vez que a ciência é “sempre o enlace de uma malha teórica com dados empíricos. É sempre uma articulação do lógico com o real. Toda modalidade de conhecimento realizado por nós implica uma condição prévia, um pressuposto relacionado à nossa concepção da relação sujeito/objeto”. (SEVERINO, 2012, p.100).

Dentro desse processo de busca de concepções ontológicas e epistemológicas que fundamentem o caminhar na produção de novos conhecimentos, no fazer ciência é preciso perguntar qual a nossa visão de mundo e como avançar na problematização dessa visão; e, ainda, que novos conhecimentos surgem disso.

Sem essas duas questões, perdemos a dimensão científica do processo, uma vez que nos reduziremos entre achismos e ingenuidades. É nessa perspectiva que se faz necessário ao pesquisador, na busca da construção do conhecimento, ter clareza do “pressuposto epistemológico e, por coerência interna com ele [...] utilizar recursos metodológicos e técnicos pertinentes e compatíveis com o paradigma que catalisa esses pressupostos”. (SEVERINO, 2012, p. 108).

Daí que fazer ciência é também assumir uma postura no mundo. Isso nos leva a repetir a velha máxima: “não há neutralidade na ciência!” Concorde com Álvaro Vieira Pinto (1979, p. 4): “A ciência só pode tornar-se um instrumento de libertação do homem e do seu mundo nacional se for compreendida por uma teoria filosófica que a explique como atividade do ser humano pensante e vele o pleno significado da atitude de indagação em face da realidade natural e social.”

A importância da clareza de um referencial teórico filosófico e dos objetivos da pesquisa é fundamental, uma vez que a teoria da investigação científica e a lógica da ciência não examinam o objeto constituído pelo saber relativo à realidade do mundo no imediatismo, na limitação que inevitavelmente se apresenta na prática de cada pesquisador. A busca nessa perspectiva é, antes de tudo, por um “ângulo de visão que assegure desde o início a via correta para alcançar o núcleo dos problemas postulados pelo conhecimento de qualquer tema, fenômeno ou coisa particular, e o das totalidades de que a ciência se ocupa e adquire os meios de resolvê-los”. (PINTO, 1979, p. 5).

Em relação à produção do conhecimento, Álvaro Vieira Pinto chama atenção para algo muito importante. Segundo o autor, é importante não repudiar, tratar como infantilidades, o que seria um “juízo ingênuo”. Para ele é relevante tratar isso como “momentos iniciais, necessários pelos quais passa a razão na sua formação de si mesma, até alcançar a fase científica propriamente dita que, aliás, não está e nem estará jamais concluída”. (PINTO, 1979, p. 29).

O autor discute, também, o caráter metódico da ciência e afirma que este “revela-se ainda na complementação, que se passa no plano do pensamento humano, do ciclo perfeito do conhecimento”. Refere-se “à sucessão recíproca, à interpenetração das duas fases do processo: a indutiva (aferente, perceptiva, ideativa, generalizadora, conceitual, sintética) e a dedutiva (eferente, operatória conclusiva, particularizadora, discursiva, analítica)” (PINTO, 1979, p. 33). Com isso, ele defende que o conhecimento se torna metódico e, portanto, científico,

[...] ao surgir a consciência desse processo circular, dialético, que irá fundar a ciência, a lógica e a possibilidade de construir a teoria do método, a princípio em sua expressão mais geral, e depois em seus modos particulares, funcionais, diversificados, de acordo com a espécie de objetos ou o campo de investigação da realidade a que se devem aplicar. (PINTO, 1979, p.33).

A “lógica dialética não surge pela inspiração da imaginação nem por um maior refinamento da exclusiva análise dos conceitos, cujo apoio será a lógica formal” e sim da

[...] percepção mais aprofundada da objetividade dos processos naturais, quando estes são captados em sua dinâmica própria por um pensamento que busca representá-los no seu movimento imanente, e por isso tem que penetrar até as camadas mais íntimas da sua realidade, para refletir em ideias mais abstratas os elementos objetivos que aí se encontram. (PINTO, 1979, p. 44).

Nessa perspectiva, a dialética alcança o objeto da pesquisa científica no plano de maior profundidade, no plano das contradições que lhe determinam a essência, no movimento dos fenômenos que têm lugar na natureza.

Para esse autor, pensamento de natureza dialética tem de ser entendido em dois sentidos: “De um lado, é o sistema das leis naturais, das relações entre os corpos e os fenômenos, a expressão da ordem que rege a totalidade dos processos que se travam no mundo, e atua tanto no conjunto cósmico quanto na mais insignificante parcela do universo”. Além disso, constituindo-se o homem no seio da natureza, por força da evolução natural, como ente dotado do poder de subjetivar os dados da realidade, “A dialética passa a existir, então, em uma segunda forma, a subjetiva, enquanto razão dialética do mundo e da história transformada em sistema subjetivo de racionalidade, cujo conteúdo são ideias, categorias, regras, princípios de interpretação que irão compor a natureza da consciência”. (PINTO, 1979, p. 65-6).

2.2.1 A abordagem e o tipo de pesquisa

A pesquisa que originou este trabalho foi de orientação qualitativa. Algumas considerações são relevantes para justificar essa opção, tendo em vista algumas confusões conceituais e de generalização acerca do que venha a ser uma pesquisa qualitativa.

Segundo André (2005), as raízes históricas da abordagem qualitativa encontram-se no final do século XIX, quando as ciências sociais se puseram a procurar métodos investigativos mais apropriados para o estudo dos fenômenos humanos. Até então, os métodos dominantes estavam arraigados em uma visão positivista, marcada pela física e pela matemática.

O historiador Dilthey, por essa época, apresentou a argumentação de que os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos. Afirmou a dificuldade de estabelecer leis gerais tais como na física e na matemática e, com base nisso, sugeriu que a investigação de problemas sociais utilizasse como abordagem a metodologia hermenêutica

que se preocupa com a interpretação dos significados contidos em um texto, levando em conta cada mensagem desse texto e suas inter-relações. (ANDRÉ, 2005, p. 16).

Outra contribuição importante, segundo André (2005), foi a de Weber, que chamou a atenção para os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, situando-os dentro de um contexto.

O novo paradigma se opõe a uma visão empirista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação; além disso, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador. (ANDRÉ, 2005, p.17).

Desse modo, a abordagem qualitativa se configurará como estudo do fenômeno em seu caráter natural. Defende uma visão holística dos fenômenos, ou seja, que considere os componentes da situação estudada em suas interações e influências.

Por esses motivos, alguns autores defendem que se diferencie entre abordagem quantitativa ou abordagem qualitativa, pois com estas designações cabe o referir-se ao conjunto de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências metodológicas. (SEVERINO, 2007, p. 119).

A abordagem qualitativa compreende muitos tipos de pesquisa. Assumo a pesquisa participante nesta caminhada. Cabem, aqui, algumas palavras sobre ela, uma vez que não é apenas necessário justificar o porquê da escolha como também há que recolocar a importância de trabalhos nessa perspectiva.

A pesquisa participante surge na América Latina em meados dos anos 1960 e, segundo Carlos Rodrigues Brandão, já na década de 1980 ela havia se expandido por todo o continente. Ela está, ao longo de sua história, vinculada principalmente aos movimentos das comunidades populares e dos movimentos sociais. “Além disso, é importante destacar que não há um modelo único ou uma abordagem científica própria a todas as abordagens da pesquisa participante.” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 53).

Em suas diferentes vocações as pesquisas participantes atribuem aos agentes-populares diferentes posições na gestão de esferas de poder ao longo do processo da pesquisa, assim como na gestão de processos da ação social dentro da qual a pesquisa participante tende a ser concebida como um instrumento, um método de ação científica ou um momento de trabalho popular de dimensão pedagógica e política quase sempre mais amplo e de maior continuidade do que a própria pesquisa. (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 53).

Em relação a alguns princípios da pesquisa participante, apesar de não serem rígidos, conforme destacam Brandão e Borges (2007), merecem ser pontuados como forma de contribuir com os trabalhos que busquem a pesquisa participante como opção metodológica.

O primeiro elemento de destaque é que o ponto de partida da pesquisa participante deve estar situado em uma perspectiva da realidade social tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica. Por isso mesmo, deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes. Além disso, os processos, as estruturas, as organizações e os diferentes sujeitos sociais devem ser contextualizados em sua dimensão histórica; é a interação orgânica dos acontecimentos de tal dimensão que, em boa medida, explica as dimensões e as interações do que chamamos de uma realidade social.

Outro elemento marcante da pesquisa participante é que ela nos convida a uma relação sujeito-sujeito, uma vez que todas as pessoas e culturas são fontes originais de saber. Dito isso, então não há sobreposições de saberes, tampouco sujeito mais ou menos importante. Além disso, há a busca constante de um caminhar conjunto entre teoria e prática. Nessa concepção de pesquisa, o processo de investigação é também valorizado em seus aspectos educativos.

Há de se ter claro o compromisso social, político e ideológico do pesquisador, apesar de que sua não neutralidade não lhe confere o direito de assumir posturas ideologizantes e partidaristas em relação ao grupo. A investigação, a educação e a ação social convertem-se em momentos metodológicos de um único processo dirigido à transformação social. “É em nome da humanização da vida social que os conhecimentos de uma pesquisa participante devem ser produzidos, lidos e integrados como forma de emancipação de saber popular.” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 55).

Assumir a pesquisa participante não foi tarefa das mais fáceis porque em muitos momentos ela se confunde com a pesquisa-ação (metodologia assumida no “Tecelendo”). Muitas vezes o pesquisador se confunde com o grupo e com o contexto. Assumir-me pesquisadora tendo como objeto de estudo o “Tecelendo” e seus processos de educação de educadores foi como me ver a um passo de escorregar em um precipício (e escorreguei diversas vezes). Um dos maiores desafios é descolar do papel de educadora e coordenadora do grupo e assumir efetivamente o lugar da pesquisadora.

Da mesma forma que é tão necessário o afastamento, é também necessário aprender a medi-lo, senti-lo, arriscar-se em passos e distâncias até que o pesquisador e também sujeito do grupo possa estar em um lugar que seja distante o suficiente para dirimir os conflitos dos

papéis de dentro do grupo e, ao mesmo tempo, não tão distante a ponto de se tornar apartado do grupo do qual faz parte. Em suma, um grande desafio!

2.2.2 A pesquisa participante no “Tecelendo”

A coleta de dados da pesquisa aconteceu a partir da definição do projeto, no segundo semestre de 2012, e foi orientada pelas questões centrais da pesquisa: De que modo a Extensão Popular se realiza no “Tecelendo”? Como a Extensão Popular contribui na educação de educadores e supera a tão somente formação para o mercado?

Em um primeiro momento, realizei a reunião e leitura de materiais que possibilitassem a apreensão do estado da arte acerca do ensino superior e as políticas de sua interiorização no Brasil, a educação de educadores, a Extensão e a Educação Popular.

Além disso, reuni documentos referentes ao surgimento da UFRB e do “Tecelendo”. No que diz respeito à UFRB, o projeto inicial da Universidade, o plano de desenvolvimento institucional, meus diários de campo no período em que fui coordenadora do curso de Pedagogia (dezembro de 2007 a dezembro de 2009). No âmbito do “Tecelendo”, reuni os documentos internos: as propostas anuais, os relatórios semestrais e anuais, meus diários de campo, as atas das reuniões, e-mails, materiais produzidos por educadores e educandos (registros nos diários de campo, relatórios etc.).

Concomitante a esse movimento, inserida no grupo, me coloquei em um estado de observação participante. Realizei uma sistematização de cunho etnográfico que pudesse me ajudar a perceber os diversos processos nos quais estávamos envolvidos. Esse movimento foi subsidiado pelas observações participantes na rotina do “Tecelendo” e a recuperação histórica do “Tecelendo” por meio dos documentos. Esse momento de observação aconteceu ao longo do segundo semestre de 2012 e em 2013.

Após o levantamento dos materiais documentais, caminhei para leituras e primeiras análises. Esse momento e as primeiras observações me possibilitaram iniciar a organização de roteiros de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos em processo de educação no “Tecelendo”.

Nesse mesmo período (ano de 2013), observei que havia conflitos instalados no “Tecelendo” que necessitavam de um olhar mais próximo, e que poderiam indicar mais elementos para a discussão das contradições. Notei que no ano de 2013, com meu retorno às atividades no “Tecelendo”, o grupo estava vivenciando “uma disputa de poder” na qual

estávamos implicados eu, a coordenadora pedagógica e um grupo de cinco educadores. Além dessa questão, muitas outras angústias foram aparecendo, bem como um cortante silêncio em algumas reuniões.

Com isso, o movimento de entrevistas foi lento e aconteceu em 2013 e principalmente em 2014. O ano de 2013 foi quando me coloquei mais como observadora desses momentos que foram extremamente intensos e tensos. A vagarosidade das entrevistas passou pelo movimento de compreender que em muitos momentos não havia clima. As pessoas não estavam à vontade e havia uma grande interrogação no ar.

Interessante deparar com o material de Jean-Claude Kaufmann (2013) acerca de entrevista compreensiva. O autor faz críticas às pesquisas nas Ciências Sociais que, a meu ver, se aplicam também à Educação. Ele faz distinção entre a investigação especializada e a pesquisa de vocação teórica.

A primeira, segundo ele, auxilia nas tomadas de decisão, pois contribui na compilação de dados cada vez mais numerosos, produzidos inclusive em escala industrial. Segundo essa visão, os homens são intercambiáveis, as técnicas impessoais, o funcionamento coletivo. Além disso, segundo o autor, há a protelação da sofisticação das ferramentas e a interpretação é reduzida ao máximo. (Kaufmann, 2013, p. 32).

A pesquisa de vocação teórica, ao contrário, modifica a estrutura interna do saber. É a desconstrução e reconstrução que transforma nosso olhar sobre o que nos cerca. Nesse sentido, Kaufmann (2013) utilizará como referência Wright Mills e a figura clássica tomada por esse autor: a do intelectual artesão.

A entrevista, enquanto suporte de exploração, é um “instrumento flexível nas mãos de um pesquisador atraído pela riqueza do material que está descobrindo”. (Kaufmann, 2013, p. 36). Porém, não poderia me contentar apenas com esse material. A entrevista sempre tem algo de mistério. Não é possível prever o que vem do entrevistado. Em uma delas, por exemplo, tive a sensação nítida de que a pessoa falava como se estivesse em um programa de televisão! Não ficou à vontade, não me deixou à vontade, perdeu completamente a espontaneidade. Na minha frente se abriu um universo até então desconhecido, mas ao mesmo tempo muito revelador. Por mais que a entrevista tivesse sido “frustrante”, ao mesmo tempo foi riquíssima! A partir desse encontro, obtive mais pistas em relação a alguns conflitos enfrentados pelo grupo.

É nessa perspectiva que vejo a entrevista compreensiva defendida por Kaufmann: o entrevistador está ativamente envolvido nas questões, para provocar o envolvimento do entrevistado. Durante a análise do conteúdo, a interpretação do material não é evitada; ao

contrário, constitui elemento decisivo. Porém exige do pesquisador um olhar cuidadoso, uma vez que além de ricas em elementos, as entrevistas podem conter desvios, e no viés da conversa podem aparecer nuances para a investigação nas “falhas da palavra clara”, nas digressões incompreensíveis e nas “negações turvas”. (BAUDIN, 1977, p. 94 apud KAUFMANN, 2013, p. 41).

A partir das análises das primeiras entrevistas, percebi que os educadores apontavam para as contribuições da Extensão Popular no “Tecelendo” com muita facilidade. Traziam em suas falas, também, a participação na Extensão Popular como diferencial do processo educativo do qual faziam parte na Universidade. No geral, comparavam-se aos colegas de curso que não participavam da extensão e observavam o quanto estes se mantinham distantes da “realidade” e do aprofundamento da relação entre teoria e prática. No que diz respeito aos elementos que identificavam como contribuição da Extensão Popular no “Tecelendo”, destacaram como relevantes no processo o aprendizado do diálogo, do trabalho coletivo, do olhar para si e para o outro, da autonomia.

Com a emergência das categorias, passei à análise dos diversos documentos do “Tecelendo”, procurando identificar elementos que indicassem o movimento de ensino inerente ao processo. As categorias provindas das entrevistas também contribuíram para meu movimento de observação participante, visto que não me permitiam mais estar tão solta na rotina diária do “Tecelendo”.

Além dos diálogos com os sujeitos nas entrevistas, também reuni como materiais de análise os documentos já mencionados e os registros (áudios e documentos) das diversas reuniões: de planejamento, administrativas (geral), voltadas à reflexão do processo de educação dos educadores, de avaliação (assembleias das turmas).

Em relação às reuniões de planejamento, elas aconteceram semanalmente e trouxeram alguns momentos de reflexão dos educadores acerca das atividades realizadas. As reuniões de cunho administrativo, também conhecidas como “reunião geral”, aconteceram uma vez a cada mês e em alguns momentos há registros de mais de um encontro por mês.

As reuniões de formação dos educadores aconteceram de maneira mais sistemática a partir do mês de fevereiro de 2013 e de duas formas: os encontros coordenados pela professora Marta Alfano e os grupos de estudos.

A partir dos elementos que foram trazidos pelos sujeitos nas entrevistas, passei a dedicar um olhar mais apurado a esses encontros. Essas reuniões forneceram material significativo para as análises, pois, tendo em vista as dinâmicas de condução, elas trouxeram de forma profunda muitos dos dilemas pessoais e grupais. Desses encontros, trarei a análise

de um momento importante para compreender o grupo em seu perfil, seus dilemas e aprendizados na Extensão Popular, sob o título “Ana Paula Malantajai” (Cap. 4, item 4.7), quando o grupo se apresentava com um retrato divertido e profundo do estar e ser no mundo.

Entre as maiores dificuldades da pesquisa, destaco o necessário distanciamento do lugar de “coordenadora” do “Tecendo” para com isso exercer o lugar da “pesquisadora”. Além disso, o volume de dados acerca do “Tecendo” (áudios de reuniões, formações, documentos produzidos pelos estudantes, educadores etc.) que não somente apontavam para contribuições, mas para inúmeras delas. Agrupar essas contribuições em categorias de análise e fazer um recorte do material para um olhar mais cuidadoso foi um grande desafio.

Como, diante disso, estabelecer uma análise e reflexão aprofundadas de modo a contribuir com a produção acadêmica e também com o grupo envolvido? Assumi a postura de deixar os dados falarem e estabelecerem diálogos com a enorme crise que vivenciamos na Educação. A partir de então, o processo de aprendizado da alteridade e do diálogo começou a sobressair em relação aos demais.

Outro grande desafio foi: Como apresentar a Extensão Popular no “Tecendo” e as experiências que poderiam ter contribuído com o grupo em seus aprendizados referentes à alteridade e ao diálogo? Como apresentar seus tempos, espaços e experiências? Como trazer os sujeitos enquanto territórios de passagem da experiência e enquanto sujeitos aprendentes? Havia um volume muito grande de informações e materiais, foi necessário um recorte. Porém, o que e como recortar? O Tecido se mostrava tão tramado que os recortes não davam um desenho apresentável ao novo tecido. Momentos de angústia! Novamente, em leitura dos materiais da pesquisa, retornei à proposta inicial do “Tecendo” e, lançando novas questões a esse documento, percebi o óbvio: o “Tecendo” ao ser proposto não estava pronto, não existia “Tecendo”! Existia uma proposta. Não existiam pessoas, não existiam ações. Existia um documento com princípios, sonhos, construções passadas, mas o “Tecendo” efetivamente não existia.

Tudo o que aconteceu após a escrita do documento era a concretização do “Tecendo”. O que então havia em minhas mãos e que falava da concretização e das contribuições da Extensão Popular? Mais ainda, quais eram os fios condutores das ações do “Tecendo”?

Foi então que, ao retornar ao projeto inicial do “Tecendo”, pude percebê-lo como um trabalho voltado à educação de jovens, adultos e idosos, na perspectiva da Educação Popular, em busca de concretizar ações em prol de um movimento de transformação da sociedade. O que transpassava todo o volume de ações do “Tecendo”? Qual era o motivo da

existência do “Tecelendo”? O que motivara a construção do caminho? Retornei, assim, à construção do processo de alfabetização e letramento em diálogo com a tecelagem.

Ao longo de todos os anos analisados na pesquisa, o “Tecelendo” buscou, tendo como referência o conceito freireano, concretizar ações que pudessem garantir aos sujeitos o direito de “ler, e escrever a sua história e, além disso, dizer a sua palavra”. (FREIRE, 1987). Percebi também que os conflitos e as dificuldades¹¹ experienciados ao longo da história do “Tecelendo” não foram capazes de desarticulá-lo. Muito pelo contrário, os conflitos proporcionaram as discussões que fortaleceram a construção metodológica das ações.

Por meio da análise dos registros, percebi que em nenhum documento do “Tecelendo” existe uma metodologia indicada como “a metodologia do ‘Tecelendo’”. Porém, ao longo dos anos, esse jeito de trabalhar foi construído e reconstruído constantemente. Essa constatação me ajudou, então, em diálogo com os materiais e sujeitos, a decidir por onde caminhar.

A Extensão Popular no “Tecelendo” se mostrava ao meu olhar: havia tempos, espaços e experiências em minhas mãos. Estava também diante dos sujeitos e de um processo de educação de educadores, uma semente. O que estava diante do meu olhar? Muitos elementos, um volume de diálogos, de trocas de saberes, de conflitos, de inquietações, de silêncios...

Decidi então me ater a duas contribuições marcantes apontadas pelos educadores nas entrevistas: o aprendizado da alteridade e do diálogo. Um trabalho que se projeta referenciado nos princípios da Educação Popular necessariamente precisa se aprender dialógico e compromissado com o Outro. É o estar com, é o caminhar e estar junto.

Desse modo, decidi analisar o processo de educação de educadores no “Tecelendo” com base nas experiências de sua construção metodológica no que tange à alfabetização e ao letramento em diálogo com a tecelagem. A partir dessa construção, dialogarei com a concretização da Extensão Popular no “Tecelendo” em seus tempos, espaços e experiências que tensionaram o processo de aprendizagem da alteridade e do diálogo.

É importante destacar que o presente trabalho é um recorte de um processo amplo, cheio de contradições. Não é possível ler as contribuições da Extensão Popular, aqui

¹¹ Os conflitos vivenciados no Tecelendo são, em grande parte, semelhantes aos de qualquer outro processo de educação: a inexperiência dos educadores, o medo diante do novo, a conciliação entre os interesses individuais e coletivos, a falta de diálogo, a vaidade, a disputa de poder, as metodologias inadequadas à educação de jovens, adultos e idosos foram alguns deles. Em relação às dificuldades, muitas estão relacionadas aos conflitos; além disso, também giraram em torno das burocracias institucionais que acabam por centralizar as ações administrativas na figura do coordenador e à lentidão dos processos de compra na Universidade. Além dessas, existiram ainda as dificuldades dos educandos que chegam com expectativa de geração de renda a partir da tecelagem e se defrontam com uma sociedade industrial e com um comércio que pouco favorece o artesanato, além das dificuldades em conciliar a vida pessoal e a proposta do Tecelendo; as mulheres que enfrentam as resistências de seus maridos por não querer que elas estudem etc.

apresentadas, como “acabadas”. O que indicarei ao longo desta reflexão é um recorte do processo de educação de educadores no “Tecerendo”. Os sujeitos não aprenderam a dialogar e a olhar para si e para o Outro, estão em processo; e por isso optei pelos educadores que estavam trabalhando no “Tecerendo” na ocasião da pesquisa. O processo seguiu ao longo de 2014, porém não fará parte deste trabalho.

2.2.3 Os sujeitos com quem dialogo

Os sujeitos da pesquisa são nove educadores que estavam inseridos no grupo no ano de 2013. Optei pela reflexão com os sujeitos em processo, uma vez que estes estavam vivendo de forma contextualizada e crítica o movimento de educação e, com isso, o diálogo com eles não aconteceu somente no movimento das entrevistas, mas ao longo de todo o ano de 2013. Com isso, pude reunir elementos de um processo vivo, em seus conflitos e possibilidades, do qual eu também participava.

O grupo de sujeitos da pesquisa é composto tanto de educadores que ingressaram no ano de 2009 quanto dos que ingressaram em 2013. Vale ressaltar que nesse grupo estão estudantes de graduação dos diversos cursos de licenciatura do Centro de Formação de Professores (CFP) e também pessoas das comunidades, não vinculadas à Universidade como discentes. Estas, por sua vez, ingressaram como estudantes no “Tecerendo” e ao longo dos anos se tornaram educadores no projeto.

Desse modo, os sujeitos com os quais estabeleço diálogo neste trabalho são nove educadores em processo de educação no “Tecerendo” no ano de 2013: cinco educadores que experienciaram o “Tecerendo” a partir do ano de 2009¹² (Beatriz¹³, Marcos, Helena, Lailton e Valdelice); três educadores que experienciaram o “Tecerendo” a partir do final de 2011 (Maria Clara, Eduarda, e David); e uma educadora que experienciou o “Tecerendo” a partir de 2013 (Mariana).

A seguir, apresentarei de forma breve o contexto da pesquisa. Para tanto, tratarei da cidade de Amargosa e da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia no contexto de interiorização do ensino superior. Em um terceiro momento, apresentarei o “Tecerendo” e sua origem e os dados iniciais das entrevistas com os sujeitos da pesquisa.

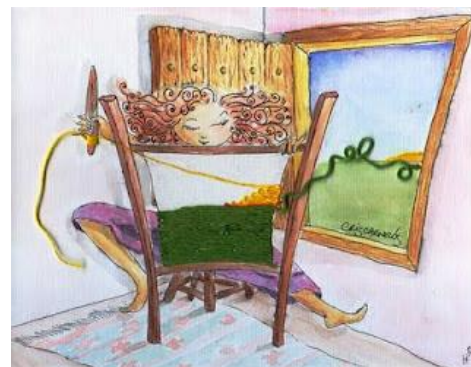
¹² Todos os educadores, exceto Helena, permanecem atuantes no “Tecerendo” até momento da escrita deste texto, dezembro de 2014.

¹³ Os nomes são fictícios e foram escolhidos a partir da pergunta: se você tivesse um filho ou filha, que nome daria? Marcos, Valdelice e Helena não responderam a enquête no tempo estipulado e por isso escolhi seus nomes. A enquête foi individual, de modo que os sujeitos não tiveram conhecimento das respostas dos colegas.

Não sejas o de hoje.
Não suspire por ontens...
Não queiras ser o de amanhã.
Faze-te sem limites no tempo.
Vê a tua vida em todas as origens.
Em todas as existências.
Em todas as mortes.
E sabe que será assim para sempre.
Não queiras marcar a tua passagem.
Ela prossegue:
É a passagem que se continua.
É a tua eternidade...
É a eternidade.
És tu.

(Cecília Meireles)

CAP. 3. “TECELENDO” TEXTOS E CONTEXTOS



Conforme vinha contando a vocês, dia desses sonhei com um encontro entre mim, um gigante ancestral, uma criança e uma semente de baobá. Esse encontro colocou-me em profunda reflexão...

O baobá é dessas árvores. É um símbolo de resistência, paciência, sabedoria profunda. Suas sementes levam em média 15 anos para germinar em solo seco, árido, pedregoso. Há quem fale que a vida média de um baobá é de até 6 mil anos! Atinge uma altura média de 25 metros e seu tronco pode atingir até 11 metros de diâmetro. Seu tronco é um enorme reservatório de água, podendo armazenar até 120 mil litros! Uma existência grandiosa, de gigante sabedoria. Ancestralidade¹⁴...

E vamos ao contexto em que está inserido o “Tecelendo”: a cidade de Amargosa e um pouco de sua história; a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia; o “Tecelendo” em sua materialidade; os sujeitos com quem dialogo neste trabalho.

Ancestralidade além-mar encontrando-se com a ancestralidade nativa. Encontro de cosmovisões e não confronto de dominação. A atitude civilizatória de um povo demonstra sua concepção de mundo, ou seja, os valores que regem cada uma das culturas repercurtem em suas atitudes. Filosofia não é uma questão de pensamento, mas de atitude. E atitude é uma questão de valores. Os valores uma questão de cultura. A atitude se move de acordo com os móveis de ação subjetiva e coletiva que governa as possibilidades do devir. (OLIVEIRA, 2007, p. 286).

¹⁴ Partirei do conceito de Eduardo Oliveira (2007), segundo o autor, “a Ancestralidade é uma categoria que está profundamente vinculada ao território africano. É uma categoria sapiencial que brota do solo e, telúrica que é, se embebece da seiva que corre na forma cultural africana: a terra”. (2007, p.271). Em solo brasileiro não podemos negar que o diálogo de sabedorias perpassa também as massacradas culturas indígenas.

3.1 A cidade de Amargosa

Antes de passar efetivamente a uma apresentação do “Tecelendo” ao longo dos anos 2009-2013, apresentarei um pouco da cidade, local onde ele é concretizado. Em seguida, um pouco da UFRB, sua chegada na cidade e alguns dos impactos.

Amargosa, cidade localizada a 232 quilômetros da capital, Salvador. Tratar de sua história é também lançar olhares para o Recôncavo e o Vale do Jiquiriçá. Amargosa faz parte do território do Vale do Jiquiriçá, contudo possui fortes traços culturais ligados ao Recôncavo Baiano.

O índio é o mais antigo grupo étnico de nosso país. Na Bahia, segundo Tavares (2001), três povos distintos habitavam o território na ocasião da chegada dos portugueses: os Tupis, os Jê e os Kariri (alguns autores tratam por Kiriri).

Os Tupis viviam nas regiões litorâneas e os Jê e Kariri nas regiões interioranas. Por sua característica nômade, é difícil precisar ao certo as regiões onde esses índios viveram. Nosso solo é marcado pelo sangue da dizimação desses nossos antepassados. Suas contribuições culturais em algumas regiões são mais visíveis; em outras, um tanto quanto silenciosas, silenciadas.

Segundo historiadores, a chegada dos europeus na região econômica do Recôncavo Sul começa no período colonial e se processou a partir das doações de sesmarias para os membros da elite colonial, os quais desbravaram o interior em busca de terras para o cultivo da cana-de-açúcar, do fumo, da mandioca e da criação de gado.

Figura 3.1: Localização de Amargosa e municípios circunvizinhos

A imigração e colonização europeia no final do século XIX, seja ela italiana, portuguesa ou espanhola, está presente na cultura de Amargosa e nas construções ainda existentes feitas por aqueles que se estabeleceram na cidade. A maioria entrou no comércio, com os armazéns de secos e molhados e empórios, na exportação e importação e na área rural, com plantio de café e fumo.

Além da cultura indígena e europeia, é necessário ressaltar a importância dos negros que também fazem parte da história de Amargosa. Chegaram por meio do processo de escravidão, para executar o trabalho na cultura do café. Os primeiros escravos trazidos para o Brasil faziam parte de diversos grupos étnicos, oriundos, principalmente, da costa ocidental da África. Estes vieram do Senegal e de Serra Leoa diretamente para os canaviais de Pernambuco e da Bahia. Esses negros juntaram-se aos negros bantos no século XVI, trazidos para o Nordeste do Brasil para viabilizar a exploração da cana de açúcar e a criação de gado.

Na Bahia, o principal porto de tráfico de escravos da Costa da Mina foi Salvador, desenvolvendo-se também em decorrência da utilização do escravo como moeda de troca para a aquisição do fumo produzido no Recôncavo Baiano. Esse comércio manteve-se até meados do século XIX, quando as últimas etnias que chegaram foram do grupo jêje, da língua fon, também conhecidos como ewês, e os nagôs. Devido ao declínio das lavras de mineração, a maioria desses negros ficou na Bahia.

As marcas desse povo estão em toda parte, seja na religiosidade, nos ritmos musicais, na resistência, na forma de produção das culturas de subsistência – principalmente na cultura da mandioca, que representa o maior cultivo do Vale do Jequiriçá, sendo seus maiores produtores os municípios de Amargosa, São Miguel das Matas e Laje.

Amargosa surge no final do século XIX. Por volta de 1840, um povoado, iniciado com as famílias de Gonçalo Correia Caldas e Francisco José da Costa Moreira, começou a se formar em volta de uma capelinha por eles construída. Fruto da localização e ponto de troca comercial com o sertão, em 1855 foi erigida a Capela de Nossa Senhora do Bom Conselho das Amargosas, pertencendo à Vila de Tapera (atual Santa Terezinha).

Em 1878, foi instalada a Vila de Nossa Senhora do Bom Conselho das Amargosas. No dia 2 de julho de 1891, aconteceu a sessão solene que elevou a vila à categoria de cidade de Amargosa, executando o ato de criação de 19 de junho de 1891, do Dr. José Gonçalves da Silva, governador do Estado da Bahia.

O crescimento do povoado aconteceu devido ao próspero plantio de fumo e café. Historicamente, a economia de Amargosa baseava-se na cafeicultura, com escoamento da produção pela estrada de ferro que ligava o município a Nazaré. A estrada de ferro é um

grande marco na história de Amargosa. Foi construída em 1892 e é um ramal da Estrada de Ferro de Nazaré, interligando Amargosa ao porto da cidade de Nazaré.

Com ela, Amargosa viveu o apogeu econômico, pois a estrada facilitava o comércio direto com os grandes centros comerciais no Brasil e na Europa.

Muitos desses armazéns possuíam filiais na Europa, a exemplo da Casa Paris na América, do Sr. Pedro Calmon Freire Bittencourt, e que, em fins do século XIX, no contexto da “política de encilhamento” chegou a emitir duplicatas (vales) que servia como moeda de troca em toda região e era conhecida como o “dinheiro do seu Piroca” (LOMANTO NETO, 2007, p. 155).

Amargosa se constituiu em importância nesse período graças também à ferrovia. No início do século XX, Amargosa vive seu apogeu comercial. Foram instaladas indústrias, hotéis, teatros, chegando inclusive a ser conhecida como a “pequena São Paulo”.

Figura: Trabalhadores e o calçamento da estação do trem em Amargosa.



Fonte: Acervo da Prefeitura Municipal de Amargosa

A cidade mantinha diversas instituições, sobressaindo a Santa Casa de Misericórdia, Hospital filantrópico mantido pela irmandade. As marcas desse apogeu estão presentes ainda hoje na arquitetura de Amargosa, apesar de bastante modificada. (LOMANTO NETO, 2007, p.155)

Em 1941 é criada a Diocese de Amargosa, sendo Dom Florêncio Sizínio Vieira o primeiro bispo. Este terá grande importância, tendo em conta a criação das escolas religiosas,

o Seminário Menor de Amargosa e a criação do Ginásio Santa Bernardete, sob administração das irmãs sacramentinas.

Na década de 1960, fruto do trabalho dessa Diocese, o Movimento de Educação de Base (MEB) surgirá em Amargosa e contribuirá com a organização de movimentos sociais na cidade tais como o Sindicato dos Trabalhadores Rurais. O MEB foi criado em 1961 e contava apenas com a cidade de Salvador. Nos anos seguintes, sobretudo no período de 1962 a 1965, foi se espalhando por aproximadamente 11 cidades, entre elas Amargosa. Influenciado pela Educação Popular e a teologia da Libertação, o movimento tinha como objetivo o trabalho com a Educação de Adultos de modo a contribuir para a libertação do povo, sendo este o agente de sua própria história.

O Movimento de Educação Básica (MEB) foi criado oficialmente em 1961, no governo do Presidente da República, Jânio Quadros pela Conferência Nacional dos bispos (CNBB). Naquele período, o MEB tinha como objetivo a formação integral do homem, para sua promoção, entendendo como educação um processo global não se limitando apenas à instrução, mas formando “na ação, ajudando o homem a promover-se.” (MEB, 1979, p. 4 apud Farias s/d).

O MEB tinha como base as escolas radiofônicas, nos estados do Norte, Nordeste e Centro Oeste do país. A Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) colocava à disposição do Governo Federal a rede de emissoras filiadas à Representação Nacional das Emissoras Católicas (Renec). (FÁVERO, 2004 apud Farias s/d). Além disso, havia o comprometimento na aplicação dos recursos e a mobilização de agentes na comunidade. Esse movimento contribui com o surgimento de novas lideranças na cidade e a constituição de Sindicatos e Associações, fortalecendo com isso os Movimentos Sociais na cidade.

A seguir, registro fotográfico de membros da paróquia na estação ferroviária na década de 1950.

Figura: Membros da paróquia em Amargosa



Fonte: Acervo da Prefeitura Municipal de Amargosa

No início dos anos 1940 haverá queda na produção do café na cidade, ligada à exigência do Instituto Brasileiro do Café (IBC) de que o café para exportação deveria ser despulpado. Amargosa não contava com essa tecnologia e isso lhe acarretará grandes prejuízos.

Com o fim da Segunda Guerra e as mudanças no panorama mundial, “os homens públicos de Amargosa da época não dimensionaram uma saída para a região. Vivia-se o auge da manutenção do poder político familiar, onde duas famílias se alternam no poder por quase 100 anos, com raras interrupções neste poder de mando”. (LOMANTO NETO, 2007, p. 157).

A política desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek (a industrialização do país), as pragas que atacaram as lavouras de café, a substituição desse cultivo pela pecuária, a instalação dos campos de pastos (braquiárias) em detrimento da vegetação local (o desmatamento) e a desativação da ferrovia foram alguns dos elementos que lançaram Amargosa em uma profunda crise e depressão. Disso resultará uma fala recorrente dos moradores ao falar sobre a cidade: “a cidade do já teve”.

Há uma gigante desigualdade social em Amargosa, que ora é gritante e ora aparece mascarada pelas relações de proximidade. Quando cheguei à cidade, em 2007, havia dois sujeitos moradores de rua (Pute e seu companheiro). Hoje, além deles, existem jovens viciados em drogas pedindo na porta da padaria, assaltos a mão armada e os famosos e mirabolantes roubos a banco, que são tomados como grandes “eventos” e acontecem pelo menos uma vez por ano.

Figura: Em Amargosa, a praça do coreto e ao fundo a Igreja Matriz.



Fonte: www.ufrb.edu.br/cfp/amargosa-cidade-jardim

Amargosa foi a mim apresentada inicialmente como “a cidade do já teve”. Essa fala era recorrente entre seus moradores e passou a me incomodar, pois me soava como uma determinação do que os próprios sujeitos diziam: “aqui nada vai pra frente”. O pior desse traço cultural não era o determinismo explícito, mas o esforço com que as pessoas se empenhavam em comprovar o que estavam dizendo. Havia um ressentimento cultural instalado.

Como pudemos ver, Amargosa viveu um momento de apogeu na época da ferrovia e da exportação de café e fumo. “Existem casas com torneiras banhadas a ouro!”, contaram alguns dos estudantes no “Tecelendo”. Resquícios do apogeu. Resquícios também de um cinema, de clubes da elite e dos famosos bailes de época. Hoje a vida cultural se apresenta reduzida às Igrejas, à feira de sábado, ao feijão da madrugada, a uns poucos shows de arrocha (e outras “sofrências”) promovidos pelo “Joquinha”, ao baba¹⁶ no fim de semana, à roça, ao tão esperado São João e aos bares, bares e bares que se multiplicam no centro da cidade e nas comunidades¹⁷.

Em relação ao analfabetismo, a cidade de Amargosa possui um índice de 24%. O município apresenta população de 38.781 habitantes, sendo 75% residente na zona urbana e

¹⁶ Aprendi aqui na Bahia que o jogo de futebol no campinho do bairro chama-se “baba”; conhecia como “pelada”... enfim!

¹⁷ Evidentemente que aqui estou sendo extremamente simplista. Existem outros elementos culturais que estão postos na vida de Amargosa e que não consigo vislumbrar e pouco menos viver e aqui escrever. A idéia desta escrita é trazer o que me parece mais à vista e em voga neste lugar.

25% na zona rural. Desse total, 52% são mulheres e 48% são homens (dados do Sistema de Atenção Básica do município, SIAB, 2012)¹⁸.

Em relação à distribuição de renda no município de Amargosa, os dados do IBGE apresentam números que no dia a dia são bem visíveis. No que se refere, por exemplo, à categoria cor/renda mensal, há enorme discrepância. O IBGE entrevistou os sujeitos acerca de sua cor e fez um cruzamento desses dados com sua declaração de renda, conforme tabela abaixo:

Cor	Até 3 salários mínimos	De 3 a 30 salários	Sem rendimentos	Total
Branca	3.572	429	1.880	5.881
Preta	3.787	95	2.201	6.083
Parda	10.004	363	6.559	16.926
TOTAL	17.363	887	10.640	28.890

Fonte: IBGE, CENSO 2010.

O retrato é de uma realidade muito complexa. A instalação da Universidade no município, se por um lado gera uma movimentação comercial intensa, também contribuiu, a meu ver, com o aumento da elite da cidade e o aprofundamento de um abismo entre as relações. O jogo do ser bem relacionado passa a envolver mais um elemento, e este em muito contribuiu para o desvelar de um lugar pouco bucólico.

Observando os números apresentados pelo IBGE, fiquei muito incomodada ao perceber o fato de que mais de metade da população da cidade declarou ter renda de até três salários mínimos. Esse número revelou que a maior parte da população diz sobreviver com até aproximadamente 2,2 mil reais.

O número de pessoas que se declararam sem rendimentos foi de 10.640. Isso significa que 10.640 pessoas declararam viver de ganhos esporádicos. As ocupações que garantem esse tipo de renda no município variam desde as atividades como domésticas, cuidadoras, os trabalhos no campo estocando pastos nas grandes fazendas dos “senhores” da cidade, trabalhando como diarista por 30 reais ou lavando carros a 8 reais. Aos jovens e às crianças sobram os carrinhos de mão para carregar “a feira” aos sábados por 5 reais ou a gosto do freguês, o tráfico de drogas etc.

¹⁸ Sistema de Informação de Atenção Básica/Secretaria de Assistência a Saúde/ DAB-DATASUS 2012. O SIAB considera todos os indivíduos residentes no município.

Observando o número de pessoas que ganham acima de três salários mínimos e que se declararam de cor preta (95) e parda (363), o resultado (458) é um número pouco acima do de pessoas que se afirmaram brancas (429). Ou seja, a grande parcela da população, seja se declarando preta ou parda, é ainda composta de sujeitos com pior acesso a uma renda mensal.

A elite da cidade em 2010 era composta de menos de mil pessoas. Mesmo com uma margem de erro considerável e as mudanças no decorrer dos anos, esses números não se alteraram tanto. Com o decorrer dos dias, coloquei-me a perguntar quem é a elite da cidade de Amargosa. Os nomes e suas ocupações foram aos poucos surgindo. Sujeitos que compõem os cargos públicos nas esferas municipal, estadual e federal (inclusive o meu), donos do comércio, das terras, bancários, principais dirigentes das Igrejas, juízes... Sujeitos com nomes, CPFs e interesses bem definidos. Tentam se diluir em uma rede de relações ora sutis, ora extremamente violentas, mas são sujeitos concretos... É nesse contexto que surgirão a UFRB e o “Tecelendo”.

3.2 A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Trabalho na UFRB desde janeiro de 2007. Faço parte do grupo de professores ingressantes no primeiro concurso público dessa instituição.

O ingresso na UFRB significou para mim a aproximação da possibilidade concreta de realizar um trabalho contínuo na área da Educação. Em meu imaginário, a construção de uma Universidade no interior do país era um passo para a democratização da educação no Brasil.

A UFRB foi criada pela Lei 11.151 de 29 de julho de 2005, a partir do desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia, com sede e foro na cidade de Cruz das Almas (BA). Segundo seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2010-2014)¹⁹, ela busca “promover o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de cidadãos com visão técnica, científica e humanística, propiciando valorizar as referências das culturas locais e dos aspectos específicos e essenciais do ambiente físico e antrópico”.

A UFRB é multicampi, estruturada em Centros e cidades sedes. Atualmente, a cidade de Cruz das Almas é a sede do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) e do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (Cetec). No Município de Santo Antônio de Jesus está localizado o Centro de Ciências da Saúde (CCS). Na cidade de

¹⁹ Disponível em: <<http://www.ufrb.edu.br/pdi/documentos>>.

Amargosa o Centro de Formação de Professores (CFP), e na cidade de Cachoeira o Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL). A partir de um movimento de expansão no ano de 2013, foram abertos dois novos campi da UFRB em mais duas cidades: em Santo Amaro da Purificação o Centro de Cultura, Linguagem e Tecnologias Aplicadas (Cecult), e em Feira de Santana o Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (Cetens).

Na ocasião de minha chegada, encontrei um grupo de nove professores assim distribuídos: um da licenciatura em física, dois da licenciatura em matemática, seis da pedagogia. A partir da segunda nomeação, esse número chegou a 16, sendo dois para a pedagogia, cinco para o curso de matemática e um para o curso de física. Além desses, lotados no CFP havia dois outros docentes do curso de pedagogia que também foram nomeados, mas ocupavam cargos administrativos em pró-reitorias.

A estrutura inicial da Universidade em Amargosa era um prédio cedido pela prefeitura (depósito da merenda escolar). Minha inserção naquele momento foi confusa e sem muito tempo para pensar.

O grupo se encontrava em plena discussão dos projetos pedagógicos dos cursos e na expectativa da escolha do docente que assumiria a direção pro tempore do Centro de Formação de Professores. Cada um que chegava era abraçado e sondado (e, por que não, aliciado) para compor os germes de disputas em torno do projeto de direção do CFP.

Percebi, naquela ocasião, possibilidades. Tudo era possibilidade, dentro inclusive das impossibilidades. Havia discussões acerca da democratização do ensino superior, da excelência acadêmica, do tradicional *versus* o novo. O mais forte, porém, a meu ver, era o predomínio pelas disputas de poder e pela manutenção dos interesses particulares em detrimento do coletivo.

As manifestações dos sujeitos giravam em torno de um saudosismo romântico de “como era de onde vim”, da manutenção de um projeto semelhante à estrutura arcaica da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Além disso, era gritante a enorme dificuldade das pessoas em compreender o lugar em que de fato se implantaria o CFP. Por outro lado, o reitor em exercício, Paulo Gabriel Soledad, nas inúmeras reuniões, ressaltava a ideia de que “tudo era possível”; não raras vezes ouvíamos a fala: “vocês podem tudo”.

Não demorou nada e começaram os primeiros rachas. Os docentes das ciências exatas afirmavam não se reconhecer no projeto do CFP. Afirmavam ter sido enganados no concurso e em bloco começaram a organizar um movimento de transferência coletiva para o CCAB, na cidade de Cruz das Almas. A disputa passou a ser em torno de um projeto de bacharelado, e um visível menosprezo pelas licenciaturas. A disputa histórica bacharelado *versus* licenciatura

atingiu a todos, docentes afirmaram em alto e bom tom que “não enterrariam seus diplomas naquele buraco” (em referência ao CFP e à cidade de Amargosa). As reuniões passaram por um movimento de tensão, desgastes e adoecimentos.

Figura: Vista frontal do Terreno futura sede do CFP



Fonte: Registros pessoais, 2010

Na ocasião da implantação, a UFRB era uma total desconhecida na cidade. Quando pegava um táxi e pedia para ir à Universidade, a grande maioria dos prestadores desse serviço²⁰ nunca havia escutado qualquer notícia da existência da Instituição. Essa situação demorou um tempo grande. Com o passar do tempo, a UFRB passou a se tornar conhecida

²⁰ Na cidade de Amargosa não existe transporte público coletivo. A cidade de 30 mil habitantes na ocasião da implantação da UFRB contava, como principais meios de transporte para a população, com: moto-táxis, táxis, caminhões pau-de-arara e ônibus de transporte escolar.

dentro do município. Com isso, deparamos com pessoas extremamente deslumbradas com a dimensão do projeto de uma instituição federal na cidade, bem com os mais espertinhos que tentavam de alguma forma “explorar” o potencial comercial da vinda da Universidade para o local.

O primeiro e principal alvo destes últimos foram os professores. Desde os preços dos alimentos na feira livre até o mercado imobiliário, tudo possuía um custo maior para o docente. Para dar uma ideia aproximada do que vivemos, se a locação de um imóvel para uma pessoa da cidade custasse 150 reais, para um professor da Universidade esse mesmo imóvel custaria 400 reais.

Em um segundo momento, os locadores passaram a taxar seus imóveis ao preço de um salário mínimo e essa fala se tornou comum na cidade. Como uma onda e por uma onda de rádio espalharam pela cidade que um docente da UFRB ganhava no fim do ano de 2006 uma média salarial de 11 mil (se mestre) a 17 mil reais (se doutor). Isso causou alvoroço e uma distinção entre os “estrangeiros” e os da cidade.

Nossas falas denunciavam nossas origens, nossos costumes, nossos sonhos. Tudo nos parecia estranho. Senti-me, não poucas vezes, em um BBB. Um movimento mínimo era motivo para os olhares e os destaques. Fui seguida por carros estranhos, assim como outros colegas também viveram situações de risco. Alvos fáceis: professores da UFRB, preferencialmente mulheres. O trabalho puxado não nos possibilitou muito tempo para reflexões, não raras vezes entrávamos em reuniões às 14 horas e as encerrávamos às 21 horas. Tudo relacionado à UFRB era muito urgente, tudo era muito importante e, assim, consumimos grande parte de nossos dias. As denúncias não reverberaram muito, o imediatismo imperou.

A interiorização do ensino não é ação nova dentro do contexto brasileiro. Historicamente, esse processo está marcado por um aspecto predominantemente mercadológico e que foi assumido pioneiramente pelo setor privado por reconhecer o grande potencial de clientes fora dos grandes centros. Abaixo imagens do CFP e acesso lateral, a busca da consolidação de uma estrutura, física, política e pedagógica.

Figura: Vista do CFP e de seu acesso lateral no ano de 2014.



Fonte: internet, apur.org.br

Questões postas nesse processo dizem respeito a que tipo de Universidade está sendo implantada no interior do país sob a égide de uma suposta interiorização do ensino superior. É a implantação de Escolões no formato de Centros de Ensino? Ou está servindo à implantação de fato de Universidades fora dos grandes centros urbanos? O “Tecerelendo”, herdeiro de muitos desafios e contradições, escreverá sua história com os sujeitos com quem dialoga.

3.3 O “Tecelendo”

Se eu conversasse com Deus
Iria lhe perguntar:
Por que é que sofremos tanto
Quando se chega pra cá?

Perguntaria também
Como é que ele é feito
Que não dorme, que não come
E assim vive satisfeito.
Por que é que ele não fez
A gente do mesmo jeito?

Por que existem uns felizes
E outros que sofrem tanto?
Nascemos do mesmo jeito,
Vivemos no mesmo canto.
Quem foi temperar o choro
E acabou salgando o pranto?²¹

O “Tecelendo” nasce inicialmente como uma tentativa de contribuir com a Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, escapando dos moldes assistencialistas e de convocação de “analfabetos”. Ele nasce de forma bem artesanal, e é de forma bem artesanal que quero tratá-lo por aqui. Certo dia, no ano de 2008, entre milhares de reuniões para a construção dos documentos da UFRB, cheguei em casa e escrevi em um pedacinho de papel lembrete: “**Tecelendo**”.

Era ali a união de minha experiência de alfabetizadora, de tecelã e do pouco que havia apreendido da Bahia até então. Aprendi a tecer no ano de 2004 com uma família de tecelões à qual sou eternamente grata. Foi um convite singelo de meu querido Marcelo Werner. Propôs que eu conhecesse sua irmã e seu cunhado, teciam e vivam disso, e como eu gostava muito de linhas, dizia ele, talvez eu pudesse gostar da tecelagem.

Fui a Curitiba e em alguns dias me encantei com a tecelagem. Desde então, não parei mais de tecer. Tecia cachecóis, faixas de cabelo e os meus favoritos: os tapetes! Passei vendendo tapetes os tempos de desempregada... Passei tecendo tapetes os momentos de folga, os de correria e também os de angústia e os de alegria. Os tapetes coloreem o chão que pisamos

²¹ Leandro Gomes de Barros, “Por que Existem o Mal e o Sofrimento Humano?”.

e, a meu ver, merecemos viver em ambientes com muitas cores e, sempre que possível, muita alegria.

A Bahia me saltou aos olhos nisso! Fiquei extremamente assustada quando entrei a primeira vez na cidade de Amargosa. No meu imaginário, o retrato do interior do Brasil era próximo ao das pequenas cidades do interior paulista ou do sul de Minas, ou de Goiás... Foi estranho entrar em Amargosa e deparar com o bairro Katiara e sua extrema pobreza (uma visão preconceituosa de quem ainda só deparava com a pobreza material).

Mas ali as cores gritavam aos olhos de quem pudesse vê-las. As casas pequeninas e com cores fortes me diziam de algo que só o tempo me ajudaria a ouvir. Os varais de roupas estendidas no meio das calçadas, todos coloridos, me diziam de algo que somente o tempo me ajudaria a sentir. As inúmeras crianças nuas pelas ruas, os idosos nas janelas, as mulheres com seus feixes de lenha na cabeça e um sorriso no rosto, as burrinhas carregadas de feira, os homens e suas enxadas... Todos me deram boas vindas. Por todos os lados as muitas e fortes cores em um ambiente árido, ressecado e, quem sabe, feliz...

E o “Tecelendo” em um papelzinho de lembrete ficou colado na parede do escritório por meses. Sempre que eu chegava à noite e seguia trabalhando, olhava para ele. O “Tecelendo” ficou assim... Sendo preparado... Precisava escolher os fios, desenhar suas dimensões, suas cores, precisava viver e escrevê-lo em seus primeiros passos.

Tecer é mais ou menos simples. Primeiro você decide o que quer tecer. Depois elabora um projeto: as dimensões do trabalho, as cores. Com isso, você já pode organizar o urdume, a base de seu trabalho. Sem o urdume nada acontece! O urdume tem que ser bem colocado no tear. Não pode ficar nem duro nem mole. Não pode faltar fio, senão o trabalho encolhe; e se passar fio ele sai além das dimensões pensadas. É a partir dele que vamos tramar – a parte mais deliciosa para alguns; outros já gostam mesmo é de urdir. Mas talvez a preferência unânime: ver o trabalho pronto!

Pois é, entre as idas e voltas dos tempos, lá estava eu na UFRB aprendendo a fazer Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e a entender meu lugar de educadora de educadores. Nos lugares que antes ocupava eu já não podia mais estar: as salas de alfabetização, como alfabetizadora. A vida me exigia o ensinar alguém a ser professor. Dias difíceis e mágicos. A primeira turma que lecionei bem sabe disso: “a ferro e fogo”, esta era a metodologia! Precisava ensinar jovens a ser professoras, mas como é que se ensina alguém a ser professor? Quais são os conhecimentos necessários para alguém aprender a ser professor? Como foi mesmo que eu aprendi a ser professora? E seguia com disciplinas e mais disciplinas, reuniões

e mais reuniões, conflitos e mais conflitos. No fim do dia eu olhava o papelzinho na parede: **“Tecendo”**.

Um dia, já não tinha mais para onde correr. O prazo de um edital interessante estava em cima. Uma querida amiga, Tereza Etcheverria, gaúcha rigorosa, marcou uma reunião comigo para que pudéssemos escrever os projetos, ela no ensino da matemática, e eu... O **“Tecendo”**!

Perguntava a mim o que era o **“Tecendo”**. Vieram-me alguns elementos aos quais eu desejava dar primazia: o primeiro era que ele seria a união de conhecimentos; o segundo, que ele dialogaria com as pessoas para descobrir seus desejos em relação à vida e como a leitura e a escrita poderiam contribuir para elas.

Impregnada das leituras de Paulo Freire e Myles Horton, eu sabia que a primeira proposição jamais poderia ser a definitiva: **“o caminho se faz caminhando”**... O **“Tecendo”** teria de ser um movimento, então os fios do urdume não poderiam ser espessos demais, e também nem duros nem moles demais. Era preciso escolher bem os fios a serem postos no tear.

Inicialmente, alguns fios foram postos como centrais para a organização da proposta: 1) o trabalho como princípio educativo e 2) a tecelagem como mediadora do processo de leitura e escrita. Além deles, também eram centrais: 3) a importância de a alfabetização não ser tratada como um fim em si mesmo e 4) a radicalidade a ser assumida pelos processos educativos.

Os conceitos de alfabetização defendidos por Paulo Freire e Myles Horton são fundamentais na proposta do **“Tecendo”**. No **“Tecendo”**, a alfabetização ultrapassa a visão simplista de ensinar a pessoa a organizar letras e formar palavras e frases soltas, vazias de sentido, a mera decodificação mecânica e aprisionadora.

O **“Tecendo”** assumiu também o conceito de trabalho com base em uma visão marxista, **“o trabalho que dignifica”** o ser humano, que liberta ao invés de escravizar, que faz o sujeito criar e recriar a si e o mundo em vez de simplesmente reproduzir o mundo naturalizado pela visão hegemônica. Trabalho cuidadoso, artesanal, educativo, observador e também poético como em Anton Makarenko em seus *Poemas pedagógicos* (2005). Abaixo atividades de tecelagem no ano de 2009.

Figura: Grupo de tecelãs no ano de 2009.



Fonte: Arquivo Tecelendo/2009

O “Tecerendo” assume, desde sua origem, a Educação Popular como teoria da Educação. Nesse sentido, se propõe compreender a realidade em que os sujeitos estão inseridos e, dela partir, de modo a estreitar diálogos e concretizar um caminhar junto com as pessoas. O “Tecerendo” assume um currículo oculto e aberto que irá formar professores entre cores, alegrias, sorrisos, lágrimas, muito trabalho e muito amor.

Conforme a seleção nos primeiros editais²², a proposta inicial do “Tecerendo” sai do papel e dá-se início à história de sua realização. No primeiro ano, o “Tecerendo” mobilizou uma equipe de 12 educadores²³: pessoas entre 18 e 37 anos, em sua maioria estudantes das licenciaturas da UFRB, além de pessoas da comunidade e colaboradores já com curso superior completo.

As dificuldades iniciais foram inúmeras. Apesar de contar com recursos, por conta da demora dos processos de compras, efetivamente o “Tecerendo” começa suas atividades com um tear e alguns poucos materiais de meus trabalhos caseiros.

As atividades inicialmente aconteceram no prédio da antiga Delegacia Municipal, doado à UFRB para a instalação do Centro de Artes de Amargosa – Diversidade,

²² Com recurso inicial de R\$ 59.927,00, o “Tecerendo” foi alocado em um primeiro momento na antiga delegacia de Amargosa. Um prédio histórico localizado no centro da cidade e que naquele momento estava em processo de doação à Universidade para criação do Centro de Artes de Amargosa – Diversidade, Universidade, Cultura e Ancestralidade – CAsA do DUCA. Além desse espaço, foi organizada uma turma de alfabetização no período noturno na escola da comunidade rural Três Lagoas. O “Tecerendo” contou com recursos do MEC/PROEXT também nos anos de 2010, 2012 e 2013.

²³ Vale destacar que, até o fim do ano de 2013, o “Tecerendo” atendeu 34 estudantes universitários em processo de formação de professores, 23 pessoas da comunidade como artesãos na tecelagem e cerca de 200 pessoas nas demais atividades (Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos; oficinas de meditação, teatro, direitos e deveres, reforço escolar etc.).

Universidade, Cultura e Ancestralidade (CAsA do DUCA). Essa estrutura exigia uma reforma complexa e, além disso, os estudantes reclamavam do espaço hostil e pouco acolhedor. Por conta disso, a Universidade alugou, no mês de julho, um espaço no qual foi possível montar efetivamente uma estrutura física para as atividades.

O espaço locado, uma residência no centro da cidade²⁴, possui três quartos, três salas, uma cozinha, um banheiro interno, uma área aos fundos com dois tanques, um banheiro externo e um cômodo anexo, uma varanda frontal e uma garagem coberta lateral. Além disso, existe um terreno anexo onde organizamos pomar e horta.

Dentro dessa estrutura, foram organizados dois espaços fixos para atender às atividades pedagógicas que demandassem maior concentração, silêncio, sistematização em lousa etc. Um desses espaços foi destinado à sala de vídeo e biblioteca. Existe ainda um escritório como um ambiente fixo e nele, além dos documentos e alguns equipamentos, produtos da tecelagem e alguns livros de consulta e materiais dos educadores. Na primeira sala (frontal), está organizada a recepção e um espaço para a tecelagem de padronagem. Há também produtos de tecelagem como mostruário. Na segunda sala (meio) está organizada a oficina de tear mineiro, e na terceira está organizada uma sala de aula para abrigar as reuniões e oficinas.

Figura: Vista frontal da sede do “Tecelendo” na ocasião da pesquisa



Fonte: Registro “Tecelendo”

²⁴ O referido espaço está situado na Rua Manoel Moraes, 246, Centro. Este espaço abrigou o Tecelendo até o dia 28 de novembro de 2014. Atualmente o Tecelendo está alocado na Rua Benedito Almeida, 293, Centro.

Quanto à cozinha, ela foi organizada com um fogão e uma geladeira. Além destes, mesa de apoio às atividades ali desenvolvidas. Existem pratos e copos, na grande maioria fruto de doações dos próprios membros que compõem o trabalho.

Na garagem lateral foi organizado um espaço de oficinas de tecelagem que, quando necessário, é também utilizado como espaço de palestras e atividades que abriguem maior número de pessoas. Além da garagem, também existe um quintal na parte de trás. Esse espaço é utilizado para tecelagem e organização de hortas. Além disso, há um banheiro externo (desativado) que é utilizado como depósito dos materiais de higiene e limpeza. Há ainda nesse quintal do fundo um último cômodo que serve de almoxarifado do projeto. Lá se encontram materiais adquiridos que são de uso em todas as oficinas. Além desses materiais, existem madeiras que compõem peças acessórias de teares etc.

Quanto à infraestrutura material, conforme dito anteriormente, as atividades foram iniciadas com um tear e poucos materiais. Os processos de compras do “Tecelendo” foram extremamente demorados e ele somente começou a receber os itens comprados no segundo semestre de 2009. Ao longo dos anos realizamos diversas compras, o que nos deu um suporte material considerável.

Atualmente, o “Tecelendo” possui: dez teares de pente-líço; dois teares de padronagem tipo mineiro e um tipo profissional; dezenove teares quadrados de pregos e dois triangulares também de pregos; dois teares tipo chileno; um tear grande de sisal. Possui também uma televisão, um aparelho de DVD, dois aparelhos de som micro-system, uma máquina de costura reta, uma câmera filmadora, três gravadores de áudio digitais, quatro notebooks, um computador de mesa, uma impressora, quarenta e uma carteiras com braço destro e três carteiras braço canhoto. Um acervo de livros de 260 exemplares e 45 filmes em DVD²⁵. Em relação aos materiais pedagógicos, o “Tecelendo” possui tintas, pincéis, folhas A4, lápis, cadernos, romãs de rolos de diversas linhas etc.

É nessa estrutura física que se desenrolam romãs e mais romãs de linhas, de lãs e de histórias. Tecemos inicialmente tapetes; depois chegaram os cachecóis, as bolsas, as colchas de retalhos, as toalhas e os caminhos de mesa, as faixas de cabelo, os cintos, os casaquinhos, as saídas de praia, as saias, os vestidos... Histórias e fibras... Em cada época suas tramas, ora tão semelhantes, ora tão distintas. Disso falarei mais adiante. Por agora, em fogo

²⁵ O acervo de livros do “Tecelendo” foi montado a partir de doações e também de aquisições por meio dos recursos. Já os DVDs são fruto de doações dos educadores. Os equipamentos e os materiais didáticos foram adquiridos com os recursos dos editais aqui mencionados.

brando, seu lugar, um pouco de alguns dos sujeitos que o constroem e reconstroem todos os dias.

3.4 Os sujeitos

Escrever sobre os companheiros de caminhada no “Tecelendo” é tarefa das mais difíceis. Existem palavras que sobram, mas na grande maioria das vezes não existem palavras para expressar cada encontro de almas, caminho, história, sonho, luta e desafio...

A seguir, uma breve apresentação dos sujeitos com quem dialogo. Não será uniforme porque cada um se mostrou a seu modo, uns mais abertos, outros mais tímidos, uns mais reflexivos, outros mais brincalhões, poéticos...

Tentei captar elementos em comum e quem sabe algo de distinto: um pouco da história, a caminhada até a chegada ao “Tecelendo”, algo dos aprendizados do processo. Não trarei agora todas as reflexões dos educadores acerca da Educação, da Extensão, bem como do “Tecelendo” e dos aprendizados. Isso será tratado outras vezes mais ao longo do texto, nas reflexões partilhadas com os teóricos e comigo. Neste momento, fios delicados, cores, texturas, cheiros, sons, sabores que dão ao “Tecelendo” o colorido, a alegria e toda a intensidade de um processo de educação de educadores na Extensão Popular. Convidei-os a se apresentarem, assim dividiremos o voo e a responsabilidade de se lançar no abismo da palavra falada e escrita!²⁶

Figura: Griô, crianças e baobá



²⁶ A ordem das apresentações seguirá o tempo de vivência no “Tecelendo”.

Conta uma história africana que certa vez Kwaku Ananse estava sentado a contemplar o sol, pensando nas suas proezas, quando se sentiu extremamente vaidoso por ser tão inteligente.

Sorrindo, falou para si mesmo:

– Realmente, sou muito esperto. Não acredito que haja alguém mais inteligente do que eu!

Mas, no mesmo instante, veio-lhe uma dúvida e Ananse ficou preocupado:

– É certo que sou inteligente, mas existem tantos povos diferentes...

Eu posso não ser o mais sábio de todos... Pode haver alguém mais sábio do que eu!

Isso o incomodou muito e, depois de refletir um pouco, Ananse teve uma ideia:

– Ah, ah, ah, grande Ananse, só você mesmo para ter essa ideia!

Já sei o que vou fazer, já sei! E concluiu satisfeito:

– Vou sair pelo mundo pedindo um pouco de sabedoria a cada pessoa que encontrar pelo caminho. Coloco tudo dentro de uma grande cabaça e então certamente eu serei o mais sábio de todos!

Ananse dirigiu-se para a floresta. Depois de encontrar uma grande cabaça, amarrou-a nas costas e iniciou sua viagem para coletar sabedoria.

Ia de porta em porta, pedindo a todas as pessoas que lhe dessem um pouquinho de sabedoria. As pessoas riam de Ananse, mas como ele pedia sabedoria, acreditavam que era a mais tola das criaturas. E, com pena, cada uma foi colocando pouquinho de sua sabedoria na grande cabaça.

Não demorou para que a cabaça de Ananse transbordasse de sabedoria. Ela estava tão cheia que não dava para colocar ali mais nenhum saber.

– Seguramente, agora sou o mais sábio do mundo! – exclamou Ananse muito satisfeito.

– Mas preciso encontrar um lugar para esconder toda minha sabedoria, senão posso perdê-la, ou alguém pode querer roubá-la! Olhando ao redor, viu uma árvore imensa, com uma copa que parecia bater nas portas do céu. Muito satisfeito, falou:

– Que sorte a minha! Vou esconder a sabedoria na copa desta árvore e nunca terei de me preocupar com os ladrões que possam querer roubá-la de mim!

Ananse foi até a árvore para escalá-la. Tirou a grande cabaça das costas, pegou uma faixa de pano e amarrou-a na sua barriga, por imaginar que assim seria mais difícil a cabaça cair durante a escalada.

Sem perder tempo, começou a escalar a árvore. Entretanto, a grande cabaça, completamente cheia de sabedoria, não permitia que ele subisse.

Tentou e tentou inúmeras vezes, mas nada conseguiu.

Naquele momento, apareceu o filho mais novo de Ananse.

Vendo seu pai naquela luta para atingir a copa da árvore, aproximou-se e perguntou:

– Meu pai, o que faz aí tentando subir nessa árvore?

Ananse respondeu:

– Eu vou tentar escalá-la para guardar na sua copa esta grande cabaça, que está cheia de sabedoria!

E seu filho falou:

– Mas, meu pai, não seria muito mais fácil se você amarrasse a cabaça nas costas,

em vez de amarrá-la na barriga?

Dessa maneira as pernas ficariam livres para escalar a árvore!

Ao ouvir aquilo, Ananse sentou-se e ficou em silêncio por algum tempo.

Então, falou para seu filho:

– Meu filho, já não está na hora de você ir para casa?

Sem responder, o filho baixou a cabeça e partiu. Mal desapareceu,

Ananse desamarrou a cabaça da barriga e novamente a amarrou nas costas, subindo tranquilamente na árvore e resolvendo seu grande problema.

Ao alcançar a copa da árvore, gritou para os ventos:

– Andei e andei por toda parte coletando sabedoria e acreditava ser a pessoa mais sábia de todas! Mas hoje vi que meu filho, que ainda é criança, é mais sábio do que eu. Hoje aprendi uma valiosa lição: que sempre haverá alguém mais sábio que nós e sempre poderemos aprender muito com isso!

Então, Ananse levantou a grande cabaça e, virando-a, derramou toda a sabedoria, que, carregada pelos ventos, espalhou-se pelos lugares mais distantes da Terra.

E assim se conta como a sabedoria veio ao mundo, por meio da lição que

Kwaku Ananse recebeu de seu pequeno filho²⁷.

²⁷ O dia em que Ananse espalhou a sabedoria pelo mundo. In: Machado, 2014.

Beatriz

O “Tecelendo” me ensinou sobre isso... eu faço questão de dar um abraço em cada um que chega lá...
você tem que olhar além...



28

Moça das mais tranquilas e sorridentes. Lembra com carinho de sua infância e traz sempre presente a história dos pais e as lições de amor. *Não tive grandes dificuldades na vida... Meus pais sim... Eu tenho um amor incondicional pelos meus pais, é difícil falar deles... Eles foram incríveis comigo e meu irmão.* Sublinha:

Não tiveram estudos, nenhum dos dois... Eu nunca vi briga do meu pai e da minha mãe. Eles nunca discutiram na nossa frente. Eles discutiam à noite para a gente não ouvir, eles esperavam a gente dormir para ter as discussões deles... Isso é de uma sabedoria... De onde vem isso? Não tiveram essa coisa que a gente fala hoje quando vê essas pedagogias todas...

Beatriz é “família”. Com um instinto maternal maior do que o mundo, ela sai adotando como filho todos que chegam ao “Tecelendo”. Conta orgulhosa: *Nasci na casa da minha vó, no quarto da minha avó.* Do período escolar, ela contou que

[...] Não foi nada fácil. Não foi nada bom apesar de ter sido uma boa aluna, mas meu convívio é... Sempre tive facilidade para fazer amizades, mas sempre tive os mesmos problemas porque sou gordinha. Eu não entendia porque eu era negra, porque na minha escola era todo mundo branco. Então eu olhava para a minha cor... Por que eu sou dessa cor? E essa coisa do cabelo... Então, criança é muito cruel, eu tive muito essa coisa presente na

minha vida. Até a 4ª. série era uma, era extrovertida com os colegas, brincava, cantava na sala. E da 5ª. série em diante o bicho pegou...

Teceu uma trajetória profissional muito cuidada pelos pais: *O primeiro emprego que eu arranjei foi no Mc Donald. Meu pai disse um NÃO bem grande! Muito sabiamente! Eu estava na 8ª. série, imagine! Trabalhou em telemarketing e depois passou a trabalhar com informática. Com isso, chegou a lecionar em uma escola: Eu queria era aprender mesmo, então eu caí dentro da escola. Foi a minha primeira experiência como professora, mas é óbvio que eu não dizia que era professora, porque a última coisa que eu queria era ser professora! Eu aprendi muito ali.*

Após esse período, trabalhou com os fiscais da Secretaria da Fazenda, mas agora como autônoma. Essa, segundo Beatriz, foi a época em que saiu da “barra da saia da mãe”. *Foi aí que eu comecei a sair para os lugares sozinha, resolver minhas coisas, dar minhas aulas... minha vida mudou, eu deixei de ser aquela... tímida e retraída e comecei a ser mais falante...*

Relembra os tempos difíceis com muita emoção:

Tudo que eu tinha medo que pudesse acontecer na minha vida aconteceu... A gente ficou sem dinheiro. Eu fiquei sem trabalho, meu pai também sem trabalho, sem conseguir se aposentar, doente... Muito difícil. E a gente pensa que não precisa das outras pessoas. A gente precisa sim.

Em 2008, passou a conviver no ambiente universitário com um novo trabalho. *Fazia amizade tanto com alguns alunos quanto com alguns professores...* Ingressou no “Tecelendo” no ano de 2009. Convidei-a para participar do “Tecelendo”, pois ela desejava “ser útil” em alguma coisa e possuía um perfil bastante interessante no que se refere às questões sociais.

Ela inicialmente passou a contribuir no “Tecelendo” ajudando os cinco primeiros bolsistas nos conhecimentos de língua portuguesa. Uma das grandes dificuldades dos estudantes que ingressam na UFRB diz respeito ao domínio do uso da língua portuguesa (tanto falada quanto escrita). Beatriz apresentava um domínio razoável da língua, bem como da informática, e passou então a fazer parte da equipe. Foi a primeira pessoa que ensinei a tecer (aqui na Bahia).

Recebeu a primeira formação da tecelagem e passou a tecer do seu jeito! Muito cuidadosa e extremamente rigorosa, teceu seu primeiro trabalho de forma dedicada e alegre. Aliás, a alegria e a paciência são marcas registradas de sua personalidade. Sempre com um belo sorriso no rosto e pronta a contribuir. Em relação a esse período, lembrou:

Ela me colocou para tecer pela primeira vez na casa dela. Foi quando eu tive contato com esse livro: O caminho se faz caminhando. Foi quando eu comecei a me aproximar do “Tecelendo”. Participei de tudo no “Tecelendo”. No início estava ali vendo as discussões, vendo as turmas se formando, as nossas idas para a rua, para mobilizar o povo...

Essa caminhada inicial também foi colocando-a diante de inquietações que irão movê-la para a escolha da Pedagogia

E eu ia ouvindo aquelas discussões, é um tal de um povo falando de alfabetização com letramento... Diabo que é letramento?... Alfabetizar é pegar a cartilha e alfabetizar minha nossa Senhora da Aparecida! E aquilo ia me intrigando, me intrigando! E eu falei: bom, vamos lá, vamos ver onde vai dar isso! Foi quando me deu vontade, porque como eu disse até agora, eu não tinha vontade nenhuma de entrar para a Pedagogia, aí foi quando essa curiosidade foi que foi mudando.

Em relação às aprendizagens no “Tecelendo”, Beatriz costuma dizer que a vida precisou fazê-la passar por muitas coisas para poder chegar ao “Tecelendo”, caso contrário não entraria nele.

Eu venho de uma formação muito neoliberal. A formação que a gente tem lá em São Paulo faz isso com a gente. Põe um cabresto mesmo. Então eu estava preocupada em fazer a minha vida. Eu não estava preocupada em coletividade, eu sempre trabalhei sozinha, então para mim essa foi uma das maiores dificuldades no “Tecelendo” e que eu acho que eu tenho até hoje...

E ainda destaca, em relação aos aprendizados no “Tecelendo”: *O “Tecelendo”, ele me ensinou tanta coisa, mas tanta coisa que vocês não têm noção*. E pontua: *Primeiro, eu achei que a gente iria ajudar as pessoas, isso aí foi a primeira lição a ser quebrada, oh doce ilusão!* Em segundo lugar: *Vamos para a comunidade, nós vamos levar uma coisa muito interessante para a comunidade. Também uma doce ilusão que caiu por terra. Não é assim que funciona.*

Apontou ainda um terceiro aprendizado: *Depois, quando fui para a sala de aula, e agora? O que eu vou fazer aqui? E começar a dar aula, começa olhar para os meninos e tinha dia que eu saía angustiada. Oh, meu Deus do céu! Falei, falei, falei e não falei nada! Não ficou nada! O que eu vou fazer com isso?* Apontou ainda um quarto aprendizado: *E isso de começar a pensar nessa coisa de esquerda... Sair de cima do muro. Você tem que sair de cima do muro, não dá! Eu tenho que me posicionar, tem gente que passa fome... E não passa*

por acaso. Não é um negócio, ah porque uns são desprivilegiados e privilegiados, sem pensar no porquê de tudo isso...

Além disso, Beatriz destaca a importância de as pessoas se colocarem nos espaços de forma disponível para o aprendizado.

Porque tudo para que essas pessoas se movam tem que ter um dinheiro por trás... Eu me movimenteí dentro do “Tecerendo” pela motivação de aprender, pelo simples fato de aprender. Eu queria estar ali dentro porque eu sabia que eu ia aprender alguma coisa muito boa ali dentro, e que era interessante pra mim. E é verdade que eu estou dentro da Universidade por causa do “Tecerendo”. E hoje eu faço algumas discussões e passo algumas coisas por causa do “Tecerendo”, eu aprendi muito com o “Tecerendo”, mas as pessoas não conseguem... da forma como isso foi construído, esse assistencialismo, de uma forma muito cruel, elas não conseguem ver isso, elas só querem ver aquilo que beneficia elas de alguma forma, entre aspas... materialmente.

Além disso, destacou um momento de avaliação que realizamos no final de 2013 com o grupo GEPE. Na ocasião, os discentes do grupo falaram sobre das contribuições do “Tecerendo” na vida deles.

Os meninos do GEPE foram muito mais brilhantes com a gente, mostrando o que a gente aprende no “Tecerendo”. Ali, pra mim, aquela reunião foi fantástica. Porque a gente aprende ali valores! Eu não estou dizendo que a gente não aprende alguns conteúdos. Até porque são alguns conteúdos que a gente se propõe trabalhar e que nesses conteúdos que a gente se propõe trabalhar estão incutidos alguns valores e que de repente são os valores que a gente quer que eles aprendam. O respeito com o Outro, não sei, eu estou olhando muito por mim também, mas às vezes o enfrentamento da gente mesmo, o olhar para a gente, se olhar como ser humano. Eu acho que a gente, que às vezes a gente se olha muito como máquina, e o “Tecerendo” traz a gente para olhar algumas coisas mais fundo... que é isso quando eles começam a dizer algumas coisas que eles aprenderam ali: escutar as outras pessoas, a perceber que o que as outras pessoas falam também tem importância, não é só aquilo que eu falo...

[...] eu sou uma pessoa que falo muito! Psiu, psiu! Cala a boca e observa o que os outros estão falando e ouve de verdade. É para ouvir o que as pessoas estão falando. Acho que no “Tecerendo” a gente aprende coisas que deveria aprender desde muito pequeno, que é para a vida, junto com os conteúdos é claro, mas são coisas que vão nos ajudar a caminhar nessa vida!

E por fim, destacou:

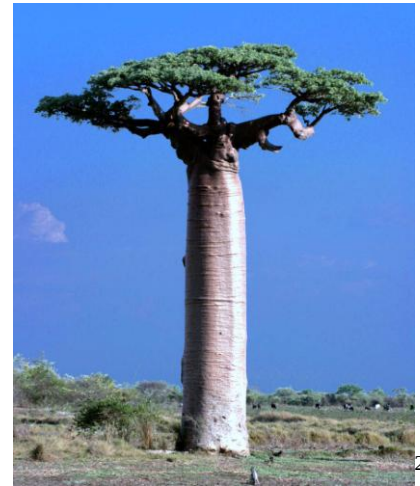
A sala de aula para mim tem que ser um conteúdo. Pensar a sala de aula. O que aconteceu naquele dia? Como foi? O que eu posso melhorar? Olhar pra isso, os alunos... você tem que perceber algumas coisas que estão acontecendo. Eu acho que o “Tecerendo” me ensinou bastante. Preciso

aprender bastante. Olhar para o aluno enquanto aluno... Estão acontecendo algumas coisas ali na sala de aula que são movimentações da sala de aula... não é você olhar para o aluno e julgar ele por você. Ah, eu não fui com a cara desse fulano, ah é fresca... o que tem por trás disso?

A educadora imprime no “Tecelendo” raízes. Uma busca constante para que o grupo se mantenha conectado. Segue suas atividades em meio às inquietações. Uma busca profunda de contribuir com o Outro e também a fome de crescimento. A busca do equilíbrio é uma marca, caminha com a oficina de Meditação e os aprendizados de uma prática docente que não permite que o educador se mantenha apenas no nível do discurso.

Marcos

*O “Tecelendo” é a possibilidade de me permitir elaborar um sentido de humanização e de formação.
Humanização e formação.*



29

Moço tímido, e timidamente começamos nossa conversa em uma tarde de setembro em Amargosa, com café e a água do lado! O local é familiar, a cozinha de minha casa e a velha mesa de tantas reuniões! Pedir para Marcos ficar à vontade é bobagem! Ele só ficará à vontade quando for tomado pela força do educador filósofo apaixonado pelo pensar. Aí sim, suas mãos começam a mostrar seu pensamento, viajam pelo ar com firmeza e leveza. Como um maestro que conduz uma sinfonia, ele se joga no movimento do pensamento... Ingressou no “Tecelendo” no ano de 2009, a partir da primeira seleção de bolsistas. Iniciou contando sobre sua escolha pelo curso:

[...] A verdade eu escolhi a Filosofia já a partir do segundo grau, no primeiro ano do segundo grau do ensino médio. Eu tive um professor que na verdade ele era advogado, ele tinha uma leitura bem gostosa da Filosofia e ele apresentava de forma bem... Que me deixava inquieto... Eram as inquietações a Filosofia... E as próprias inquietações da vida, né? Desde pequeno você tem algumas inquietações. Essa coisa da dor existencial dentro de você, essas questões. Eu acho que quando eu tive Filosofia eu fui me identificando com essas questões. E aí aquilo foi dizendo: é isso que eu quero para mim.

A Universidade entrou em sua vida como tantas incertezas.

Só que eu não tinha certeza do que era Filosofia, do que seria o curso de Filosofia... Que aí eu também me realizei, acho que eu também me

²⁹ <https://thelifescience.wordpress.com/tag/baoba/>

completei dentro disso... E aí eu fiz o vestibular, foi o meu primeiro vestibular que eu fiz para UFRB, até o momento eu não conhecia nada de Universidade. Na minha família não tinha nenhuma realidade de alguém que tinha feito um curso superior, entrado na Universidade, eu fui o primeiro... Entrei na Filosofia, fui me descobrindo... No início tem aquelas dificuldades, não é? Mas aí eu fui me descobrindo dentro do curso.

Em relação à sua entrada no “Tecelendo”, ele repete o que tantas vezes ouvi nas reuniões:

[...] eu não entrei interessado no projeto em si, mas na bolsa. Porque eu precisava me manter também e aí eu via como uma possibilidade de conciliar os estudos e aquela atividade que até o momento eu não conhecia. Não tinha realidade nenhuma, nem sabia o que era um projeto de extensão, nem alfabetização de jovens e adultos...

Nos momentos de maiores conflitos envolvendo os bolsistas no “Tecelendo”, Marcos sempre repetiu a condição em que ingressara no projeto e a importância de eles não se restringirem à bolsa. O então estudante do curso de Filosofia se inseriu no grupo e desenvolveu uma caminhada no “Tecelendo” que abrangeu desde a coordenação de atividades de alfabetização até discussões mais próximas à filosofia. Trouxe em sua reflexão a memória das primeiras atividades que viveu em 2009:

[...] eu comecei... meio que com um processo formativo de leituras... Porque o projeto na verdade se destinava à Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos a partir também da tecelagem. Como eu não conhecia, pelo menos no meu curso, eu não tenho essa discussão, então a gente começou com essas discussões de alfabetização, leitura e escrita de jovens e adultos a partir também dos ensinamentos do que era a tecelagem, de como se trabalhava a questão da tecelagem, como é que a gente podia se articular com a alfabetização. Então, essas noções a gente foi ganhando dentro dessa formação inicial e aí a gente foi desenvolvendo o trabalho com a própria comunidade que no início era bem complicado...

Questionei sobre o que foi complicado no início, ao que ele respondeu:

[...] Ah! Eu acho que os desafios, os desafios. Principalmente que quando você está iniciando e tudo é novo. Tudo é novo, você fica cheio de expectativa e ao mesmo tempo essas expectativas vão te criando essas curiosidades e vão te incentivando para cada vez mais ir buscando. Por exemplo, eu entrei interessado inicialmente pela bolsa... Eu não tinha conhecimento nenhum. A partir do momento que eu entrei, fui ganhando consciência dessas questões e fui também relacionando, apesar de encontrar algumas dificuldades porque meu curso é de filosofia...

Em relação à Universidade, Marcos defenderá a construção do percurso formativo:

E dentro da Universidade você vivencia muitas questões consigo, com o Outro e com o próprio mundo, porque a Universidade é um universo. Então, é dentro desse universo que você vai descobrir algumas limitações, pelo menos quando você se permite também a isso, porque eu não sei se todo mundo se permite a ser tocado pelo diferente, pelo novo, porque são coisas angustiantes. Quando você se deixa tocar por algumas questões, de vivências, de experiências, de leituras, e isso te toca profundamente, a Universidade se torna um espaço de formação... De possibilitar não só a formação que significa ter aqueles conhecimentos, mas pesquisar esses conhecimentos e ir em busca desses conhecimentos, e trabalhar também a minha própria formação. Então eu acho que a Universidade te dá um pouco de espaço para você também elaborar essa sua formação, e aí essa formação se dá de diversas formas dentro da Universidade, a partir dos projetos que a gente vai vivenciando e das leituras, dos livros e das vivências que a gente vai se permitindo.

Segue com suas reflexões tratando da experiência a partir da extensão e da distinção da formação com e sem a experiência em um projeto de extensão. Segundo Marcos, a extensão forma o educador: um sujeito atento ao Outro e que vivencia a realidade do Outro.

Eu tive uma formação diferenciada a partir dessas experiências que eu tive e o projeto... Essas experiências com essa prática educativa dentro do projeto de extensão. Porque, repare, eu entrei no projeto de extensão antes de iniciar os estágios propriamente da filosofia. O projeto de extensão tem suas especificidades que, na verdade, apesar de ter relações com aquilo que eu estudo do campo da filosofia, tem algumas diferenças: a alfabetização de jovens e adultos. Eu estudo sobre as teorias e os pensadores, então tem esse diferencial.

E faz a distinção em relação à formação dentro da dinâmica do curso:

Dentro do meu curso, ele deu uma formação, beleza, mas essa formação de educador me deu a partir da prática que eu vivenciei... Pelo menos é essa distinção que eu faço, a partir da prática que eu vivenciei, dentro do projeto de extensão, no caso do “Tecelendo”. Então, isso me fez ter um diferencial com essas questões de pensar o Outro, de vivenciar essa realidade do jovem, do adulto, do idoso que foi excluído, renegado desse processo formativo.

O educador percebe sua participação na Extensão Popular como diferencial:

Então, eu acredito que o diferencial foi ter entrado no projeto e ter vivenciado essas questões. O meu curso me deu, sim, ferramentas, me deu conteúdos, me deu leituras, me deu também alguns aprendizados

interessantes e que contribuíram para essa prática formativa educativa que me fez também ser educador, mas a vivência prática mesmo, eu acredito que eu não vivenciei dentro do curso [...] Então, nesse sentido, eu reconheço a contribuição, mas não vejo tão vivo quanto foi experienciar dentro do projeto, da formação dentro do projeto.

E lembrando Paulo Freire, Marcos afirmou:

Eu me sinto educador e eu acho que a gente se sentiria educador no momento que traz essa prática mais humana, do olhar do Outro, de perceber que o que eu ministro não são apenas conteúdos, e esses conteúdos se relacionam com a vida, com determinado contexto específico e que toca também o indivíduo, que são conhecimentos que não é só apenas para elaborar determinado produto, o... ter conhecimento para conquistar determinada profissão, mas que são conhecimentos que te dão sentidos de vida, que te elabora noções de viver, da tua prática no dia a dia.

Em relação às contribuições do “Tecelendo” em sua formação, ressaltou:

Foi significativo para mim a possibilidade de que com o “Tecelendo” eu tive essa noção de elaborar a minha própria formação. Porque olhando assim as reflexões sobre a questão da Educação Popular, o educador se faz a partir de suas vivências e das leituras que ele faz de mundo e daquilo que ele precisa para pensar a sua própria prática. Então nisso eu percebi que eu poderia elaborar a minha própria formação.

Essa elaboração/construção do percurso de formação:

Então, o meu curso me deu uma formação necessária pra eu ter conhecimento, só que a elaboração dessa minha formação me deu a partir disso, dessas leituras que me foi dada e das que eu busquei, daquilo que eu busquei para pensar a minha formação do que eu acreditava ser necessário aprender, ser necessário ler, ser necessário discutir. Então isso foi bem significativo, essa possibilidade de elaborar a minha formação, vivenciar a Universidade e como é que eu caminho dentro disso a partir dos meus desejos, das minhas vontades, sem também entrar em contradição com aquilo que também é preciso aprender.

O aprendizado da elaboração de seu processo formativo:

Assim como a gente também trabalha dentro do projeto que é um ponto a destacar: o que é que esses educandos buscam que é preciso a gente trabalhar? Qual é o desejo deles? O que é que eles querem aprender? O que é que a gente tem que levar também? Então isso eu compreendi assim: eu também preciso pensar e elaborar essa minha formação diante disso.

Ainda em relação aos aprendizados no “Tecelendo”, Marcos vai destacar também a relação com o Outro, a necessidade de diálogo para o caminhar junto e a solidariedade.

E o outro ponto é a questão do trabalho em grupo. Dessa necessidade de se pensar a relação com o Outro, os problemas vivenciados com o Outro, e discutir isso com o Outro, e trazer isso para a discussão nesse termo de diálogo. Isso foi bem significativo. Porque a gente vive muitas vezes em nossa vida escondendo muitas vezes o jogo e se alguém te faz alguma coisa, você esconde para depois você tirar o tapete da pessoa.

Lá eu aprendi diferente, que você precisa... Bom, se você fez alguma coisa que não me agradou, então em grupo, com você, eu vou lá e falo: oh, isso não tá me agradando nisso e nisso. Se a gente está desenvolvendo um trabalho coletivo, a gente precisa caminhar junto. E pra caminhar junto a gente precisa discutir como a gente está vivenciando esse processo. Então eu acho que o trabalho em grupo é um ponto a destacar. Essa solidariedade com o Outro, dos sentimentos das nossas relações, do trabalho do dia a dia. Então eu acho que isso é um ponto a se destacar também.

Em relação às fragilidades do “Tecelendo”, Marcos pontuou os limites da proposta ainda no que tange à geração de renda:

É, a gente trabalha com o trabalho como princípio educativo e com a possibilidade de geração de renda. Eu acho que muitas vezes isso também traz esses indivíduos. Além da alfabetização, leitura e escrita vêm também a tecelagem e essa possibilidade de gerar renda para si. Só que é claro que inicialmente a gente não vai gerar renda imediata, então isso muitas vezes acaba meio que desmotivando alguns que vêm a partir da leitura e escrita, mas que também vêm em direção à questão da geração de renda. [...] Então chegam no projeto, a gente tem o trabalho como princípio educativo e geração de renda e essa renda não vem de imediato, então isso acaba frustrando os desejos e vontades deles, que é essa geração de renda. Então isso que eu acho que deve ser um pouco mais trabalhado e a gente pensar essa questão.

Trabalhou no “Tecelendo” até o ano de 2013 como bolsista e atualmente se mantém na equipe como educador e um dos coordenadores do núcleo de “transformação dos educadores”³⁰ do “Tecelendo”. Hoje, no mestrado, avança suas discussões com uma sensibilidade ímpar.

³⁰ Marcos vem também tensionando o grupo para pensar no conceito de “transformação” que o grupo vivencia ao longo do processo de educação de educadores no “Tecelendo”.

Helena

O “Tecelendo” nos move esse trabalho com o social, com o ser humano, com o Outro e o olhar a gente. Muitas vezes a gente não se vê e acaba só olhando o Outro, mas uma hora você tem que parar para olhar para você...



31

Parte de uma família de 11 filhos: *Sou caçula, meu pai e minha mãe não estudaram. Meu pai muito menos que a minha mãe. Minha mãe chegou a concluir a 4ª. série, mas muito brigando com meu pai que dizia: “Não sei pra que estudar.”*

Da infância diz não lembrar muito: [...] *Eu não passei por dificuldades como meus irmãos. Eu tinha nove pai e mãe, porque todo mundo queria dizer o que eu tinha que fazer, todo muito queria cuidar ou achava que estava cuidando de mim.*

Ingressou no “Tecelendo” no ano de 2009. Era na época aluna do curso de Pedagogia e me procurou para fazer parte da equipe como bolsista do Programa de Permanência da UFRB. Os estudantes desse Programa precisam se vincular a um projeto (seja de ensino, pesquisa ou extensão) e realizar atividades para ter o benefício. Com relação a por que Pedagogia, Helena afirmou:

Eu não escolhi a pedagogia, não foi uma escolha minha, mas eu acredito que tenha sido uma escolha dela comigo porque por conta das experiências que eu tive com a escola, por conta do trabalho que era muito voltado para essa parte educativa... Apesar de não estar em sala de aula... Quando entrei na pedagogia eu disse: meu Deus, o que estou fazendo aqui? Porque eu já tinha tentando dois vestibulares para Nutrição e a Pedagogia eu fiz a primeira vez e passei...

Apesar do espanto por ter sido aprovada, segundo nos contou, já veio muito convicta de que seu interesse não era trabalhar na sala de aula da escola formal: *E aí passei, não pensei*

³¹ webventureuol.uol.com.br

duas vezes e decidi vim. Cursei, mas já sabendo que não era a sala de aula da escola que eu queria. Não era a escola que eu queria.

Helena ingressou no “Tecelendo” em 2009. Contribuiu inicialmente com as atividades voltadas às crianças da comunidade Três Lagoas. Na ocasião, estávamos no começo das atividades naquela comunidade e as crianças vinham em grande quantidade para a escola à noite. Para não perder o diálogo com as crianças, convidei Helena para desenvolver atividades lúdicas com elas.

Assim como algumas pessoas disseram, das falas que se tinha do “Tecelendo” e principalmente da professora Andreia, que para mim foi muito mais difícil por conta dessa relação que as pessoas vão estabelecendo não só com o projeto, mas com os coordenadores dos projetos... Aí eu fui para a primeira experiência morrendo de medo, que eu não sabia como eu ia fazer! A primeira experiência de ter contato com o grupo que eu nem conhecia, nem tinha pensado em como fazer e aí ela (Andreia): “Oh, pense em uma atividade para trabalhar com criança.” E aí eu fui morrendo de medo de como seria, mas fui!

No momento seguinte, a educadora passou a coordenar as atividades de alfabetização no grupo de jovens e adultos das Três Lagoas e seguiu com essas atividades e com a tecelagem.

Em relação a esses aprendizados, Helena destacou que há um aprendizado que envolve a construção de um olhar mais sensível, um pensar diferente: *A gente começa a pensar pelo lado mais sensível, mais atencioso.* E prosseguiu:

Eu comecei a querer me envolver mais com causas sociais, prestar mais atenção não só com os adultos e idosos, mas com as crianças, com os movimentos sociais. Com causas que muitas vezes passam despercebidas. A gente fica mais sensível a coisas que normalmente passam despercebidas.

Em relação à importância de as pessoas participarem de projetos na Universidade, a educadora afirmou:

Vincular-se em um projeto dentro da Universidade contribui para a formação da gente enquanto pessoa, não apenas enquanto profissionais, mas enquanto pessoas também. Tem muita gente que passa na Universidade e não aprende nada. Sai de lá do mesmo jeito que entrou. Parece que não aprende nada. E a gente vê essas pessoas, que têm essas experiências, o quanto elas se transformam.

Segundo a educadora, uma das principais diferenças entre quem participa ou não de projetos de extensão está na forma de compreensão da relação entre teoria e prática.

Observava colegas que faziam parte de outros projetos, grupos de estudos, como era diferente a relação delas... A relação que a gente faz com que a gente vive e relaciona na teoria. – Ah, mais teoria é uma coisa e prática é outra – a gente fica nisso porque a gente fica só com o que a gente vê na Universidade ou no estágio. Mas a gente não consegue relacionar porque a coisa é muito pouca, o tempo é muito pouco. Mas quando a gente tem experiência a longo prazo é que a gente começa a ver as coisas se encaixando, a gente começa fazer diálogo entre uma coisa e outra.

Em relação ao seu trabalho no “Tecerendo”, trouxe como um de seus maiores conflitos os questionamentos acerca da alfabetização.

Então a minha inquietação o tempo todo era: o que é alfabetizar? Como é que vou alfabetizar esse povo? Na verdade, eu ainda não saí desse questionamento. Eu ainda estou muito presa, mesmo tendo vivido essas experiências, eu estou começando a pensar diferente, mas eu ainda estou muito presa nessa coisa mais sistemática de que alfabetizar é ensinar a ler e escrever. Então, é ensinar a decodificar as letrinhas, tudo bonitinho, os números... Ele tem que saber e não somente copiar.

Quando questionei sobre o que é o “Tecerendo”, a educadora o definiu como: *Uma infinidade de coisas. Várias portas abertas, várias possibilidades. São vários projetos dentro de um só... são muitas coisas acontecendo ao mesmo tempo, coisas que a gente nem vê.* O momento da entrevista foi riquíssimo. Pela primeira vez, a educadora trouxe de forma objetiva uma de suas maiores angústias em relação ao seu trabalho no “Tecerendo”:

Eu não conseguia trabalhar, visualizar de fato, no concreto, o meu trabalho na alfabetização. Apesar da gente naquele processo todo... Não consegui depois sair e ver o trabalho concretizado, ver os alunos alfabetizados. O objetivo maior eu não vi. Mas eu vi maiores possibilidades disso acontecer.

Esse conflito trazido pela educadora faz parte de seu entendimento do conceito de alfabetização, ainda arraigado em uma visão tradicional. Ela ainda assumia como alfabetização apenas o momento formal da leitura e escrita, e não percebia as construções anteriores para que esse aprendizado pudesse ser concretizado. Também tinha dificuldade de relacionar os trabalhos realizados às demais oficinas como parte do processo de alfabetização. Vê-se tensionada quando passa a frequentar a oficina de meditação, não mais na figura da

educadora, e sim como “aluna”. Percebe as transformações em sua prática como alfabetizadora, pois experiencia, segundo contou, a outra posição.

Eu deixei de ser educadora para ser aluna na meditação junto com os meus alunos. Então, enquanto eu estava com eles como aluna, eu era aluna, não tinha diferença nenhuma. A experiência de viver com eles a oficina, ter as mesmas sensações ou semelhantes, viver juntos, estar junto com eles naquele momento e depois levar aquele mesmo momento para a sala de aula e experimentar outra forma, me fez pensar de trabalhar de uma forma diferente com eles.

A educadora seguiu em suas reflexões trazendo a importância de ter experienciado como “aluna” a oficina de meditação, pois foi a partir daí que se colocou sensível à escuta dos educandos com os quais deparava na oficina sob sua coordenação - alfabetização:

Mesmo sendo um ano atribulado [2013], valeu pelos anos todos que eu trabalhei na alfabetização. A meditação contribuiu nesse aspecto, depois de viver junto e de saber as sensações que eles tinham, os medos, as angústias, os traumas, as reflexões que eles traziam para a meditação, depois de saber das experiências de vida deles e aí pegar isso e trabalhar como ponto na alfabetização foi bem legal.

No momento de meu afastamento para o doutorado, em 2011, convidei-a para assumir a coordenação pedagógica do trabalho, e ela aceitou. Foi, assim como todos, colocada diante de si e de seus desafios...

A gente se permite trocar experiências no “Tecelendo”. A gente se permite viver coisas que muitas vezes são dolorosas para a gente, mas que a gente está ali o tempo todo vivendo e está aprendendo com essas experiências... E aí estou tentando fazer isso, tomar as minhas próprias decisões, de pensar o que eu quero fazer, quais são os meus desejos...

Em relação aos aprendizados no “Tecelendo”, a educadora destacou:

Aprendi mesmo deixar de pensar coisas ruins... A gente chama, fica proferindo coisas ruins, não adianta nada. Quanto mais a gente deseja o bem, mais bem a gente tem. Eu passei a ver que o meu problema não é maior do que o de ninguém, e que eu não sou melhor do que ninguém. Normalmente a gente acha que nada presta, nada vai dar certo, que só as outras pessoas vão conquistar o que desejam, chegar lá onde querem... A gente descobre que nossos problemas e dificuldades são semelhantes...

Além disso, segundo a educadora, o “Tecelendo” a fez se “colocar no lugar do Outro”. E também ajudou a

[...] pensar: eu não sou melhor do que ninguém, e ninguém é melhor do que eu. E que eu posso, sim, junto com outras pessoas, ajudando outras pessoas e sendo ajudada por outras pessoas a fazer a diferença, a transformar, mesmo que seja uma vida ou duas, ou dez, quem sabe? É transformar interiormente, porque as mudanças vão vir aos poucos e que não preciso ter tanta ansiedade para que as coisas aconteçam... Dar tempo ao tempo... As coisas vão acontecendo gradativamente, não de um dia para o outro e nem de um ano para o outro.

Trabalhou até o fim do ano de 2013, entrelaçada à sua eficiência, organização, sensibilidade de menina mulher e tantos conflitos a enfrentar. Com uma competência ímpar, encerrou sua participação no “Tecelendo” no final de 2013. Saiu e deixou um buraco no grupo e nos corações de todos. Mantém contato e participa esporadicamente de algumas atividades no “Tecelendo”, tais como a formação em tecelagem em parceria com o Instituto Mauá etc.

No início de 2015, Helena se reaproximou do grupo, cheia de novidades e expectativas. Propôs ao grupo a organização de um grupo de Trabalho do “Tecelendo” na comunidade de Sussuarana, Salvador, local onde reside atualmente. O grupo abraçou a proposta, novos desafios...

Lailton

Eu acho que isso é uma coisa bonita, maravilhosa que eu aprendi dentro do “Tecelendo”. Uma coisa que me marcou bastante foi isso: tratar todo mundo bem!



32

Marcado por uma história de superação, vive de contar estórias entrelaçadas à sua história... *Eu não conheci minha mãe, eu tinha 3 anos de idade quando minha mãe morreu, eu era pequenininho...*

Algumas pessoas escutam recorrentemente ao longo da vida que não vão adiante. Como uma sina, o povo profere um destino pouco traçado. Os corajosos vivem de desafiar e de encantar... Não há quem não sorria ao lado de Lailton. Um personagem raro, desses imprevisíveis, conta sua história com a molecagem de uma criança inocente...

E assim eu cresci um pouco, né! Todo melado de farinha, porque eu comia farinha. Aí minha mãe disse: “É eu vou botar na escola...” Mas para mim foi isso, é porque eu não tinha, sei lá, eu fui para a escola muito novo. E eu não tinha experiência muito de aprender ler e escrever. Botava o ABC, repetia mais de vinte vezes a letra.

E como tantas crianças de nosso país:

Com 16 anos eu disse a mãe: já aprendi! Aí mãe disse: “Então agora bora tirar o documento todo.” Aí eu fui e tirei o documento todo... Aí parei de estudar, 16 para 17 anos, eu fui trabalhar. Trabalhava no trabalho de sem-terra, limpava na beira da estrada... Trabalhava a semana toda para ganhar 15 reais. Era pouco dinheiro, mas eu disse, eu vou me manter. Eu disse: “Oh, mãe, eu estou sem cama, eu vou comprar a cama.” Aí comprei a cama. Aí da outra semana eu juntei e comprei um colchão, era uns dois dedos assim de

³² <http://ambiente.hsw.uol.com.br/8-maiores-arvores5.htm>

grossura... Que eu não tinha... Antes eu dormia era num colchão de capim, daquele colchão de capim...

E na lindeza de sua infância, invisibilizada pela escola, ele magicamente era um fazendeiro, quase latifundiário, diriam os marxistas de plantão! O mamão virava boi, fazenda, relações comerciais...

Varava mais de uma semana sem estudar... Vontade de brincar com menino, meu primo... Pegava lona, comida e fazia comida. Nós pegávamos a faca! Olha para isso, o que é menino! Dizia que era o boi, o mamão. O negócio de matar boi, aí nós pegávamos a faca, nós subíamos no pé de mamão, perto de cair! Aí nós dizíamos que nós estávamos no curral...

– Oh Zuza (Zuza era o nome dele), eu vou matar esse boi aí, viu véio! Aí vou matar... Porque se perder na vendagem eu tenho como pagar!

Na brincadeira, “o dinheiro era pacote de cigarro de fumo”... Havia o dia da cobrança, a segunda-feira e também as negociações em torno dos interesses de cada vendedor de boi. Nada podia ser perdido, até mesmo o fato (os miúdos do boi) entrava no negócio...

Aí no pagamento da segunda: – Oh, Zuza, eu perdi do boi, da bagagem. O boi deu 200, 300. O fato, o cara disse que vendeu a metade... Eu vou lhe dar um tanto.

E aí ele dizia: – Mas não pode, tu é doido? Dá 500 o boi!

– Tu está doido, é?! Eu vou só pagar um.

Aí ele dizia: Essa semana não tem boi para tu!

– Então vou para outro comprador.

Aí ele disse: – Oh, toma seu boi aí, seu dinheiro, e vou...

Aí chegava no outro dia: – Tem uma carreta de boi para nós matar! – e era mamão mesmo!

Eu disse: – Oh, ou eu me arrumo ou eu vendo tudo! Vou matar cinco bois hoje e o fato eu vou vender tudo! Aí eu disse: – Vou levar o de cá e o de lá! Aí nós subíamos no pé de mamão, furava o boi! O boi sangrava, era faca mesmo! Aí nós ríamos!

Ingressou no ano de 2009, como estudante da turma de alfabetização das Três Lagoas (Gramiá)³³. Na ocasião de seu ingresso, Lailton mal levantava os olhos ou nos dirigia a palavra. Sempre com um ar desconfiado e sisudo, frequentava as atividades em parceria com um primo, Marcos (este, por sua vez, não permaneceu no “Tecelendo”).

³³ A comunidade rural Três Lagoas era, em 2009, umas das comunidades que apresentavam grande índice de vulnerabilidade social. Extremamente hostilizada na cidade, seu primeiro nome, Gramiá, se tornou sinônimo de um lugar ruim de viver. Seus moradores sofriam (a ainda sofrem) discriminação e são tratados sempre como arruaceiros, vândalos etc.

Ah, estudei à noite no Gramiá, que eu não vou chamar de Três Lagoas porque é Gramiá, mesmo. Aí lá estava a Andreia, Helena, a Dani Coelho. Mas Helena eu não via muito não. Helena ficava mais com as crianças...

Mas aí era uma bagunça! Meu Deus do céu! Eu estudava e eu dizia que quando Andreia chegava, chegava aqueles meninos das Três Lagoas... Era tudo de uma vez.

Aí faziam xixi no bichinho... Aí eu dizia: “Oh, professora, esse curso aí, dessa mulher que veio para aqui, não vai dar certo, não!” Olha, era um barulho danado! Aí Beatriz chegava, aí dizia: “Oh, Andreia, os meninos estão fazendo xixi no passeio tudo!” Eu assisti a aula de Andreia uma vez, eu saí de minha sala... Andreia tem uma foto ainda lá, que tem um cordão, aí eu dizia: Que coisa mais linda...

A partir do ano de 2009, passou a tecer e se firmou nessa atuação, destacando-se como tecelão. Com isso, foi convidado a assumir a coordenação das oficinas de tecelagem no ano de 2011. Assumir o papel de professor foi, sem dúvida alguma, um dos grandes desafios para Lailton.

[...] vai se construindo cada vez mais quando a pessoa se junta ao grupo, já estou dizendo tudo! Aí como logo a Andreia disse: “É, bora colocar Lailton como professor de tecelagem.” Aí eu pensei: Meu Deus, será que eu tenho... Será que eu sou capaz? Será que eu sou capaz de chegar nessa profissão? Meu Deus do céu! Aí eu disse: É, mas isso aí eu não vou quebrar, eu vou tentar chegar até onde eu puder avançar... Aí eu pensei, quando eu cheguei em casa: Será que eu vou avançar?

Com seu tempo próprio no aprendizado da leitura e escrita, Lailton passou a se apoiar de forma contundente em sua capacidade oral.

Meu percurso, meu caminho, até hoje foi uma experiência que para mim, para eu pegar esta experiência foi totalmente, eu acho, difícil, porque eu não herdei... não faz eu chorar não, gente! Até onde eu cheguei, onde eu estou, como educador, eu acho que foi um pouco... não foi fácil, foi difícil... Felicidade que eu tenho totalmente é o trabalho que eu teço, minha felicidade...

Fala de suas dificuldades com a mesma alegria que conta de suas subversividades!

[...] mas também eu fiquei com medo, quando Andreia disse: “Você vai fazer a oficina de tecelagem.” Que eu detesto é isso: relatório! – Meu Deus do céu, eu podia entregar esse negócio, oficina de tecelagem por causa disso: relatório! Que aí eu não sei escrever um relatório, o bicho é difícil! Eu só tenho um relatório até agora! Eu só tenho um que eu tenho no meu pen drive! Parece que foi 2012, está lá, eu joguei lá! Mas está salvo! Aí eu disse, é, aí eu já tenho uma prova como eu tenho relatório! Mas quando você diz: Ah, vai fazer relatório! Eu tento fazer, mas não é possível também! Aí eu

mandando a menina escrever qualquer coisinha, na ponga dela eu joga no meu relatório que eu não sou besta né!

Ao longo desses anos, acompanhou a entrada e a saída de muitas pessoas do “Tecelendo”. Educadores e educandos, cada um ele viveu de seu jeito, sentiu praticamente todas, até as presenças mais conturbadas, para ele é sempre mais um amigo que chega ou que parte.

Aí, oxe, os meninos foram indo. Foi indo, foi indo, foi indo... Desistindo de um em um. Aí eu disse: Eu podia desistir. Não! Eu vou ver, eu vou avançar mais um pouco, se eu gostar eu fico. Aí Marcos chegou, que era o meu primo, que era brother, é brother ainda! Aí ele dizia: “Tu não vai aguentar a nossa saudade! Vamos ver!” Aí eu disse, vou ficar! Os meninos desistiram! Só eu fiquei!

Sem dúvida alguma, um dos maiores companheiros de luta. Sempre disposto a tudo para que o “Tecelendo” siga em frente. Um gigante na tecelagem, um menino de traquinagem! *Eu quero alguma coisa. Eu me interessei nesse projeto! O que me empolgou mais nesse projeto foi totalmente o tear e o trabalho.*

Questionei sobre seus aprendizados no “Tecelendo”, se havia algo de bonito que ele pudesse ter aprendido nesses anos, ao que ele respondeu:

Eu acho que tem uma coisa bonita, também. Eu acho que foi, que para mim... Eu não sabia o que era isso: tratar a pessoa bem. Eu acho isso bonito! Tratar a pessoa bem: “Tudo bem?” Mas de primeiro eu não sabia o que era isso. Chegava em um lugar e nem sabia conversar... É, como o que você diz? (Andreia) “Conversar com uma pessoa? Dialogar?” Sim, isso mesmo, dialogar! Eu acho que isso é uma coisa bonita, maravilhosa que eu aprendi dentro do “Tecelendo”. Uma coisa que me marcou bastante foi isso: tratar todo mundo bem!

Valdelice

Eu amo tecer. Quando eu estou tecendo, eu penso em tecer mais! E quando termina eu tiro: Puxa vida, fui eu que fiz! Nossa! Eu admiro o que eu faço, sinto orgulho do que eu faço!



34

Trabalhou de babá desde os 11 anos de idade. Dos estudos, lembra-se do Mobral como se ele fosse a escola desde a infância. Uma de suas maiores lutas, a tristeza. Apesar do sorriso no rosto, a tristeza massacra o coração. De uma dedicação ímpar, adotou Lailton e a todos do “Tecelendo” como filhos. Ama tecer. *Eu tenho de tudo um pouco, às vezes sou brava, às vezes carinhosa, às vezes amiga. Sou brava quando me fazem de tola. Aí eu rodo tudo!*

Ingressou no “Tecelendo” como alfabetizanda na turma A União Faz a Força. Conheceu o “Tecelendo” por meio de um folheto que entregamos nas escolas. *Minha menina chegou da escola e falou: “Ô mãe, na escola me deram esse papelzinho de um curso que vai começar... vai lá conhecer!”*

Antes de entrar, eu me encontrava arrasada... Porque para ir à rua eu não podia ir sozinha. Eu vivia tropeçando e praticamente caindo e levantando. E depois que eu comecei a ir eu... Se eu disser para vocês que eu consegui sair dos remédios...

Eu fui para lá bastante enferma, com aquele problema que eu passei. Eu encontrei bastante ombro para eu chorar, para desabafar, tanto dos professores como dos alunos. Eu encontrei ombro e mão amiga, tanto dos professores como dos alunos. E o trabalho também me ajudou muito, o trabalho da tecelagem. Eu amo tecer.

Conta que os primeiros contatos com a tecelagem foram desafiadores: *Achei um bicho de sete cabeças*. Chegou a dizer que não voltaria, mas foi estimulada por Marcos, um dos coordenadores do grupo naquela ocasião.

³⁴http://www.fazendacitra.com.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=196:baoba-um-monumento-da-natureza&catid=14:plantas-em-destaque&Itemid=25

Esse grupo se reunia à tarde e Valdelice, com baixa estima, se vê aos poucos sendo transformada pelas atividades que vivia. *Comecei a aprender e a gostar. Dali para adiante peguei um carinho, um amor muito grande... E aí fui adotando aquilo ali como se fosse a minha casa e peguei um carinho muito grande, tanto pelo “Tecelendo” como pelas pessoas.*

No ano de 2009, trouxe ao grupo o relato de que já estava andando sozinha na cidade. Perguntou ao grupo se ninguém havia sentido a falta de sua filha Luana que sempre a acompanhava. Relatou, na ocasião, que sua filha não iria mais levá-la ao “Tecelendo” porque já não era mais necessário, pois ela voltara a andar sozinha na cidade graças ao trabalho que estava vivendo no projeto. No ano de 2010, traz ainda o relato de que havia parado de tomar os antidepressivos e que havia avisado ao psiquiatra do CAPS que aqueles remédios não eram mais necessários, pois ela estava se curando com o “Tecelendo”.

Eu sempre achei que ali foi a minha casa e um hospital. Ali para mim foi um hospital. Ali eu aprendi que... Foi uma terapia. Tanto que é assim, na minha casa, quando eu estava bastante agitada, os meninos já falavam assim: “Mãe, acho que o teu lugar é no ‘Tecelendo’. Por que a senhora não vai para lá?” Os meninos sempre falaram isso. Agora, eu ficava mais em casa por conta da necessidade.

Passou a coordenar as atividades de tecelagem e oficinas de crochê a partir do ano de 2011. Viveu um movimento de vai e volta ao “Tecelendo”, sempre motivado por questões familiares. Acerca dos aprendizados no “Tecelendo”, ela afirmou:

Aprendi a tecer. A convivência para mim foi melhor. Aprendi a desenvolver mais, até conviver mais com as pessoas. Eu acho que eu era assim mais tímida. Acabou mais a timidez. Até amar mais as pessoas. O desenvolvimento foi melhor. Ter assim uma convivência com as pessoas... Ali eu evolui mais.

Ganhou dois teares de familiares. Tece em casa, ama tecer tapetes. Hoje, contribui com o enxoval de uma das filhas.

Tecer para mim é... eu amo tecer. Quando eu estou tecendo eu penso em tecer mais! Vou terminar esse e vou começar outro! E quando termina eu tiro: Puxa vida, fui eu que fiz! Nossa! Às vezes eu falo: Parabéns! Eu admiro o que eu faço, sinto orgulho do que eu faço!

Dos sonhos, um belo sorriso alegre e tranquilo:

Eu estou falando que eu vou crescer! E vou crescer no “Tecelendo”! Andreia, tu já pensou uma Valdelice que foi, e eu já me considero que eu fui: empregada doméstica, analfabeta, e fui enferma, e se transformar em professora?! Eu, uma professora no “Tecelendo”, chique junto com Beatriz, doutora Andreia, junto com as professoras! Eu vou virar gente chique!

Maria Clara

*Eu precisei aprender a me relacionar com as pessoas...
Como a gente precisa do Outro. Isso para mim foi doloroso. Saber que eu preciso muito das pessoas,
muito dos meus amigos... Eu preciso estar com as pessoas...*



35

Ingressou no “Tecelendo” no final do ano de 2011 por meio de seleção de bolsistas. Inicia a entrevista com as costumeiras piadas. Quando peço que fale um pouco de si, em uma gargalhada singela me responde que falar de si é como *abrir um livro! É simples, mas, não é tão fácil!* Foi assim que começamos nosso bate papo em uma tarde ensolarada. A conversa que entraria a noite só estava começando.

De fato, falar de Maria Clara não é tão fácil. Uma figura simples e sofisticada, de uma alegria alegre! Sua trajetória é um caminhar com a família e com o trabalho. Impossível apresentá-la sem trazer seu povo e sua trajetória. Impossível trazer seu povo sem sua emoção e força.

Minha família é uma família que tem origem na zona rural tanto da parte da minha mãe quanto do meu pai. Há mais ou menos 20 anos atrás meu pai decidiu ir para São Paulo. É sem dúvida um desafio muito grande, porque uma família grande... Minha mãe sempre trabalhou, ou seja, desde a década de 70, quando ela iniciou como professora, ela não parou né... A família passou por alguns problemas, desafios, mas ela nunca deixou de trabalhar... Ela sempre disse para a gente, principalmente para as mulheres (são três mulheres e sete homens), ela sempre disse para a gente: “O primeiro casamento que uma mulher tem que fazer é com seu trabalho”.

³⁵ <http://www.flora.avph.com.br/baobaafricano.php>

Extremamente comprometida com uma trajetória de estudo e atividades formativas. *No meu entendimento... eu comecei a trabalhar fora mesmo eu devia ter 19 ou 20 anos talvez [...] então assim muito tarde [...] em relação aos meus pais e também em relação aos meus irmãos.*

Formada em magistério no ano 2000 por conta principalmente da influência da mãe, e em técnica agrícola em 2003 por influência das origens da família. Inicia no ano de 1999 um trabalho voluntário em uma ONG e segue vinculada a esse grupo até 2009. Traz dessa experiência sua motivação pela mobilização popular.

Eu precisei aprender a me relacionar com as pessoas. Em alguns momentos eu tive, por exemplo, que sentar literalmente no passeio para conversar com uma pessoa, com uma idosa, com um idoso. Em outros momentos, eu tive que subir o morro para conversar com o proprietário rural que estava lá limpando a plantação de mandioca dele. Em outros momentos, eu tive que subir uma outra montanha um pouco mais íngreme para conversar com uma senhora que faz vinho... Minha estratégia era ir até as pessoas, porque as pessoas não virão até mim.

Ingressou na Universidade no ano de 2011 no curso de licenciatura em matemática. Maria Clara cursará quatro semestres e depois migrará para o curso de Pedagogia.

[...] logo no início eu vi que era... Que o buraco é mais embaixo! Quando eu vi aqueles cálculos, aqueles negócios, loucuras! Porque você percebe, eu pelo menos percebi, tem algumas coisas que são desproporcionais. Você sente claramente que é um grande enchimento de linguiça. Coisas que o próprio professor diz: “Ah, eu estou dando isso aqui, mas não se preocupem que vocês não vão usar isso aqui em sala de aula.” Então assim... O tempo, ele é usado para manter você ocupado... Quer dizer, é muita coisa, é muito conhecimento que o próprio professor diz: “Oh isso aqui você não vai utilizar...” Eu fui até onde eu consegui ir.

Em relação à sua entrada no “Tecelendo”, conta que foi de uma *forma tão inusitada que eu digo acidental!* Segundo ela, a tal colega de turma insistiu tanto que ela por fim resolveu preencher a ficha de inscrição e participar das atividades de seleção de bolsistas. Depois de muitos resmungos, ela acabou preenchendo a ficha e indo para a atividade que aconteceria naquele mesmo dia!

Porque... Já tinha feito o segundo semestre de matemática e aí uma colega minha me disse que estava aberto o processo de bolsa para um projeto de extensão, o “Tecelendo”. Aí eu disse a ela: “Rapaz, eu não quero entrar em projeto nenhum, eu só quero estudar, não quero fazer outra coisa.” Eu já tinha conversado com meus pais e decidido que eu iria apenas estudar. Tanto que meu pai me dava uma ajuda de custo semanalmente! Eu digo sempre,

entrei no “Tecelendo” e perdi minha mesada! Eu encontrei ela outro dia e eu disse: “Rapaz, eu perdi minha mesada por sua causa!”

Extremamente comprometida com o trabalho. Tensionará, a partir de sua inserção no “Tecelendo”, a necessidade de articulação externa e mobilização nas comunidades. Seus movimentos sempre muito alegres e rigorosos exigem de toda a equipe um profundo comprometimento com a causa da Educação.

Passou a contribuir no GEPE. Destaca como uma das contribuições do “Tecelendo” o fato de ter sido despertada no sentimento pela sala de aula: *Eu não tinha nenhum interesse de ir para a sala de aula. Para mim, é uma das profissões mais belas e importantes... porque todo mundo passa pela mão do professor.* A partir dos processos vivenciados no “Tecelendo”, segundo Maria Clara,

[...] no finalzinho de 2012 a gente começou a pensar algumas coisas e eu disse: Rapaz, esse negócio de sala de aula não é tão ruim! Aí eu comecei a enxergar a possibilidade de estar na sala de aula. Mas não na escola. Eu não me enquadro na escola. Definitivamente eu não me enquadro, é tudo muito chapado, você tem que seguir um sistema, algo que vem de cima para baixo.

Destaca também a importância da reflexão sobre a prática como um elemento relevante no “Tecelendo”.

Essa avaliação, esse enxergar, ele é contínuo. Ele não é apenas em atividades pontuais. Eu preciso o tempo todo olhar o que eu estou fazendo enquanto professor e enxergar não os erros propriamente, mas enxergar aquilo que digo que faço, mas efetivamente não estou fazendo.

Nós estamos no “Tecelendo”, projeto que também é de formação de professores. Eu consigo entender que nós produzimos o conhecimento, que quando você passa as leituras e você exige que a gente discuta, que a gente reflita sobre a nossa prática, que a gente possa fazer as nossas relações daquilo que a gente está lendo na teoria e a nossa prática docente, com o que a gente está fazendo, nós estamos produzindo o conhecimento.

Como leoa enfrenta suas dificuldades, e como uma flor teme os espinhos! Com um profundo respeito aos tempos e processos, destaca a importância das discussões acerca dos limites dos processos para o avanço dos mesmos. A seguir, destaca a construção do conhecimento e o questionar necessário para que isso de fato aconteça.

Na minha concepção, fazendo esta análise do conhecimento que eu tenho produzido enquanto professora em formação, não é a produção do conhecimento que eu estou dizendo que o meu aluno tem. Porque eu não

consigo fazer com o meu aluno o que você faz com a gente. E aí é claro que tem outros elementos envolvidos.

Nós temos alunos que vêm em uma situação completamente diferente da nossa. Ela é diferente e ela é igual ao mesmo tempo. Porque são pessoas que vêm da mesma escola pública que nós viemos, com as mesmas deficiências, os mesmos desafios. São alunos de famílias humildes, trabalhadoras, como nós também somos. Mas são alunos que não viveram algumas coisas que nós vivemos. São alunos que têm muito mais dificuldades na leitura, na escrita e na interpretação do que nós temos. Então, nós conseguimos produzir conhecimento. Enquanto professora em processo de formação, eu enxergo que, na minha formação, eu consigo produzir o conhecimento, mas o meu aluno não consegue produzir o conhecimento. Agora, o que fazer para esse aluno conseguir produzir o conhecimento? Aí me reflete, me reflete aquilo que eu tenho que fazer e que a gente tem feito: olhar a minha prática docente. E aí nesse olhar a única clareza que eu tenho nessa reflexão é que eu preciso desenvolver algumas dimensões enquanto professora que passa principalmente em conhecer o meu aluno.

Nunca se dá por vencida, e quando não compreende a proposta ou algum trabalho torna-se extremamente distante e irritadiça. Entregar-se de corpo e alma parece ser seu lema, apesar de seu costumeiro tom brincalhão: “Calma aí minha irmã, vai devagar!”

Como educadora, identifica elementos nos quais, segundo ela, precisa avançar enquanto docente: a aproximação com os discentes e suas realidades, a criatividade no sentido amplo (e não apenas de dinâmicas em sala de aula) e o diálogo.

A minha relação na sala de aula, ela ficou meio que assim: estabelece um diálogo, mas é um diálogo que em algum momento eu falo mais do que possibilito que o aluno fale, que o aluno se expresse... Em alguns momentos eu apenas falava... Então, a minha relação ficou a maior parte do tempo restrito a isso. Eu de fato não conhecia os meus alunos.

Com a reflexão, percebe que estava distante dos discentes do “Tecelendo” e que sua prática estava caminhando para uma reprodução conteudista. Há com isso, segundo a educadora, a mudança de atitude.

E quando eu, nos outros espaços, nas outras atividades, eu consigo estabelecer um diálogo mais próximo, as relações pessoais passam a ser estabelecidas ali...

Eu dialoguei mais com eles, não apenas ali na sala de aula, mas nos espaços, nas outras atividades. Por exemplo, quando nós fizemos atividades de campo, quando nós fizemos aquelas atividades de julho, eu conversei mais, me aproximei mais...

Teve aluna de dizer: “Ah, eu te vi pequena, eu te conheci, tua mãe...” Porque de fato fomos vizinhas. Mas isso, houve um tempo para que a aluna pudesse ter a oportunidade de me dizer isso. Talvez se eu tivesse tido outra relação,

mais próxima, menos formal... Talvez ela tivesse me dito no primeiro dia: “Ah, eu conheço você”.

Uma de suas contribuições no “Tecelendo” diz respeito ao movimento de articulação e mobilização. *É uma atividade que eu gosto muito e é muito bacana, embora eu tenha consciência de que eu tenha a necessidade de me fortalecer.* Defende de forma contundente que a articulação e a mobilização são *dimensões necessárias para qualquer trabalho que a gente faça. Independente de qual seja o foco do trabalho, a gente precisa mobilizar as pessoas, precisa articular as pessoas, para que essas pessoas caminhem...*

Talvez um dos mais difíceis aprendizados que Maria Clara vivenciou, também a partir da experiência no “Tecelendo”, foi perceber o quanto a nossa condição humana nos liga ao mundo e ao Outro, e que o ser humano não é só razão! Perceber *como a gente precisa do Outro, isso para mim foi doloroso... Saber que eu preciso muito das pessoas, muito dos meus amigos. Para mim a minha família era suficiente... E hoje não, eu preciso estar com as pessoas...* E segue:

Preciso dar atenção, cuidar, se não eu fico... Eu tenho dificuldade, eu fico: Pô, eu poderia ter falado isso, eu poderia ter dado um abraço, que a pessoa estava assim... Mas aquilo me incomoda e fica na minha mente me martirizando, e a necessidade que os amigos também cuidem também... [...] O movimento do “Tecelendo” também me possibilitou isso... Por um lado: bacana, vamos viver isso! Por outro: pô, isso está quebrando as minhas pernas! Porque eu tinha que necessariamente parar para pensar em mim, pensar no Outro, pensar como isso afeta, e até então as pessoas nunca me afetavam. Agora eu estou sendo afetada e aí, notoriamente, minha atitude, meu jeito de ser afeta o Outro também. Eu sempre conseguia estabelecer um nível de racionalidade, sempre! Eu vi que não consigo, não consigo controlar a minha razão! Isso tudo me incomoda!

Destaca também a importância do “Tecelendo” no que diz respeito a seus processos de aprendizagem profissionais e pessoais:

Como educadora, o “Tecelendo” me inseriu nessa prática docente e ao mesmo tempo me colocou diante de muitos desafios, enquanto profissional e enquanto pessoa. O “Tecelendo” conseguiu fazer comigo algo que jamais aconteceu: expor as minhas fragilidades. Esse movimento conseguiu me expor e automaticamente me forçou e me força até hoje a olhar mais fundo em mim. Olhar as minhas entranhas. Esse movimento me força a olhar as minhas entranhas enquanto profissional e enquanto pessoa. Isso para mim é conflitante e é desafiador. Não estou acostumada a fazer isso. Não estou acostumada a lidar com situações adversas... Aquilo que foge ao meu controle é conflitante!

Em relação às críticas ao “Tecelendo”, Maria Clara afirma:

Eu sempre disse, o que eu considero como uma das maiores forças do “Tecelendo” é a diversidade. A diversidade pessoas. Ninguém é igual a ninguém ali dentro. Na vida como um todo. Mas assim, dimensionando aquele espaço do “Tecelendo”, não o espaço físico, mas o espaço de encontro, aquele de encontro de pessoas que formam o “Tecelendo”, eu sempre disse que a maior força da gente está na diversidade.

Mas a gente tem também uma grande fragilidade, que é como a gente passa pelos conflitos. A gente sempre diz que vai usar do diálogo para superar as dificuldades, mas na hora que ela é de fato concretizada, a gente sempre puxa o freio de mão.

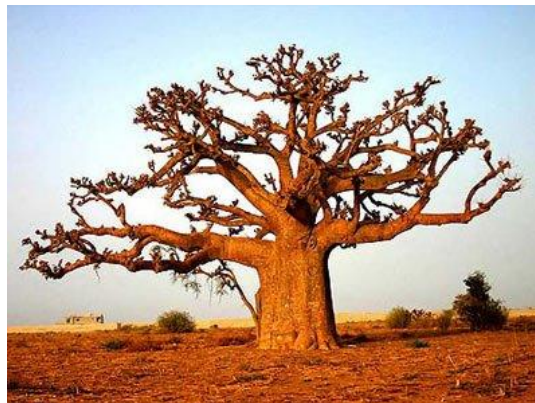
Esse limite é trazido por Maria Clara, que tão bem sintetiza:

Então sempre ficamos nas impressões, sempre fica naquele sentimento de “será que foi isso mesmo?”, “por que eles fizeram isso?”, “por que eles fizeram aquilo?” Então eu digo isso porque todos nós passamos por isso. Em duas ocasiões aconteceram isso comigo e enquanto grupo também. A gente também puxou o freio de mão e em coisas simples que talvez só bastaria perguntar: “Eu não entendi, o que você quer dizer com isso?”

Na visão da educadora, isso acontece *talvez pela falta de capacidade de sentar e conversar civilizadamente, mesmo na hora da emoção forte*. Gosta de ressaltar que suas análises se restringem ao período em que viveu com muita sinceridade e intensidade a entrega ao movimento reflexivo acerca dos anos de 2012 e 2013.

David

O “Tecerendo” me proporcionou conhecer as pessoas. Porque ensinar é muito massa! Mas conhecer um pouquinho das pessoas é muito lindo! Eu sou um grande observador das pessoas...



36

Tem o costume de receber todos com um sorriso enorme e um abraço sincero! Adora uma gargalhada! Cresceu no meio da criançada, na rotina simples de ser feliz...

Todo mundo se concentrava ali em casa. Então era a casa mais acabada da rua, porque tempo de chuva nós pegávamos bola molhada e ninguém queria na frente da casa deles, então a gente brincava lá em casa. Então, aquelas bolas molhadas molhavam a parede toda, quebrava tudo, quebrava portão, telha tudo quebrada porque a bola caía.

David, em sua caminhada, como muitos de nós, vivenciou de forma dura as “brincadeirinhas normais” na escola... *Adorava as férias porque era viciado em televisão e fez três livros de histórias. Para não sair e ter que me relacionar com as pessoas. A escola ia complicando. Cada vez mais que eu ia para a escola, ia aumentando essas brincadeiras que eram “normais”!*

Em suas caminhadas, encontra o teatro aos 17 anos. Em sua rotina de buscar sua irmã, acabou se encontrando...

O teatro foi a grande mudança de minha vida. Com 17 anos passo a fazer parte do teatro. O teatro salvou minha vida porque quando eu comecei a fazer parte do teatro comecei a conhecer as pessoas. O povo fala que eu chegava lá mudo. Se alguém falasse comigo “oi” eu dizia “oi”. Se ninguém falasse comigo, eu ficava de sete da noite até às dez da noite sem falar um “ai”. Depois de uns dois, três anos que eu comecei a conversar e falar e me relacionar melhor com as pessoas. Então o teatro salvou a minha vida e, também, me ensinou muitas coisas que eu vivo até hoje... Exemplos bons e ruins.

³⁶ <https://geografia2011.wordpress.com/2011/06/03/lenda-do-baoba/>

Segundo conta, chegou à Universidade pelas voltas da vida, galgando de pouco em pouco.

O ensino médio acabou, fiquei muito tempo sem fazer nada. Com meu tio, eu trabalhava na oficina para ganhar 10 reais por semana, e mesmo assim o cara falava: “Vocês têm sorte!” Quando ele pagava! Ficava uns dois anos sem pagar! Depois eu fui lavar em um posto de lavagem. Fiquei quase dois anos trabalhando em posto de lavagem, ganhar 40 por semana. Depois fui trabalhar em construção civil, conheci a vida de pedreiro, 80 reais por semana. E galgando de pouquinho... Fui ajudar em uma escola... Lá eu descobri a Universidade.

Em relação ao seu conceito de Universidade, foi categórico em afirmar que para ele a Universidade é sinônimo de responsabilidade.

Toda liberdade, toda essa coisa muito ampla que é a Universidade, que é uma diversidade de conhecimentos, de produção de ações, tem contido uma dimensão muito grande de responsabilidade. Então você está inserido nas atividades, você tem uma questão muito grande de responsabilidade por trás disso. Você tem que estar ciente disso: a liberdade está dentro da responsabilidade.

Ingressou no “Tecelendo” no final do ano de 2011, por meio de seleção de bolsistas. Afirmou ter ido pelo interesse de aprender: *Deixei para pegar o papelzinho no último dia... mas antes eu fui perguntar a ela (amiga do curso) como o ‘Tecelendo’ trabalhava. Aí eu falei: Dá para me encaixar, porque tem muitas coisas que eu quero aprender e talvez lá possa me ensinar...*

Estudante do curso de Pedagogia, apaixonado pelo teatro, em um primeiro momento se mantém “só observando”. No momento que sente confiança na proposta e nos colegas, se lança no “Tecelendo” com a vivacidade de um leão. Passou a contribuir com o GEPE e, em um segundo momento, propôs oficinas relacionadas a cidadania, teatro e música.

No começo, tem duas atividades: você vai fazer aulas no Rumo ao Futuro, que depois virou GEPE, qual disciplina você tem mais apropriação, que poderia se sair melhor? Então coloquei história e geografia... E depois eu falei assim: Tem que fazer teatro. E aí montei a oficina de teatro. A oficina de teatro me dá um zen, e no GEPE, geografia e história me mostrava que eu estava na Universidade!

Nas primeiras aulas de geografia e história, eu estava lá falando, falando, falando, pensando que estava sendo compreendido, e, depois de um choque, as meninas foram falar que elas não estavam compreendendo nada que eu estava falando!

Apresenta dificuldades com a mesma força de lutar contra elas. Um menino no corpo de um gigante. *Comecei a conversar com os outros professores, com as outras pessoas do grupo. É, eu tenho que rever isso! E como é que eu vou poder fazer isso?* Não permanece no questionamento vazio, parte para a ação:

Primeiro, tentava modificar a rotina da sala e fazer mais circular, e tentava conversar mais, e então comecei a apontar. Então, puxando de um assunto a gente apontava e tentava fazer que eles falassem. Aí eles davam o *feedback*, eu completava um pouquinho e puxava para Outro falar. E nessa dinâmica às vezes puxava algumas coisas do teatro: Bora falar, bora gritar! Está com o que hoje? Está triste hoje? Que o quê? Gritar? A gente grita! É, então a gente tentou dinamizar um pouquinho mais!

Sobre os aprendizados no “Tecelendo”, afirmou que: *Você aprende de tudo porque é muito amplo. Desde os mínimos detalhes. Desde você parar para analisar as suas ações, até você ir perceber a ação do Outro dentro de sua ação.* Essas análises não são soltas, há um porquê, o comprometimento com o Outro:

Porque você estava trabalhando com o Outro, com o Outro o tempo todo e você está e interfere nas ações do Outro. Quando você consegue perceber isso, você percebe que não está só, que a sua função não é só de ensinar e aprender, mas é também de ser um agente modificador na vida de outra pessoa.

Ainda sobre os aprendizados, David chamou a atenção para o fato de os incômodos e os conhecimentos que geramos a partir deles estarem sempre presentes nas nossas ações e principalmente na reflexão: *Então o “Tecelendo” me ensinou principalmente isso: qualquer aprendizado que você tenha, quando você para de refletir sobre ele, ele se torna natural. Eu falo assim: isso é da vida, é assim mesmo, então eu paro de tentar resolver...*

Em relação aos limites do “Tecelendo”, no que ele precisa melhorar, destacou a necessidade de reforçar os estudos marxistas:

O “Tecelendo” trabalha muito com a questão do marxismo e a Universidade só pincela isso. Eu tentei ler algumas coisas e não deu muito certo não! A cabeça doeu e eu desisti! Acredito que isso é uma base muito forte e que não é pouca coisa, é muita coisa dentro do projeto e envolve toda essa relação de grupo, essa relação do trabalho coletivo, e que talvez isso me ajude como professor e ao grupo por completo, isso é uma questão fundamental.

Além desse limite, apontou também a necessidade de um acompanhamento individual mais próximo, uma vez que, segundo ele, o “Tecelendo” *tensiona mais as questões coletivas.*

E, sempre com um sorriso de se ouvir em qualquer esquina da Cidade e dono do abraço mais gostoso do mundo, completa:

Eu tento passar também ao “Tecerendo” a alegria com esperança. Por mais que tenha dificuldades e tenha problemas, todo mundo tem o tempo todo. A gente pode, a gente vai chegar em uma melhora! Essa esperança é uma coisa que nos move e a gente busca através da alegria. Às vezes uma pessoa está com problema, não precisa que você pergunte o que ela tem... Mas dê um sorriso, um abraço! Tento estar sempre disposto a fazer isso!

Eduarda

O “Tecelendo” vem mostrar que teoria e prática estão ligadas... Uma das coisas principais de estar no “Tecelendo”, estar no projeto de extensão, estar com a comunidade, é ver que a teoria e a prática, elas trabalham juntas, elas estão juntas.



37

De uma alegria de menina sapeca, energia e entusiasmo. Com todas as verdades e conflitos da juventude! O que seria da sabedoria sem a juventude? Ingressou na UFRB no ano de 2010.

Eu prestei vestibular para direito, era mais uma influência da família. Mas, como eu queria muito sair de casa para ter mais uma chance de viver minha vida um pouquinho sozinha, sair dessa ideia da barra da saia da mãe, aí eu peguei e fiz o Enem, aí eu passei. Minha nota poderia dar para alguma coisa de saúde, mas eu odeio esse negócio de saúde... Então resolvi fazer pedagogia. Eu dava banca aos meninos, então era algo que eu tinha mais afinidades, então eu resolvi fazer pedagogia.

Relembrou a dificuldade inicial em relação à escolha do curso, as interferências da família e o desejo pela autonomia: *Minha família não queria que eu viesse, minhas tias diziam que pedagogia não era um curso que eu deveria escolher, eu deveria escolher outra coisa para fazer. Minha mãe ficou muito dividida... Mas eu quis fazer porque eu queria muito tomar uma decisão sozinha.*

Em relação à sua chegada na UFRB, relembra que *não conhecia a UFRB, nunca tinha ouvido falar em Amargosa, e que as aulas no começo eram legais, eram interessantes. O ânimo era aquele ânimo novo, você queria mais. Na Universidade tudo parecia ser mais bonito, mais legal. Depois você vai... Eu não sei o que vai acontecendo, mas aquelas primeiras discussões são bem legais, mas depois elas ficam pequenas.*

³⁷<http://pt.best-wallpaper.net/Africa-Zimbabwe-savanna-nature-landscape-baobab-shrubs-sunset-rays-wallpapers.html>

Antes de seu ingresso no “Tecelendo”, atuou como professora substituta nas turmas de EJA de uma escola estadual em Amargosa. Dessa experiência, conta dos anseios dos jovens, da pouca consideração da escola com relação ao apostar no futuro desses sujeitos etc.

No final do segundo semestre de 2011, foi selecionada como bolsista do “Tecelendo”. Nessa ocasião, andava de panelinha com outra bolsista do curso de matemática, com quem também dividia residência. Ambas se ajudavam e atrapalhavam. Tensionamos a relação até que a panelinha se quebrou e ela mostrou sua força e brilho.

A chegada no “Tecelendo” não foi fácil, porque é um desafio novo e tudo que é novo não é fácil se adaptar. O “Tecelendo” é muito diferente das coisas que eu conheci. O “Tecelendo” dá uma autonomia às pessoas e, muitas vezes, a gente não está acostumado a isso. Mas que é muito bom para nós, futuros professores, para vida assim. Uma coisa mais complicada para mim no “Tecelendo” foi porque são pessoas, vários temperamentos, todo mundo ali junto trabalhando, e é aquele grupo que vai tomar as decisões. Então, aquele grupo tem que entrar em um consenso em grupo, e não é fácil. Então, aquele primeiro momento ali foi complicado, mas depois você consegue se acostumar a isso, e se torna tão natural, tão normal...

Comprometida com seus afazeres, rigorosa e bastante crítica. Quando tensionada tende a mostrar grande empenho e capacidade de realização. Percebe o valor das artes e da criatividade no processo educativo e, com isso, está sempre à procura de uma dinâmica de grupo que possa contribuir com as discussões.

Quando eu entrei logo no “Tecelendo” eu trabalhava no GEPE. Dava aula de português e redação, para ajudar os meninos a entrar na Universidade. Só que nessa época era mais separado. Cada conhecimento na sua caixinha, e aí a gente foi percebendo que não era assim. As coisas são ligadas e, desse modo, a gente decidiu começar a estudar a interdisciplinaridade para começar a trabalhar de forma mais interligada as disciplinas.

Além de sua atuação no GEPE, Eduarda vai também propor uma oficina de direitos e deveres na comunidade. A ideia era a discussão da cidadania.

A gente fez uma parceria com as unidades de saúde, com os enfermeiros, os agentes de saúde. Eles diziam que muitas pessoas iam para os postos de saúde, não porque eles tinham alguma coisa, mas porque queriam estar ali conversando com as pessoas, se sentindo mais agregadas. Então, a gente foi fazer essa discussão dentro do posto de saúde. Começou a ter muita gente e a gente tentava levar assuntos, problemas, mas no intuito de ouvir a comunidade. O que a comunidade queria discutir, o que eles queriam falar, o que eles queriam que a gente escutasse, quais as potencialidades deles, o que aquela comunidade tinha para dizer à gente. A gente foi muito mais nesse

sentido não de levar nada pronto, mas de escutar e, a partir disso, começar a fazer um projeto...

Em relação à proposta do “Tecelendo” afirmou:

Eu acho que alguns pontos são chaves na proposta do “Tecelendo”: a ideia do diálogo, do respeito, da autonomia. Principalmente porque como o “Tecelendo” é um projeto de extensão, então a ideia de estar e querer entender a comunidade a partir dos anseios, dos desejos da comunidade... para mim é fundamental. Se respeitar, ouvir a comunidade, não dizer que tem resposta pronta... Não é um projeto fechado – é isso aqui e pronto!

Quando questionei acerca dos aprendizados que teve no “Tecelendo”, ressaltou:

Aprendi mais sobre a Educação de Jovens e Adultos. Estou aprendendo mais sobre essa ideia de alfabetização também. Principalmente quebrando essa dicotomia entre teoria e prática que a Universidade cria na nossa cabeça: teoria é uma coisa e prática é outra.

O “Tecelendo” vem mostrar que teoria e prática estão ligadas, estão juntas. Então, para mim, uma das coisas principais de estar no “Tecelendo”, estar no projeto de extensão, estar com a comunidade, é ver que a teoria e a prática, elas trabalham juntas, elas estão juntas.

Além desses aprendizados, destacou também aprendizados que classificou como “subjativos”:

A ideia do respeito, do diálogo, da autonomia. Porque somos seres egocêntricos, egoístas, nós queremos que sempre a nossa opinião prevaleça, não queremos ouvir a opinião dos Outros. E lá é muito forte escutar as outras pessoas, respeitar a opinião dos Outros, dar a nossa, mas também respeitar a dos Outros, até chegar em um denominador comum ou então o mais próximo de agradar a todos, mas que vise o bem-estar de todos e não só de um. Então, quebrando essa ideia de que um é melhor do que o Outro, sempre coletivo, sempre trabalhando coletivo. A ideia do trabalho coletivo é muito forte e é uma coisa que a gente vai levar para a vida toda quando sair do “Tecelendo”.

Além disso, destacou que: *Parece que quando a gente está lá no “Tecelendo”, a gente fica mais crítico com as coisas. Parece que cria uma criticidade maior.* Questionei a educadora acerca de que elementos a fazem ter tal suposição, ao que respondeu:

Porque a gente estuda mais coisas. A gente tem grupo de estudo. A gente discute mais. Na Universidade eu leio fragmentos de textos. No “Tecelendo” eu leio mais livros. Então, lendo aqueles livros me faz buscar outras coisas. A própria concepção do “Tecelendo” faz com que a gente busque outras coisas. Não faz a gente ficar parado naquilo só. O professor diria uma coisa

antigamente e a gente diria amém. Agora a gente vai, discute, procura outras coisas! Eu acho que é um ponto muito forte!

Em relação às críticas ao “Tecelendo”, a elementos que ela identifica como passíveis de melhorar, o primeiro elemento que ela destacou diz respeito à visibilidade do trabalho: *A gente tem que tentar abrir os nossos horizontes, eu não sei como, mas ter mais visibilidade dentro da Universidade. Fazer mais algumas coisas que façam a gente ter mais visibilidade para que a gente ganhe mais apoio, porque esses apoios são importantes!*

Outra questão trazida pela educadora diz respeito à compreensão dos elementos que causam a evasão dos sujeitos. Segundo ela, precisamos *entender mais o porquê essa evasão. Eu acho importante porque, depois que a gente entender um pouquinho dessa evasão, a gente pode modificar as nossas metodologias para tentar modificar essa esfera.*

Além disso, segundo a educadora, *é necessária melhor organização do nosso tempo de forma a sermos mais objetivos nas nossas coisas, porque eu acho que tem hora em nossas reuniões que a gente se perde e a gente acaba não sendo objetivo.*

Outro ponto destacado por Eduarda diz respeito a

[...] conseguir atrair mais pessoas da Universidade para dentro do “Tecelendo”, para estar lá com a gente e quebrar essa ideia implantada de que o “Tecelendo” trabalha muito, que é um trabalho escravo, então para nós demonstrarmos que não é isso o que realmente acontece! Que nós trabalhamos, sim, mas não porque somos escravos, mas é porque é no que acreditamos.

Mariana

Mesmo com todas as dificuldades, Deus, eu tenho certeza que Ele existe... Mesmo quando está mal, tudo vai ficar bem, tudo passa um dia...



38

De uma família de nove irmãos, nascida *na zona rural, parto feito por parteira, coisa de antigo!*, sertaneja e, como tal, de uma força gigante!

[...] de início, quando eu estava na escola, eu não pensava, não imaginava entrar na Universidade. Acho que porque eu sou a primeira da família a ingressar no ensino superior. Acho que a dificuldade desse pensamento era por conta disso. Por não ter irmãos, parentes próximos que tenham cursado o ensino superior.

E para quem vive “o resto do mundo” ensina...

Eu comecei a estudar com 12 anos, porque onde a gente morava não tinha escola próxima e, quando eu comecei a estudar, a gente estudava em uma escola no qual o local chamava “resto do mundo”. Tinha que andar meia hora para pegar o transporte que era pau de arara. A escola não tinha carteira para todo mundo, então os homens, geralmente que conseguem pular do carro (mulher claro que é mais contida) pulavam do carro e conseguiam ficar com as cadeiras e a gente sentava no chão... Como eu comecei a estudar tarde, entrei na escola sabendo ler e escrever, porque os meus irmãos mais velhos ensinaram a mim e a minha irmã, que é um ano mais nova do que eu... Eu tinha muita vontade de estudar...

³⁸<http://arquivo.geledes.org.br/geledes/gelede/170-o-que-e-gelede/10322-baoba-arvore-simbolo-fundamental-das-culturas-africanas-tradicionais>

Mulher com tantos passos e partidas. Jogadora de futebol do time feminino da cidade. *A gente jogava entre as meninas e com os meninos também, de vez em quando dava uma confusão, mas... na 4ª. série a gente formou o time que aí jogava contra time de outras escolas vizinhas. E foi até o 3º. ano do ensino médio.*

Entrou na Universidade no ano de 2012. *Quando eu concluí o 3º. ano, a partir daí não queria fazer o Enem porque eu achava que não iria passar, me inscrevi só para Amargosa e só para um curso mesmo... foi uma surpresa ter passado no Enem e ter vindo para cá.* Em relação à concepção de Universidade, destacou:

Antes eu pensava que a Universidade era parecida com a escola, só que um pouco mais avançada. Você entraria nela para se formar em uma profissão. Não tinha muito ideia do que acontecia dentro da Universidade. Hoje eu percebo que não é só isso. Que a Universidade forma sujeitos tanto para ser um profissional quanto para a vida, para se tornar uma pessoa... Politizada, um ser crítico. Muito diferente do que eu imaginava.

Ingressou no “Tecelendo” no final do ano de 2012, a partir de seleção de bolsistas.

A Universidade... O primeiro semestre não foi muito diferente da escola que eu tinha todas as aulas à tarde, normal, ainda mais na área de exatas. A minha vida acadêmica, eu acho que começou mesmo quando eu entrei no “Tecelendo”, não sei se por conta de eu ver que estava em uma Universidade mesmo, e me proporcionou uma coisa diferente do só ter aula. Aquela coisa de aula expositiva normal, a pessoa vê pronto, você estudando para fazer uma prova e passar e pronto. E eu me perguntava, e onde é que está o ser professor? Não vai ter essas discussões? Talvez eu estivesse com pressa demais e isso ia acontecer durante o decorrer do curso né!

Estudante do curso de Matemática, chega ao “Tecelendo”: *“Foi outro choque, cheguei perdidona, apesar de a coordenadora pedagógica na época falar com a gente, você também explicar algumas coisas, mas não dá, só vivendo para saber certas coisas do ‘Tecelendo’.*

As primeiras atividades que tive foram na tecelagem. Aprender a tecer no tear de pregos com Lailton e, logo depois, com o tear de pente-liço. A parte do artesanato para mim era muito legal, massa! Gosto de fazer artesanato, fazer atividades manuais. Aí depois veio a mudança do GEPE... Para mim era tudo novo, eu nunca tinha estado ensinando em sala de aula, nem participando de planejamento, nem sabia dessas coisas sobre metodologia. Então o choque maior foi nessa parte!

Enfrentou as dificuldades do tempo da chegada em um grupo. Passou a construir sua caminhada no “Tecelendo” de forma silenciosa, atenciosa, e moleca.

Primeiro semestre foi difícil para mim, pense aí... Apesar de ser tipo um trabalho coletivo, o time de futebol, eu sempre relaciono, tem coisas parecidas, mas tem muita coisa diferente. Na minha cabeça, alguém tinha que sentar comigo e explicar: “Oh, Mariana, isso funciona assim, assim, assim.” Então eu iria pegando as coisas: Ah, então é assim! Aí veio o segundo semestre! A viagem³⁹ para Salvador! O bendito churrasquinho, as benditas músicas que a gente ia cantando até Salvador... Foi o grande marco, a viagem para Salvador!

De traços delicados, vai caminhando e se encontrando:

(...) entrei no “Tecelendo” e eu achei estranho as primeiras vezes que eu ia lá. Mas gente, esse povo é de um projeto, deve ser tudo muito sério, chique... Projeto remete a trabalho, trabalho a emprego, então com certeza a chefe é uma pessoa séria. Esse povo está fazendo essa algazarra toda, a chefe está onde? Quando eu vi a Andreia, pior que todo mundo! É o perfil do “Tecelendo”, é o que faz a diferença, eu falei, alegre!

Em relação a ser professora, Mariana declarou:

Na minha juventude, eu dizia que era uma profissão que eu não queria entre todas as outras! No início, foi pela necessidade mesmo. Ah, passei, vou lá enfrentar. Mas não era uma coisa, assim, que eu tinha vontade de ser, não. Professora, não! Aí fui adquirindo o prazer e a vontade com o tempo e com a convivência que eu tive no “Tecelendo”. Porque na Universidade, para ser bem sincera, dentro da sala de aula do CFP, eu me sentia como qualquer aluno na escola. No “Tecelendo” foi diferente. Comecei a participar das reuniões, ainda meio perdida, mas começou a me interessar, a entender, a querer ser professora. Hoje eu sei que eu quero ser professora. Agora, sim, eu digo, posso dizer que é uma escolha minha. No início não foi uma escolha minha.

Do tempo de trabalho no “Tecelendo”, Mariana destacou elementos e experiências que considera relevantes na sua trajetória. O primeiro diz respeito à alegria e à busca de uma metodologia dinâmica. Além desse, a participação de todos nas reuniões e o FEAC.

O que eu achava legal, o trabalho com alegria, o uso de dinâmicas para ensinar. Porque na escola a gente vê aquela coisa de escrever no quadro e apresentar trabalhos e tal. O professor, não sei se não quer arriscar, mas não faz uma coisa mais lúdica... O que causava estranhamento no início era nas

³⁹ A educadora se refere à viagem que realizamos como parte das atividades de formação continuada. Na ocasião, a professora Marta Alfano e eu coordenamos uma visita a locais históricos de Salvador, com o intuito de ampliar o repertório cultural dos sujeitos. O encontro aconteceu no mês de julho. Na ocasião, precisaram conviver em um apartamento cedido pelo tio de Eduarda. O convívio trouxe, dentre outros ganhos, a integração de Mariana ao grupo.

reuniões, a participação de todo mundo, todo mundo era instigado a falar, a dar opinião, e isso para mim ainda era muito novo! Não tinha o hábito de ser cutucada para falar, dar minha opinião, expor o que eu estava sentindo, o que eu pensava, então me incomodava, acho que pelo hábito de não falar! O FEAC foi bom demais, ir para a comunidade... Ainda estava meio perdida, tinha algumas coisas que eu não entendia bem no “Tecelendo”, mas já tinha uma caminhada boa e o trabalho com as crianças lá no evento foi marcante! Eu lembro tanto das crianças fazendo perguntas e brincando. Vendo a realidade delas me fez pensar, sabe? Acho que é um dos momentos que me fez querer ser professora. Marcou bastante também, bem especial.

Sobre as aprendizagens no “Tecelendo”, destacou:

A principal é a visão de mundo diferente da que eu tinha. Eu, oriunda da zona rural, sempre fui criada, acreditei que as pessoas cresciam... em uma determinada idade tem que começar a trabalhar e pensar logo em construir uma família. Então eu, até os meus 18 anos, pensava assim também. Hoje em dia tenho aprendido é isso, a visão de mundo. A gente tem escolhas, e as escolhas não cabem dentro das outras pessoas e sim a nós mesmos que caminho seguir. E atribuo, especial ao “Tecelendo”, uma das decisões que eu considero muito importante na minha vida, a decisão de mudar de curso.

Quando questionei acerca das experiências que a marcaram ao longo desse tempo no “Tecelendo”, ela destacou dois elementos:

O primeiro dia em sala de aula sozinha. Porque quando eu dava aula com algum colega, geralmente eu pensava: Ah, a responsabilidade é dividida e tal. Se eu não estiver indo pelo caminho certo, o Outro vai lá e dá um puxão e tal! Mas o primeiro dia que eu fui para a sala de aula sozinha, aí eu vi que a responsabilidade era inteiramente minha. Outro momento, a segunda reunião de formação com a professora Marta Alfano. Eu não me lembro muito da reunião, mas eu lembro que ela pediu para a gente escrever no papel coisas que a gente gostava de fazer. E aí no final ela deixou uma pergunta: o que me dá brilho nos olhos? E ela fez numa coisa assim... como se fosse assim uma coisa que vem lá de dentro, o que eu gosto de fazer de verdade? O que me move de verdade? O que eu amo fazer? Depois disso eu ficava sempre pensando...

Em relação às críticas ao “Tecelendo”, Mariana destacou a organização do grupo, a necessidade de melhor planejamento das atividades e destacar mais as positivities do trabalho.

[...] precisa melhor organização, não sei se semestral ou anual, mas ainda tem muita coisa que somos desorganizados. Nós nos propomos a fazer muitas coisas e daí a gente esquece de outras... Que a gente tem vida pessoal, a Academia que não facilita... A gente exagera um pouquinho nisso, tentar

fazer um monte de coisas e aí me causa o sentimento a cada final de semestre que a gente fez pouco, mas na verdade a gente faz muito. Eu enxergo um monte de coisas que a gente faz, mas que no final vai redigir o relatório, até mesmo as avaliações e a gente coloca lá: ah, nos propomos fazer isso, mas não deu muito certo. Tentamos fazer isso, mas parou por aqui... não foi possível. E a gente deixa de falar das coisas que a gente conseguiu fazer... Como ser humano a gente costuma apontar mais os erros, as coisas ruins, e deixa de exaltar as coisas boas, e por isso que estava falando do elogio de Lailton, que ele fala: “Mariana, como você tece rápido!”, então acho que isso dava ânimo para voltar no outro dia e tecer mais rápido ainda...

Mariana segue trabalhando no “Tecelendo”, se destacando nas atividades da tecelagem e na busca de afirmação de si e de seus sonhos. Atualmente, projeta a troca do curso para Educação Física.



40

Esses são alguns dos sujeitos que construíram e constroem a proposta ao longo desses anos. Evidente que o “Tecelendo” não é fruto apenas dos esforços destes. Em sua história, muitas pessoas passaram e deixaram suas marcas. Ao longo destes 5 anos de existência, o “Tecelendo” atendeu por volta de 267 pessoas (diretamente e registradas).

Além dos jovens, adultos e idosos, público principal do trabalho, também já envolveu em suas atividades as crianças, filhas dos trabalhadores, e 34 estudantes de graduação⁴¹ do

⁴⁰ <http://www.contioutra.com/magia-baoba-na-obra-de-saint-exupery-e-mia-couto/>

⁴¹ Vale destacar que só estão contabilizados os bolsistas e voluntários do “Tecelendo”. Além destes, o projeto recebeu estagiários dos diversos cursos.

Centro de Formação de Professores (CFP)⁴². Todos deixaram um pedacinho de si, como foi possível perceber nos documentos, nas falas, em atividades que foram promovidas, nas peças da tecelagem, enfim, contribuições relevantes na construção do “Tecelendo”.

Penso ser importante destacar alguns trabalhos de Iniciação Científica realizados pelos educadores que atuaram no “Tecelendo”, e que também trazem registros e reflexões relevantes para esta análise.

O primeiro deles foi realizado por Daniela de Souza Sales (2012) e apresentado sob a forma de trabalho de conclusão de curso (TCC); teve como objetivo analisar o processo de alfabetização do “Tecelendo”. As inquietações da pesquisadora diziam respeito ao conceito de alfabetização defendido pelo projeto e como ele estava se concretizando no período de sua análise. Essa pesquisa buscou, segundo a autora, identificar elementos presentes nas práticas dos sujeitos envolvidos nas oficinas do projeto que apontassem para uma alfabetização em uma perspectiva política. Concluiu afirmando que o conceito de alfabetização do “Tecelendo” apontava, na ocasião, para um movimento para além da mecanização do processo e com uma perspectiva política marcante.

A segunda pesquisa foi realizada por Simara Santana Guedes (2012) e foi apresentada também como TCC. A autora discutiu o processo educacional desenvolvido pelos educadores na turma **Família Feliz** nos anos de 2009 e 2010. A pesquisa buscou compreender se “as atividades propostas nesta turma favoreciam aos Jovens, Adultos e Idosos a verbalizarem sobre as questões da realidade social dando sentido às suas experiências”. Com isso, a pesquisadora buscou perceber a construção da autonomia e criatividade dos educadores no processo educacional no “Tecelendo”. A pesquisa concluiu que o processo de alfabetização imbricado ao trabalho de tecelagem enquanto princípio educativo favoreceu o desenvolvimento da criatividade dos sujeitos envolvidos nessa teia. Ainda segundo Guedes (2012), a arte em questão instrumentalizou os educadores e educandos a se “apropriarem das experiências vivenciadas para transformar em aprendizagens para toda vida”.

O terceiro trabalho de pesquisa foi realizado por Suelândia Moreira Franco (2013) e teve como objetivo analisar a proposta curricular de alfabetização do “Tecelendo” e como esta dialogava com as perspectivas de seus educandos adultos e idosos. Além disso, segundo a autora, buscou compreender se essa proposta estaria, na prática, condizente com as perspectivas dos sujeitos nela inseridos, e como os educandos se percebiam dentro desses processos de alfabetização, entendendo qual sentido essa ação tinha para eles. O trabalho

⁴² Atualmente o CFP conta com as Licenciaturas em Matemática, Física, Química, Filosofia, Pedagogia, Educação Física, Letras e Educação do Campo.

também foi apresentado como TCC. Dentre suas conclusões, apontou para um currículo oculto no “Tecelendo”; e, por parte dos sujeitos da pesquisa (educandas idosas), o desejo de socialização e a vontade de aprender a arte da tecelagem.

Outra pesquisa envolvendo o “Tecelendo” é de autoria de Thais Costa de Freitas (2014). Esta, por sua vez, realizou um estudo de caso na tentativa de compreender os principais motivadores da evasão no processo de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos no “Tecelendo”. Os sujeitos do estudo foram quatro ex-educandos do “Tecelendo” e a coordenadora pedagógica do período estudado. Os resultados do trabalho indicaram que a evasão no “Tecelendo” ocorreu especialmente por conta de dificuldades financeiras, relações interpessoais, problemas de saúde dos educandos ou familiares e “estranhamento” com as metodologias por estas não corresponderem ao modelo da escola tradicional.

O quarto trabalho de pesquisa foi realizado por Elisabete Ferreira Delfino (2014) com o objetivo central de refletir acerca das contribuições de técnicas de Meditação ao processo de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos no “Tecelendo”. A pesquisa revelou que as atividades analisadas contribuíram significativamente com os elementos: aumento de concentração, diminuição do estresse e um movimento de aprendizado do diálogo. E estes, por sua vez, estão relacionados ao processo de alfabetização. Os resultados dessa pesquisa, segundo a autora, contribuíram para a ampliação do diálogo acerca da Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, bem como com possíveis elementos para o aperfeiçoamento das metodologias no projeto “Tecelendo”.

Amor pra mim é ser capaz de permitir
que aquele que eu amo exista como tal,
como ele mesmo.
Isso é o mais pleno amor.
Dar a liberdade dele existir
ao meu lado
do jeito que ele é.
(Adélia Prado)

CAP. 4. A EXTENSÃO POPULAR NO “TECELENDO”:

O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO

Eu aprendi através da experiência e da leitura [...] Eu analisava as experiências que eu tinha tido e tentava aprender com elas, tentava descobrir o seu significado [...] O que finalmente decidi depois de três ou quatro anos de leitura, de estudo e de tentar descobrir essas coisas, foi que a maneira de fazer alguma coisa é começar a fazê-la e aprender com isso. Isso foi quando eu entendi, pela primeira vez, que não é preciso a gente procurar um modelo, que não se pode conseguir as respostas em um livro. Você procura um processo através do qual você possa aprender. (Myles Horton, In: FREIRE; HORTON, 2003, p. 65).

No momento seguinte, tratarei da educação de educadores no “Tecelendo”. Como eixo apresentarei experiências ao longo dos anos que contribuíram para um movimento de construção metodológica no que tange à alfabetização, ao letramento e à tecelagem.

Tratar das contribuições da Extensão Popular no processo de educação de educadores exige algumas reflexões teóricas e muitas escolhas. Com o decorrer dos estudos, percebi que o volume de informações a respeito do “Tecelendo” e seus processos exigiam de mim um direcionamento, um corte, um recorte (vários, diga-se de passagem!) para que pudesse de fato costurar essa reflexão.

Um dos momentos mais difíceis do processo da pesquisa que originou este trabalho diz respeito a quando deparei com a necessidade de questionar os dados coletados com base nas questões centrais da pesquisa. Quais as contribuições da Extensão Popular na educação de educadores? Inúmeras saltavam aos olhos! Havia de fato elementos que indicavam a importância da extensão no processo de educação de educadores.

Com base nos registros documentais e no diálogo com os sujeitos, passei a destacar os mais citados por estes. Emergiram com isso contribuições tais como: aprender a trabalhar em grupo, aprender a se posicionar politicamente, construção da autonomia, aprendizado do diálogo, olhar para si e para o Outro.

Diante disso, retornei à proposta inicial do “Tecelendo” e, lançando novas questões a esse documento, percebi que o “Tecelendo” ao ser proposto não estava pronto. Não existia “Tecelendo” quando ele foi escrito, existia uma proposta. Não existiam pessoas, não existiam

ações. Existia um documento com princípios, sonhos, construções passadas. Mas o “Tecerendo” efetivamente não existia.

Com isso, percebi que tudo o que aconteceu após a escrita do documento era o “Tecerendo”. O que então havia em minhas mãos e que falava da realização e das contribuições da Extensão Popular? Quais fios eram centrais? Quais fios eram o urdume do “Tecerendo”? Quais fios permitiam aos sujeitos base para tecerem as tramas?

Esse movimento de questionar as bases do “Tecerendo” me fez cair em um dos momentos mais agonizantes para um tecelão: o destecer o trabalho! Eu precisava abrir todo o tear, desmanchar as tramas e olhar por dentro do processo, o urdume. Sem ele nada acontece! É o alicerce. Um trabalho de tecelagem não pode ser começado sem o urdume. Não é possível tramar sem uma base.

Foi então que, ao retornar ao projeto inicial do “Tecerendo”, passei a buscar o urdume. Pude percebê-lo novamente como um trabalho voltado à Educação de Jovens, Adultos e Idosos, na perspectiva da Educação Popular, em busca de concretizar ações em prol de um movimento de transformação da sociedade. E aí, sim, diante de meus olhos os fios que sustentavam todo o volume de ações do “Tecerendo”.

O urdume do “Tecerendo”: alfabetização, letramento, tecelagem. A Extensão Popular se concretiza no “Tecerendo” sobre esses fios. As diversas ações ao longo dos anos aconteceram sobre esses fios. Cada um deles está atrelado a tantos outros, mas esses aparecem na base do “Tecerendo”.

Tendo clareza disso, deparei novamente com a construção do processo de alfabetização e letramento em diálogo com a tecelagem no “Tecerendo”, e questionei as tramas do processo de educação de educadores. O que esse processo me dizia de experiência? O volume de ações ao longo dos anos dizia de um grupo comprometido com uma causa. Porém, o que esse volume de ações consegue realizar ao longo do tempo? Foi então que dentre os vários movimentos visualizei a construção da metodologia.

Ao longo de todos os anos analisados na pesquisa, o “Tecerendo” buscou concretizar ações que pudessem garantir aos sujeitos o direito de ler e “escrever a sua história”, e, além disso, “dizer a sua palavra” (FREIRE, 1987).

Os conflitos e dificuldades experienciados ao longo da história não foram capazes de desarticular o “Tecerendo” a ponto de deter seu processo de crescimento. Muito pelo contrário, os conflitos proporcionaram as discussões que fortaleceram a construção metodológica das ações. Os conflitos proporcionaram, ainda, uma busca de aprender a falar ao Outro seus limites e dramas.

Não há no “Tecelendo” um documento que defina “a metodologia do ‘Tecelendo’”. Porém, ao longo dos anos, esse jeito de trabalhar vai aos poucos sendo construído. Essa constatação me ajuda, então, em diálogo com os materiais, a decidir por onde aprofundar meu olhar.

A Extensão Popular passou a se mostrar, neste trabalho, como um caminho para a educação de educadores na medida em que possibilita tempos, espaços e experiências aos sujeitos, territórios de passagem.

Para contribuir, então, com um vislumbre da Extensão enquanto caminho para a educação de educadores, optei por assumir, como eixo do momento a seguir, algumas experiências que atravessaram o processo de construção da metodologia da Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos no “Tecelendo”, e que desafiaram os educadores na construção de conhecimentos referentes à alteridade e ao diálogo.

Desse modo, assumirei a construção metodológica do projeto no que tange ao processo de alfabetização e letramento em diálogo com a tecelagem como urdume. A partir dele, dialogarei com a realização da Extensão Popular no “Tecelendo”, bem como com as reflexões que emergem dela enquanto necessárias para pensar os aprendizados da alteridade e do diálogo conforme indicaram os educadores.

No próximo momento, apresentarei algumas tramas que aparecem ao longo da história do “Tecelendo” em face da alfabetização e letramento em diálogo com a tecelagem, e que acredito contribuirão com elementos para a reflexão sobre o processo de educação de educadores a partir da Extensão Popular.

4.1 O Tecelendo e seus passos para a construção de uma proposta

Apresentar o “Tecelendo” do lugar de pesquisadora é de fato algo bastante singular e desafiador. Olhar para as inúmeras ações que ao longo da história construíram o projeto foi um momento de retomada de tudo o que passou e de questionamento acerca dos aprendizados individuais e coletivos. O desafio de olhar de fora experiências nas quais estou e estive tão dentro e procurar nelas as contribuições ao processo de educação dos educadores (inclusive o meu) foi um caminhar na beira de um abismo, deslizos, um risco, cada queda uma nova possibilidade, também um sonho cheio de turbulências e mortes, várias, inevitáveis.

A partir das primeiras leituras das entrevistas, alguns elementos começaram a se destacar. Os educadores sinalizavam seus aprendizados no “Tecelendo”. Diziam da

necessidade de aprender a “trabalhar no coletivo”, “falar e ouvir”, ter “autonomia”, se “relacionar com o Outro”, “olhar para si e para o Outro”, “deixar de ser egoísta”...

Esses elementos me indicaram duas categorias centrais: a alteridade e o diálogo. Compreendi que os tensionamentos para a busca de coerência entre teoria e prática, o comprometimento com o Outro eram elementos marcantes tanto nos materiais do “Tecelendo” quanto nos sujeitos.

A partir das análises pude perceber que, desde o surgimento da proposta do “Tecelendo”, no ano de 2009, havia inicialmente cinco grandes desafios para a concretização do projeto. O primeiro deles diz respeito ao convidar as pessoas para um movimento de aprendizado da leitura e escrita sem convocá-las enquanto “analfabetas” e, com isso, fugir da reprodução desse rótulo social.

O segundo desafio diz respeito à necessidade de avançar enquanto proposta no diálogo com os interesses dos sujeitos de modo a não se restringir a um ostracismo. Estava lançado o desafio do diálogo. A proposta traz a importância de o “Tecelendo” não ser um projeto *para* a comunidade.

O terceiro desafio era o de agregar pessoas comprometidas com a transformação social e escapar da visão de reformas simplistas da sociedade e do assistencialismo. Ou seja, a necessidade de construção de um coletivo que superasse a visão imediatista e ingênua reafirmada em ações compensatórias.

O quarto desafio diz do desejo de lidar com os interesses individuais e coletivos e alcançar os sonhos das pessoas. A evasão dos educandos é apontada na proposta do “Tecelendo” como uma consequência de as propostas não alcançarem os interesses das pessoas e seguirem tratando-as como se desejassem apenas aprender o ABC.

Nessa perspectiva, o “Tecelendo” assume como quinto desafio em sua proposta inicial a busca de construir uma metodologia que alcance os desejos das pessoas. A construção metodológica em diálogo com os interesses individuais e coletivos de modo a ultrapassar os limites históricos da hierarquização do saber, evasão, exclusão dos desejos das pessoas (sonhos).

Com esses elementos e diante da história do “Tecelendo”, é perceptível a concretização de uma caminhada de rupturas no que tange à construção metodológica no “Tecelendo”. Inicialmente, o “Tecelendo” parte de um modelo de turmas tradicionais de alfabetização. Em um movimento de diálogo com os conflitos e sujeitos, há a primeira proposição de mudanças.

A seguir assume, a partir do diálogo com a comunidade, a organização de um Grupo de Estudos Preparatório para o Enem (GEPE) com jovens e adultos interessados em ingressar na Universidade. O desafio, desde o começo, foi concretizar um trabalho que escapasse do modelo do cursinho. Esse grupo também viverá movimentos de ruptura e proposições metodológicas. Nesses movimentos, o processo de educação acontece e os educadores seguem construindo a si e à proposta. As experiências que os atravessam os tensionam a aprender e caminhar, sempre um novo caminhar.

Antes de adentrar o processo de construção da metodologia de alfabetização e letramento do “Tecerendo”, considero importante algumas palavras sobre o conceito de experiência, uma vez que é a partir do “isso que me passa” que estabeleço recortes e organizo a apresentação da construção metodológica.

4.2 O “isso que me passa”

Apresentei, em um momento inicial deste trabalho, alguns estudos que se detiveram em refletir sobre as contribuições da extensão universitária. Em sua maioria, indicam que a grande contribuição da extensão é possibilitar aos sujeitos em processo de educação aproximação com a “experiência”.

Nesse mesmo sentido, os sujeitos com quem dialogo neste trabalho indicaram a importância da “prática”, da “vivência” e da “experiência” no “Tecerendo”, apontando para estas como o diferencial em seu processo educativo. Como as expressões aparecem como sinônimos, senti necessidade de pontuar o conceito de experiência ao qual recorro e que aqui assumo para a análise dos dados e aprofundamento das reflexões – conceito este que é compartilhado no processo de educação de educadores no “Tecerendo”.

Desse modo, tratarei de aprofundar o conceito de experiência, visto que compreendo que o estar no cotidiano de um trabalho faz parte do educativo, porém compreendo a experiência para além das ações do dia-a-dia. Muitas de nossas ações diárias são mecânicas, o que nos impede de aprender com elas. Automaticamente, repetimos o que supostamente “já sabemos”, e isso acontece desde as ações mais simples às mais complexas de nosso trabalho. O ato de lecionar, pode, por exemplo, ser um convite a diversas ações mecânicas que são incorporadas ao longo do exercício da profissão.

Então, buscarei aprofundar meu olhar na experiência enquanto um evento que atravessa o sujeito e que o tira de sua zona de conforto. No presente trabalho, o conceito de experiência que assumo é o do “isso que me passa”(BONDÍA, 2011), me atravessa, me

sacode e faz que eu me mova, me faz aprender e me faz ser outro. A experiência é o que toca, atravessa, não é qualquer evento, não é o mero fazer algo, é o que nos atinge profundamente e nos mobiliza, nos modifica.

Independente da localização espacial em que a extensão se concretiza, seja em uma escola ou fora dela, em uma comunidade na zona rural ou em uma favela da periferia urbana, a experiência será aquela que envolverá o sujeito e a partir da qual o processo de educação acontecerá – singular, por mais coletivo que seja o movimento; e, coletivo, por mais singular que seja.

Ao longo da pesquisa, conforme indiquei anteriormente, os sujeitos apresentaram elementos que julgaram relevantes para seu processo de educação no “Tecelendo”. Trazem de forma marcante dois que considere mais significativos para o processo, e que giram em torno do aprendizado do olhar para si e para o Outro – a alteridade em uma postura de diálogo. O que atravessou esses sujeitos no “Tecelendo” e contribuiu para a produção desses conhecimentos em processo?

A extensão possui em seu núcleo central a “experiência”, e o caminhar nela requer o diálogo com os conhecimentos historicamente construídos e a geração de novos. Esse trajeto é inevitável para não reduzirmos a extensão ao mero fazer. Produzir conhecimento a partir da experiência é um desafio, uma vez que os acontecimentos do dia a dia podem nos seduzir às ações mecânicas, às explicações apressadas, ao tecnicismo e aos reducionismos. Como bem ressaltou David em nosso diálogo: *qualquer aprendizado que você tenha, quando você para de refletir sobre ele, ele se torna natural...*

Por outro lado, aprender e ensinar a partir da experiência é travar um diálogo constante entre nós enquanto sujeitos e o que nos mobiliza, o que nos toca profundamente, o que nos faz sorrir, chorar, sentir raiva, sentir amor... É se curvar diante do Outro diante de nós, em tudo de mais impenetrável que possa existir...

Tratar de aprendizados a partir da experiência é tratar de rupturas, de mortes, de conflitos. Para que o novo exista, há de se romper a casca que o encerra, que o gera, que o sufoca se não quebra... romper com ideias, tornar as fragilidades a força propulsora, enfretamento, é o deixar de ser o minúsculo e na gigantesca existência se lançar na VIDA em maiúsculo, se expor aos desafios, se permitir. Em se tratando de um processo de educação de educadores, todos são tensionados *a vivenciar muitas questões consigo, com o Outro e com o próprio mundo [...] Então é dentro desse universo que você vai descobrir algumas limitações [...]* (Marcos).

Ao longo do tempo, a “experiência” ganhou diversos significados e importância. Meu diálogo é com a Educação Popular e, portanto, tentarei pontuar alguns significados para a “experiência” nesse terreno. No momento seguinte, dialogarei com Jorge Larrosa, que me apresenta um conceito de experiência que, somado à Educação Popular, penso que contribui para o olhar sobre os eventos que selecionei para as análises acerca das contribuições da Extensão Popular na educação de educadores.

“Experiência” é um termo muito utilizado em nosso cotidiano. Mais ainda em nossos espaços da Universidade; e em especial na área da Educação Popular, onde ganha destaque, visto o diálogo necessário entre teoria e prática. A palavra “experiência” tem se apresentado ora com um sentido geral, ora com um sentido técnico.

No sentido geral, é um conhecimento espontâneo que vai se acumulando no indivíduo no decorrer de sua vida. Daí se falar que alguém tem “experiência”. Ou, em relação à teoria do conhecimento, que tem no empirismo radical a sua aceitação mais explícita, ao assumir que todo o conhecimento tem origem na mesma. [...] Já em seu sentido técnico, adquire o significado de ação que observa e experimenta. (MELO NETO, 2011, p. 2).

Além disso, a “experiência” assume ao longo do tempo outros sentidos, podendo expressar a “forma de ser”, um “modo de fazer” ou mesmo uma “maneira de viver”, podendo ser um procedimento para o conhecimento de algo. A experiência pode ser entendida, também, como uma forma de apreensão da realidade exterior ao sujeito (MELO NETO, 2011, p. 2).

Em Paulo Freire, a experiência ganha uma perspectiva política e uma negativa, a in experiência, a antidemocracia. Além disso, “experiência” em Freire aparecerá enquanto prática e experiência histórica. Já em Luiz Eduardo Wanderley (1994, apud MELO NETO, 2011), a “experiência” será definida em três dimensões: a “recuperadora”, a “nacional populista” e a com orientação de “libertação”. A concepção de João Francisco de Souza é “a experiência enquanto uma visão de classe, histórica e acumulativa e que alavanca a organização cultural”. Assim, em Souza (2004, apud MELO NETO, 2011), é pela experiência que as novas relações sociais simbolicamente serão elaboradas, reproduzidas e reelaboradas.

Jorge Larrosa Bondía (2011) se propõe trazer contribuições no que diz respeito ao pensar e agir sobre e na educação. O referido autor sustenta a premissa da não neutralidade dos sujeitos envolvidos nos processos educativos e da necessidade de considerar os aspectos

subjetivos presentes no diálogo do educador consigo mesmo, com o Outro e com o conhecimento.

O intuito, segundo Larrosa (2011, p. 4), é “dar certa densidade à experiência e mostrar indiretamente que a questão da experiência tem muitas possibilidades no campo educativo”. Ao longo desses anos como docente, tenho cada vez mais percebido que os novos aprendizados passam pela experiência e pelos sentidos atribuídos a ela. Em relação à educação de educadores, acredito que seja um movimento interessante para que possamos olhar mais de perto o sujeito em seus processos e aprendizados. O intuito aqui não é cair em um subjetivismo, porém procurar compreender mais de perto a “lógica” de construção de um novo aprendizado e os sentidos como parte desse movimento.

Bondía (2002) vai nos convidar a pensar a educação pelo par experiência/sentido. O autor destaca, ainda, dois outros pares conhecidos na educação: o par ciência/técnica e o par teoria/prática.

No primeiro, os sujeitos técnicos aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas. Já no par teoria/prática, encontraremos essas mesmas pessoas agora como sujeitos críticos que, uma vez detentores de um movimento reflexivo, se comprometem, com mais ou menos êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política.

O autor nos lança o convite para com ele explorar outra possibilidade da experiência, “mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido” (BONDÍA, 2002, p. 20).

É preciso compreender o que está colocado como experiência. Conforme disse anteriormente, experiência não é tudo o que vivemos. Bondía (2011) defende o “pensar a experiência *e desde* a experiência” e, além disso, “apontar para algumas das possibilidades de um pensamento da educação a partir da experiência”. Com isso, sugere que a experiência deva ser considerada como o “isso que me passa”.

O “**isso**”, segundo o autor, se refere ao que é externo ao sujeito. Chama-o de “princípio de alteridade” ou, também, “princípio de exterioridade”, ou ainda “princípio de alienação”. Nessa perspectiva, a experiência supõe um acontecimento, um evento, um passar de algo que não sou eu.

Desse modo, é algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, não é resultado de minhas ações e sentimentos. “‘Que não sou eu’ significa que é ‘outra coisa que eu’, outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que eu sei, do que aquilo que eu

sinto, do que aquilo que eu penso, do que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero.” (BONDÍA, 2011, p. 5).

Este “**isso**” deve ser visto e vivido como estrangeiro e enquanto exterioridade: “É porque essa exterioridade está contida no **ex** da própria palavra ex/periência. Esse ex é o mesmo de ex/terior, de ex/trangeiro, ex/tranheza, de ex/tase, de ex/ílio.” (BONDÍA, 2011, p. 5).

Nessa perspectiva, o autor defende que não há experiência sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de acontecimento em definitivo exterior a mim, estrangeiro a mim. Ele vai denominar isso “princípio de alteridade”: porque isso que me passa tem que ser outra coisa que eu. Não outro eu, ou Outro como eu, mas outra coisa que eu. Quer dizer, algo outro, algo completamente outro, radicalmente outro (BONDÍA, 2011, p. 5-6).

Bondía vai ainda defender a denominação “princípio de alienação”, porque

isso que me passa tem que ser alheio a mim, quer dizer que não pode ser meu, que não pode ser de minha propriedade, que não pode estar previamente capturado ou previamente apropriado nem por minhas palavras, nem por minhas ideias, nem por meus sentimentos, nem por meu saber, nem por meu poder, nem por minha vontade etc. (BONDÍA, 2011, p. 6).

Impossível não relembrar as palavras da educadora Maria Clara e sua rendição diante da incapacidade de controle. Segundo nos contou, a experiência no “Tecelendo” a forçou a se *expor e automaticamente a forçou e força até hoje a olhar mais fundo. Olhar as entranhas*. Um movimento de educação não pergunta se queremos, se estamos prontos. A partir das experiências, o desafio de *olhar as entranhas enquanto profissional e enquanto pessoa* está lançado. Não são todos os que aceitam, que estão dispostos a se lançar no movimento de aprender a partir desse movimento, mas o convite está posto. É um movimento *conflitante e é desafiador... Aquilo que foge ao meu controle é conflitante!* (Maria Clara)

Na experiência, a exterioridade do acontecimento “não deve ser interiorizada, mas deve manter-se como exterioridade, que essa alteridade não deve ser identificada, mas deve-se manter como alteridade, e que essa alienação não deve ser apropriada, mas deve manter-se como alienação”. (BONDÍA, 2011, p. 5).

Com isso, precisamos avançar alcançando assim a segunda dimensão do conceito de experiência segundo Jorge Larrosa. Ela diz respeito a reflexividade, subjetividade e transformação. Quem traz essa dimensão é o “**me**” do “isso que *me* passa”, e que se refere ao lugar onde acontece a experiência, ou seja, o próprio sujeito que é afetado pela experiência com o outro ou com o conhecimento.

A experiência supõe [...] um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar. (BONDÍA, 2011, p.6)

E, com isso, o “princípio da reflexividade” é porque esse *me* de “o que me passa” é um pronome reflexivo. Aqui a experiência é, segundo Bondía, um movimento de ida e volta.

Um movimento *de ida* porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, para fora, um movimento que vai ao encontro disso que passa, ao encontro do acontecimento. E um movimento de volta porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero, etc. (BONDÍA, 2011, p. 6-7).

E o princípio da subjetividade diz respeito, segundo o autor, ao sujeito. Desse modo, a experiência é subjetiva: trata-se de um sujeito que é capaz de deixar que algo lhe passe. Que “algo passe as suas palavras, as suas ideias, os seus sentimentos, as suas representações, etc. Trata-se, portanto de um sujeito aberto, sensível, vulnerável, ex/posto”. Com isso, o autor chama atenção para o fato de que o “princípio da subjetividade supõe também que não há experiência em geral, que não há experiência de ninguém, que experiência é sempre experiência de alguém” (BONDÍA, 2011, p. 7).

Ou seja, experiência é, para cada um, a sua, que cada um faz ou padece, sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular, próprio... “De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas sobre tudo, faz a experiência de sua própria transformação” (BONDÍA, 2011, p.7).

E é nesse sentido que Maria Clara padece sua própria experiência: *Porque eu tinha que necessariamente parar para pensar em mim, pensar no Outro, pensar como isso afeta, e até então as pessoas nunca me afetavam. Agora eu estou sendo afetada e aí notoriamente minha atitude, meu jeito de ser afeta o Outro também.* E lindamente a ruptura, a transformação, o tombar diante do aprendizado, a morte, o deixar de ser algo para se tornar outro: *Eu sempre conseguia estabelecer um nível de racionalidade, sempre! Eu vi que não consigo, não consigo controlar a minha razão! Isso tudo me incomoda!*

Aqui, quero apenas lançar um parêntese: reconheço a dimensão subjetiva da experiência, porém essas subjetividades irão formar um coletivo. Pensando a extensão e o

“Tecelendo”, essas subjetividades constituem um coletivo que ficará permanentemente tensionado no que tange a sua potencialidade transformadora, pensando esta última em uma dimensão social mais ampla. Aprofundarei essa discussão adiante.

Seguindo com Bondía, o “passa” da expressão “isso que me passa” refere-se à travessia, ao sair de um lugar para outro, de si para o outro, a que chama de princípio de passagem. Nesse sentido, o sujeito da experiência é um sujeito que se deixa “tombar” diante da experiência, permitindo que a experiência deixe sua marca. “A experiência supõe, portanto, uma saída de si para outra coisa, um passo para outra coisa, para esse *ex de* que falamos antes, para esse *isso de ‘isso que me passa’*”. (BONDÍA, 2011, p. 8).

Percebemos isso quando Maria Clara nos diz de sua “perda do controle, da racionalidade” ou como Lailton, que declarou de seu percurso, de sua caminhada no “Tecelendo”: *Meu percurso, meu caminho até hoje foi uma experiência que para mim, para eu pegar esta experiência foi totalmente... difícil, porque eu não herdei... Até onde eu cheguei, onde eu estou, como educador... não foi fácil, foi difícil...* O entrar no projeto enquanto alfabetizando e passar a educador não é um trajeto simples, são muitas rupturas, muitas mortes, e ele reconhece isso em sua reflexão.

Esse tombamento diante da experiência, esse dar “um passo para uma outra coisa” exige muitos esforços e não esforços mecânicos. Cada esforço será sempre uma nova lição, um novo aprendizado, por mais igual que pareça ao anterior, será sempre novo e exigirá de nós uma nova entrega, um novo tombamento diante da experiência... estaremos e seremos um novo aluno diante de uma nova lição a cada experiência que nos atravessa. Isso me remete a Lailton ao dizer de sua trajetória em busca do aprendizado da leitura e escrita: [...] *para mim foi isso, é porque eu não tinha, sei lá, eu fui para a escola muito novo. E eu não tinha experiência muito de aprender ler e escrever...* Há um universo que se abre diante do sujeito, e não é o repetir uma lição mais de 20 vezes que nos garantirá o aprendizado.

Jorge Larrosa defende que esse passo novo é uma aventura e, portanto tem algo de incerto, supõe um risco, um perigo. “Daí que o sujeito da experiência não seja, em princípio, um sujeito ativo, um sujeito de sua própria experiência, mas um sujeito paciente, passional. [...] a experiência não se faz, mas se padece.” (BONDÍA, 2011, p. 8). E por isso mesmo é possível *trocar experiências no “Tecelendo”*. Os sujeitos estão passíveis de se permitir *viver coisas que muitas vezes são dolorosas... mas que a gente está ali o tempo todo vivendo e está aprendendo com essas experiências...* (Educadora Helena).

Em suma, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém,

ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. (BONDÍA, 2002, p. 21). O autor relembra Walter Benjamin e sua observação a respeito da pobreza das experiências que caracterizam o nosso mundo: “nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (BONDÍA, 2002, p. 21).

Nessa perspectiva, é importante destacar que informação não é experiência. E, mais do que isso, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. O que, então, a sociedade da informação tem conseguido é anular a possibilidade da experiência. O apelo para que estejamos sempre “bem informados” e tenhamos sempre opinião “sobre tudo” nos coloca no lugar da antiexperiência. Quase nada nos atravessa, nos toca, nos ensina.

E quando a informação e a opinião se sacralizam, quando ocupam todo o espaço do acontecer, então o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual e o sujeito coletivo, esse que teria de fazer a história segundo os velhos marxistas, não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública. Quer dizer, um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos de informação e da opinião, um sujeito incapaz da experiência. (Bondía, 2002, p. 22)

Somados a isso estão a falta de tempo e a velocidade na lógica da “sociedade da informação”. A vida está cada dia mais acelerada e consumimos nosso tempo na correria dos acontecimentos. “E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera.” (Bondía, 2002, p. 23).

Além disso,

a velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. (Bondía, 2002, p. 23).

É nesse sentido que a experiência não é todo e qualquer acontecimento ou o volume de informações que o sujeito acumula.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar

mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Bondía, 2002, p. 24).

Nesse movimento, o sujeito deixa inclusive de ser ativo, “predador”, e assume seu lugar vulnerabilidade, de “presa”; o sujeito é um território de passagem,

algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. [...] Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. (Bondía, 2002, p. 24).

Por isso compreendo que refletir acerca da educação de educadores é também refletir acerca dos diálogos que são travados entre os sujeitos e suas experiências, entre seus conflitos e seus movimentos de aprendizagem.

No momento a seguir, apresentarei um recorte da construção da história do “Tecelendo”, tentando refletir acerca das experiências na construção metodológica da alfabetização e letramento. As rupturas e outros elementos que podem ter contribuído de forma significativa à educação dos educadores podem, também, indicar a construção de uma metodologia que caminhe com os interesses dos sujeitos com os quais dialoga!

Desse modo, no momento seguinte, farei uma síntese por ano de caminhada, elegendo experiências marcantes que atravessam a história e as ações dos sujeitos ao longo do tempo no processo de alfabetização e letramento em diálogo com a tecelagem. Os relatos terão como eixo o olhar para a construção de metodologias na alfabetização (turmas e oficinas) e no GEPE, tentando com isso apresentar a Extensão Popular como um caminho para a educação de educadores. A seguir veremos, mesmo que de forma ligeira, alguns tempos, os espaços e as experiências.

4.3 Os primeiros passos: o ano de 2009

As primeiras atividades do “Tecelendo” aconteceram no início do ano de 2009 com uma equipe composta de sete pessoas (cinco estudantes de graduação da UFRB, a coordenação e Beatriz, voluntária da comunidade). Segundo os registros, inicialmente o grupo

trabalhou em busca de sistematizar conhecimentos acerca da realidade de Amargosa, bem como dar os primeiros passos nos conhecimentos da tecelagem. Além disso, houve também planejamento de estratégias de divulgação que escapassem à convocação do “analfabeto”.

Segundo o relatório geral do ano de 2009, inicialmente foi construído um plano de formação do Projeto “Tecelendo” sobre duas dimensões. A primeira, relacionada à perspectiva *chegada e apropriação*, na qual, segundo o documento, a equipe foi acolhida e semanalmente foram trabalhadas as questões da base do processo de alfabetização (aspectos sociais, políticos, ideológicos e linguísticos).

Na segunda dimensão, ainda segundo esse relatório, foi organizada a perspectiva *análise dos condicionantes da sala de aula e intervenção pedagógica*. Nessa perspectiva, foram realizados encontros semanais⁴³ em que se discutiram as atividades da semana anterior e planejamentos das atividades seguintes. Esses encontros também contaram, segundo os registros, com a participação de docentes que pudessem contribuir com as reflexões sobre a prática docente bem como sobre os limites vivenciados pelo grupo no dia a dia das atividades⁴⁴.

Segundo os registros, a formação inicial da equipe aconteceu nos meses de março e abril, e entre as atividades aconteceram os estudos dos textos *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, e *A Psicogênese da Língua escrita*, de Emília Ferreiro. Além desses, o filme *Gandhi*⁴⁵ e trabalhos com as técnicas da Tecelagem.

A formação objetivou também, segundo o relatório, proporcionar a inserção do grupo nas comunidades de Amargosa e buscar ouvir as pessoas e seus anseios. Para tanto, a primeira necessidade era fazer a divulgação do trabalho e organizar as primeiras turmas. A equipe partiu em busca da construção de estratégias que não recaíssem na lógica da convocação de “analfabetos” e na lógica assistencialista.

Em relação ao trabalho de divulgação do Projeto e à organização das oficinas pedagógicas, inicialmente estabelecemos a estratégia de visitas aos bairros identificados com maior índice de analfabetismo.

Além disso, visitamos Igrejas, rádio, feiras-livres, escolas etc. Nessa ocasião, conversamos com os sujeitos na perspectiva de convidá-los para participar de oficinas de trabalho a partir da tecelagem. Afirmamos ainda que, dentre

⁴³ Em geral, os encontros aconteceram às segundas-feiras pela manhã, salvo nos períodos de feriados prolongados em que foi preciso remarcar essas atividades.

⁴⁴ Participaram desse momento as docentes Joice Tatiana C. Neves da área de artes plásticas, Teresa Cristina Etcheverria (UFRB) da área de matemática, Aluísio Marques da Fonseca, que contribuiu na área de tecnologias e softwares, e Júlio César do Espírito Santos (UFOP), apoio técnico e eventos.

⁴⁵ GANDHI. Direção: Richard Attenborough. Produção: Richard Attenborough. Roteiro: John Briley. Intérpretes: Ben Kingsley, Rohini Hattangadi, Candice Bergen, Edward Fox. Índia e Reino Unido, 1982. 1 DVD (188 min).

os diversos aprendizados dessas oficinas, a leitura e escrita também seria um dos componentes do curso.

Mostramos tecidos confeccionados em teares como forma de apresentar aos que não conheciam os produtos feitos no tear. De um modo geral, as pessoas mostraram total desconhecimento em relação ao material. Em raros casos, as pessoas denominavam o tecido feito no “tial”. (Relatório “Tecelendo”, 2009, p. 19).

Embora houvesse essa busca de convidar os sujeitos de forma diferenciada, o que estava posto ultrapassava o “formato” do convite: a natureza do convite é, de fato, a reflexão mais aprofundada a ser feita.

A educação de jovens e adultos traz em seu cerne o caráter contraditório de uma sociedade que exclui sujeitos do direito ao conhecimento da leitura e da escrita de sua língua. Exclui e justifica porque exclui. Geralmente, são explicações muito conhecidas entre nós: é porque tem família desestruturada, é porque é hiperativo, ou quem sabe tem alguma outra deficiência, ou a mãe é drogada, o pai é vagabundo... enfim, de algum modo esse sujeito é expulso da escola que deveria acolhê-lo.

Anos mais tarde, essa mesma sociedade retorna convidando as pessoas a se inserir no mundo letrado, pregando o quanto esse conhecimento é importante na vida desses mesmos que outrora foram roubados do seu direito. Esse movimento de expulsão/reintegração é feito principalmente pela escola e esconde o processo de seleção de mão de obra na sociedade. A escola separa aos poucos quem caminhará em trabalhos intelectuais e quem fará parte da grande massa de trabalhadores braçais (a divisão social do trabalho).

Essa natureza contraditória gera inúmeros sentidos e sentimentos tanto dos que convidam quanto dos que são convidados a fazer parte de um programa de alfabetização. Segundo os registros referentes ao ano de 2009, um dos primeiros desafios para o grupo foi a confirmação de que mobilizar quem “não sabe ler e escrever” exigiria grande esforço tanto no que tange à criatividade quanto ao compromisso com o Outro.

Em um primeiro momento, foram realizadas no mês de abril duas reuniões abertas ao público. A primeira aconteceu no centro da cidade.

[...] após um intenso trabalho de divulgação a partir das visitas aos bairros com maior índice de analfabetismo, Igrejas, feiras etc., realizamos a primeira reunião com o grupo de pessoas interessadas em participar do projeto. Durante a manhã, cuidamos da decoração do espaço do Centro de Artes de Amargosa – CAsA do DUCA –, onde aconteceria a reunião. Além disso, organizamos o roteiro para a apresentação do projeto. [...] Definimos por apresentar em duplas [...] Organizamos a dinâmica que seria feita com as pessoas – A Teia. Além disso, o tear foi urdido e os últimos preparativos

foram feitos na parte da tarde. Todos estavam ansiosos com relação à quantidade de pessoas e ao que elas achariam do projeto. (Relatório “Tecelendo”, 2009, p. 20).

O segundo encontro aconteceu em parceria com o Sindicato Rural de Amargosa, na comunidade Três Lagoas. Segundo os registros no Relatório Geral de 2009, esses encontros tiveram como objetivo perceber o interesse da comunidade em relação ao projeto e, caso houvesse interesse, combinar a organização de grupos segundo a disponibilidade das pessoas. O intuito, de acordo com o documento, era estabelecer diálogo com a comunidade e “fugir da concepção dos projetos elaborados *para a comunidade*”.

A partir dessa movimentação, a equipe organizou três turmas de alfabetização. Para o presente trabalho, me interessa apresentar a construção metodológica do “Tecelendo” e não de cada turma. O intuito é que possamos perceber como, ao longo do tempo, o processo de educação dos educadores tensiona os sujeitos para a construção de práticas dialógicas pautadas no compromisso ético com o Outro.

4.3.1 O trabalho com a alfabetização e tecelagem

O trabalho de alfabetização no “Tecelendo” partiu da formação clássica: o convite, o interesse do sujeito, matrículas por disponibilidade de tempo e o desenvolvimento das atividades. Três turmas foram formadas. Esses grupos receberão “nomes” a partir das atividades e discussões com os grupos específicos. Cada grupo pôde, em discussões, indicar um nome para a turma. Essa movimentação, segundo registros, fez parte das primeiras tentativas de constituir o coletivo no “Tecelendo”.

A turma que acontecia no período da manhã foi denominada **Família Feliz**. Era composta de 25 pessoas entre 20 e 70 anos. Essa turma foi inicialmente organizada por meio de parceria estabelecida com o CAPS (Centro de Atendimento Psicossocial) de Amargosa.

O segundo grupo formado aconteceu no período vespertino. Optaram pelo nome **A União Faz a Força**. Foi composto de 12 senhoras, donas de casa na faixa etária dos 30 aos 65 anos. Esse grupo apresentou um perfil diferente do primeiro. Segundo os relatórios, era marcado por um grande índice de depressão enfrentado pelas mulheres.

Esse elemento contribuirá para a proposição da oficina de Meditação em 2011, conforme apresentarei em momento oportuno. Além disso, questões de gênero foram marcantes. A grande maioria das mulheres não encontrava apoio de seus maridos para frequentar as atividades do Projeto. “O que nos marcou também foi que mesmo sem o apoio

as mulheres se desafiaram e passaram a frequentar as atividades, percebendo no projeto uma possibilidade de emancipação”. (Relatório “Tecelendo”, 2009, p. 24).

O terceiro grupo do Projeto “Tecelendo” em 2009 foi o **Três Lagoas**, composto de 13 pessoas, trabalhadores rurais na faixa etária de 16 a 50 anos. Inicialmente, as atividades desse grupo aconteceram na própria comunidade rural e, segundo os registros, foram matriculadas 31 pessoas que não sabiam ler e escrever. “Algumas conheciam as letras, mas em sua maioria o grupo se encontrava no nível das garatujas.” (Relatório “Tecelendo”, 2009, p. 24). Esse grupo era profundamente marcado pela discriminação social. Eram rotulados como os baderneiros da cidade.

As atividades nos três grupos são relatadas em documentos produzidos pelos educadores e também nos relatórios do “Tecelendo”. De um modo geral, o que pude perceber é que em todos havia a tentativa de realizar o movimento de alfabetização e dialogar com os conflitos que emergiam no processo. Destes, alguns marcantes diziam respeito às ansiedades do educando de aprender rapidamente, o medo de não aprender, a vergonha da exposição pelo não saber. Além disso, há registro dos conflitos dos educadores por querer ensinar rapidamente, o medo de não conseguir atingir os objetivos, o desejo de estar preparado para tal atividade etc.

Se por um lado havia a tentativa de construir o coletivo, por outro a separação em turmas apresentou também aspectos negativos, tais como a rivalidade entre os educandos e educadores dos diversos grupos, a falta de circulação de ideias e pessoas nos espaços e a diversidade de atividades. Esses elementos, dentre outros, culminarão na discussão e mudança de metodologia em 2011, que terá como alvo central o fortalecimento do coletivo e a quebra dos movimentos individualistas que as turmas estavam reforçando.

A quebra de preconceitos por meio da realização das atividades talvez seja o primeiro passo para o aprendizado da alteridade dentro do “Tecelendo”. É fundamental em um movimento de educação no qual as pessoas se aproximem e se reconheçam como humanas por mais distintas que sejam. Nos primeiros anos do “Tecelendo”, as turmas vinham carregadas de rótulos e impregnadas de uma visão de mundo preconceituosa e assistencialista por parte dos educadores. Até o presente, observo que muitos que chegam ainda vêm com muitos preconceitos. Hoje, porém, diferente dos tempos iniciais, há um grupo, há educadores com uma longa caminhada, então as ideias preconceituosas são combatidas em todos os espaços. Dialogam no “Tecelendo”, por exemplo, pessoas de diferentes crenças religiosas: evangélicos, católicos, espíritas, candomblecistas, e ainda aqueles que nem sabem no que

acreditam! Esse movimento foi construído também com a construção da metodologia do trabalho.

A turma **Família Feliz**, que trazia consigo o estigma dos “loucos”, foi fundamental para colocar em xeque os educadores que acreditavam que “iam ajudar um pouquinho”. Provaram que podiam aprender a ler, escrever e tecer com a alegria e a diversidade de seus movimentos. Não há registros no “Tecelendo” de qualquer surto ou violência que pudesse justificar a exclusão dos sujeitos daquele grupo nas atividades do projeto. Muito pelo contrário, eles foram, segundo registros, propulsores das mudanças metodológicas da alfabetização no ano de 2011.

Havia o desejo da equipe de ofertar um maior número de atividades no “Tecelendo” para que esse grupo não ficasse restrito a apenas duas manhãs por semana. Com isso, segundo os registros, a mudança poderia contribuir na autonomia desses educandos, visto que seguiriam tecendo e escolheriam outras atividades ao longo do dia. É importante o entendimento de que, apesar de todas as contradições, qualquer transformação só acontecerá se existir o que ser transformado. Nesse sentido, concordo com Freire: “para criar alguma coisa é preciso começar a criar. Não podemos esperar para criar amanhã, temos que começar criando” (FREIRE; HORTON, 2003, p. 78).

Em relação à tecelagem, ela precisou ser vivida por todos para que cada um pudesse dizer como ela faria parte de seu trabalho enquanto educador. Um tecido feito a diversas mãos é distinto de um com apenas um tecelão. Interessante ressaltar que ao mesmo tempo que o “Tecelendo” era construído a várias mãos, as atividades da tecelagem também. Havia um tear, um saco de retalhos de malhas, alguns poucos rolos de fios de algodão e muita burocracia a enfrentar.

As dificuldades para a aquisição dos materiais do “Tecelendo” eram as mesmas de quase todos os processos de compras na UFRB naquela época, que ficavam presos ora a uma rede de leis de compra no setor público, ora ao não saber técnico instalado ou ao reduzido número de servidores para execução desses serviços, além ainda da boa ou má vontade de alguns poucos que dominavam os processos etc. Contudo, os relatórios das atividades indicam que apesar dessa dificuldade o trabalho seguiu.

Quando o “Tecelendo” lançou os primeiros fios em seu urdume e começou as primeiras tramas, nelas também vieram texturas que marcaram, do início aos dias atuais, a experiência do “Tecelendo”: os conflitos e o movimento de lançar o grupo em constantes provisoriades... O ano de 2009 foi de fato o primeiro movimento. Os educadores que iniciaram o trabalho e fazem parte desta pesquisa relembram com carinho essa época.

Depois eu comecei a trabalhar em todas as coisas do “Tecelendo”. Então aquilo me empolgou demais. De estar na divulgação, de estar em reuniões, de sair pelas comunidades, de estar junto ao sindicato, de estar ali junto com você. A gente andou por muitos lugares, de fazer a movimentação de divulgação do “Tecelendo”, de colocar o tear na rua. Aquilo pra mim foi muito empolgante... Foi um período muito massa. E é legal a gente lembrar isso porque a gente não tinha muita coisa! Tinha suas coisas que era o seu tear, os seus materiais. Porque as coisas do “Tecelendo” mesmo ainda não tinham chegado, mas mesmo assim a gente não desistiu de trabalhar. Isso eu acho legal... vão construindo algumas coisas dentro de você... não quer tudo muito pronto para começar a trabalhar sabe? Eu acho que aquele início do “Tecelendo” foi perfeito. (Educadora Beatriz).

Segundo esses educadores, havia um clima de construção e de luta. Apesar da pouca maturidade dos educadores em relação aos processos de ensino e aprendizagem, havia sinceridade, brilho nos olhos, sonhos.

4.4 O ano de 2010: Firmar o pé e rumo ao futuro!

Os registros do ano de 2010 estão carregados de expectativas e intensidade. Havia uma perspectiva de consolidar a estrutura física e o material de trabalho, bem como, ao mesmo tempo, qualificar a proposta pedagogicamente. Nesse sentido, o “Tecelendo” em sua proposta assumia como meta o firmar os passos em sua proposta e ao mesmo tempo construir processos inovadores a partir dos desafios de um contexto cultural marcado pelas violências do assistencialismo, do silenciamento de si e do Outro.

Olhar para os dados da pesquisa em relação à construção da metodologia e como ela contribui nos processos de aprendizagem da alteridade e do diálogo é também buscar perceber nas sutilezas das ações o que elas dizem de comprometimento com o Outro e de diálogo.

Em 2010, a caminhada para a construção de uma metodologia enfrentou novos desafios. Selecionei duas experiências que considerei relevantes para a reflexão sobre o processo de educação dos educadores no que tange ao aprendizado do diálogo e da alteridade: 1) o desafio de concretizar um processo de alfabetização em diálogo com a tecelagem; 2) o início do Grupo de Estudos Preparatório para o Enem.

A partir da inserção na comunidade Três Lagoas, o “Tecelendo” foi tensionado por membros dessa comunidade a criar um grupo de estudos para os jovens que estavam ansiosos por continuar estudando. Esse elemento é um marco na existência do “Tecelendo”. É o primeiro movimento em que a comunidade diz o que quer em relação ao “Tecelendo” (para

além das solicitações de cunho assistencialista) e há um aceite do desafio, propondo inicialmente a oferta da estrutura física e uma educadora para contribuir na articulação do grupo.

4.4.1 O trabalho com a alfabetização e tecelagem

O trabalho com as turmas de alfabetização seguiu com mudanças principalmente de coordenadores de turma. Há também o ingresso de novos educandos, porém a base segue o mesmo movimento.

Por meio das observações e análise dos documentos, é possível dizer que as características de cada turma de alfabetização eram delineadas em grande parte a partir dos trabalhos e dos perfis dos coordenadores.

Hoje, após alguns anos de atuação no “Tecelendo”, pude perceber que a construção da força motivadora de um grupo passa pela energia despendida para a realização dos interesses coletivos. As pessoas precisam acreditar que é possível a transformação do atual quadro de individualismo e egoísmo instalado em nosso dia a dia, mas para além da crença é preciso tensioná-las a experienciar o coletivo. Em um trabalho como o “Tecelendo”, essa energia precisou ser fomentada e cultivada principalmente nos educadores. Mas ela também advém dos educandos que aos poucos vão chegando e desafiando a todos com o rompimento do silêncio e dos interesses meramente individualistas.

Observando cada uma das turmas na época enquanto coordenadora, e hoje analisando os documentos enquanto pesquisadora, é possível afirmar que as turmas de alfabetização eram distintas, pois os educadores que coordenavam o trabalho também o eram e não possuíam um movimento que os acolhesse em seus limites tanto de diálogo quanto de se perceber em um trabalho coletivo.

O formato de turmas não favorecia esse movimento educativo. A proposição era de que cada turma fosse coordenada por dois educadores, e era uma tentativa inicial de trabalho compartilhado.

Porém, as duplas permaneciam fechadas em si. Às vezes apenas uma pessoa propunha e a outra permanecia na “carona”. Com o passar do tempo, alguns educadores foram se consolidando e as concretizações de suas práticas pedagógicas foram ficando marcantes. Por mais que recebessem a mesma orientação, as práticas eram distintas, em alguns casos contraditórias, avessas à proposta do “Tecelendo” e, no limite, rivalizantes entre si.

O trabalho realizado na turma **Família Feliz** caminhou na perspectiva de mostrar aos sujeitos suas capacidades. A tecelagem foi trabalhada sistematicamente nesse grupo, uma vez que seus integrantes cobravam de forma mais contundente por ela. Houve também a produção de um rico material no que tange ao processo de alfabetização desse grupo. Os sujeitos usuários do CAPS demonstravam grande força de lutar contra seus limites. Outro traço marcante desse grupo era a alegria tanto de enfrentar as dificuldades quanto de perceber a vida como um todo.

Em relação à turma **Mulheres Tecendo o Futuro**⁴⁶, os conflitos das educadoras em relação ao método de alfabetização e à necessidade de um currículo pronto foram marcantes ao longo do processo. Os registros das atividades desse grupo demonstram que a caminhada no ano de 2009 foi o que determinou o planejamento para 2010, decidindo-se pela retomada da constituição das histórias de vida das mulheres por meio da construção de um Diário Itinerário.

A proposta foi que o diário fosse construído em conjunto com o grupo, e no fim de cada encontro as alunas elaborariam seus registros “[...] fazendo relação das discussões do dia em sala de aula com sua vida pessoal, lembrando sua trajetória, resgatando sua identidade e, superando alguns traumas deixados no caminho”. Emergiram nesse grupo as discussões acerca da “história de vida das alunas no decorrer das aulas. A partir daí, foram surgindo temas relacionados ao papel da mulher nos tempos atuais” (Arine Sales e Suelândia Franco, Relatório “Tecendo”, 2010, p. 29). Esse trabalho articulou a confecção da colcha de retalhos.

[...] a turma Mulheres Tecendo o Futuro tomou como meta a confecção de uma colcha de retalho no tear de prego. O resultado do trabalho foi maravilhoso, acabamos todos surpreendidos com a beleza da colcha. As alunas ficaram muito orgulhosas de seu trabalho. Como valores, a turma decidiu trabalhar o respeito, a compreensão e a autonomia. Utilizamos filmes como *A pessoa é para o que nasce*⁴⁷, *Vida Maria*⁴⁸, textos de Stanislaw e Mario Quintana, dentre outros, e músicas de Zé Ramalho e Caetano Veloso (Arine Sales e Suelândia Franco, Relatório “Tecendo”, 2010, p. 29).

⁴⁶ Essa turma é a antiga **A União Faz a Força**. A cada novo ano, os grupos se reuniram e puderam decidir se mantinham o mesmo nome ou escolheriam outro. Essa opção era dada tendo em vista que havia a inserção de novas pessoas nos grupos e a saída de outras; com isso, não havia sentido os nomes serem sempre os mesmos.

⁴⁷ *A pessoa é para o que nasce*. Direção de Roberto Berliner. Produção de Jacques Cheuiche, Leonardo Domingues. Documentário. Roteiro Maurício Lissovski. Brasil, 2004 (85 min.), DVD.

⁴⁸ *Vida Maria*. Direção: Marcio Ramos. Co-produção: Secretaria de Cultura do Ceará e TrioFilmes. Animação. Brasil, Ceará, 2006 (9min).

Houve, porém, momentos de tensão em relação à execução do trabalho, e eles estão registrados nos documentos de planejamento pedagógico. Havia uma orientação de que o processo de alfabetização acontecesse por meio da escrita dos diários e das discussões do grupo. Porém, as educadoras optaram por partir para o método silábico tradicional. O conflito partia do entendimento de que era necessária a ordem linear das sílabas e palavras soltas para que depois acontecesse a escrita dos textos nos diários.

Apesar do conflito, segundo os registros, houve o entendimento de que as educadoras precisavam do tempo de amadurecimento e aprofundamento teórico, visto que associavam “construtivismo” a deixar o aluno entregue à própria sorte, não percebendo que essa era uma visão equivocada acerca do conceito. Além disso, o método silábico representava a “segurança”, era o caminho já trilhado, e a resistência ao novo não era uma característica apenas dessas educadoras.

Em relação ao trabalho realizado na turma **Três Lagoas**, a base do grupo permaneceu a mesma: a comunidade rural. O grupo **Três Lagoas** enfrentou grandes limites além de uma fala recorrente de que na comunidade “nada vai pra frente”. Uma das maiores dificuldades em 2010, segundo os relatórios, diz respeito aos problemas relacionados ao transporte escolar e também ao conflito geracional. Os alunos idosos do grupo não aceitavam retornar às 22h40 no ônibus escolar.⁴⁹ Com isso, precisamos empreender negociações com a prefeitura de modo a realizar uma parceria na cedência de um veículo escolar para levá-los às 21 horas.

Resolvida a falta do transporte, emergiram os conflitos entre os jovens e os idosos. Os jovens, segundo os relatos da época, iam cantando músicas de cunho “pornográfico” no ônibus; isso causou atritos entre o motorista e os jovens, bem como entre os idosos que frequentavam a turma e os jovens.

Na época, foram comuns as rodas de discussão para reflexão sobre a questão. O que em grande parte estava posto, segundo os relatos da época, era uma rixa entre as pessoas e uma movimentação para acabar com o trabalho. Esse movimento, verbalizado por um dos jovens que liderava as situações de conflito, deixou a equipe de educadores do “Tecelendo” muito preocupada, uma vez que os limites a ser enfrentados extrapolavam as discussões estruturais – por exemplo, ter ou não transporte.

⁴⁹ Os alunos moradores da zona rural de Amargosa que freqüentam a EJA ou o Ensino Médio no período noturno são usuários do transporte escolar. Este chega às 18h30 no centro da cidade e regressa para as comunidades às 22h40. Como o grupo do Tecelendo possuía muitos idosos, foi preciso um veículo extra que regressasse para as comunidades rurais às 21 horas, uma vez que as idosas desse grupo alegavam dificuldades no retorno para suas casas às 22h40min.

Das atividades marcantes do período, o grupo **Três Lagoas** construiu um documentário tratando de suas histórias. Esse trabalho foi fruto do projeto Comunicação. A ideia era potencializar no grupo recursos com os quais pudessem desenvolver a leitura e escrita utilizando diversos meios. Essa produção foi de grande significado, e foi um momento de culminância na festa de encerramento das atividades no final do ano.

A turma Três Lagoas realizou um documentário contando a história da comunidade Três Lagoas sob os diversos olhares dos moradores.

O projeto para a realização do documentário mobilizou os alunos a conhecer sua própria realidade, que por estarem inseridos dificultava um olhar mais minucioso e sensível. Assim, os alunos mostraram interesse em buscar informações sobre subtemas que dividimos, como: A história dos nomes; Origem da comunidade; Vegetação; Cultura; Cultivo; Racismo; Religiões, etc.

A realização do documentário estimulou uma discussão maravilhosa e um pouco conflituosa, pois discutimos por vários encontros sobre *O que é ser negro*, o que para alguns alunos, em especial os mais jovens, era visto como uma ofensa. (Helena, Relatório “Tecelendo”, 2010, p. 36).

Em relação à tecelagem, segundo os registros, ela caminhou conforme o trabalho nas turmas. A Família Feliz teceu com regularidade, chegando inclusive a trabalhar com fibra de bananeira. O grupo Mulheres Tecendo o Futuro se dedicou à confecção da colcha conectada à discussão das histórias de vida. O grupo Três Lagoas também teceu trabalhos, porém com maior dificuldade devido aos conflitos do grupo.

Enquanto realizávamos o documentário, estávamos também desenvolvendo um Projeto de Natal. O Projeto de Natal (voltado à tecelagem) que estava sendo desenvolvido pelos alunos desde a escolha dos materiais, cor, modelo, etc., tinha como objetivo confeccionar tapetes e conjuntos de tecelagem para venda do Natal que ocorreria em algumas feiras, tendo em vista o lucro e a renda para a turma. No entanto, essa confecção não se concluiu, devido alguns problemas como, por exemplo, a confecção dos tapetes era feita com os alunos da turma da tarde, e havia muitas reclamações de ambas as turmas por encontrarem erros no tear e culparem uns aos outros. Devido a isso, optamos em deixar apenas a turma da tarde confeccionar os tapetes por estarem também mais práticas no tear. (Helena, Relatório “Tecelendo”: 2010, p. 37-8).

Nessa época, as pessoas teciam em teares coletivos. Segundo os registros, o número de teares era baixo e o ritmo de cada artesão era distinto. Essas situações mantinham o grupo tensionado no que tange ao diálogo para resolver as situações limites, bem como o esforço pelo crescimento de uma postura de respeito ao Outro. Todos possuíam o mesmo direito de aprender. Além das situações de diálogo entre os sujeitos, o desafio aos educadores era o de

também dialogar com os saberes das artes da leitura, escrita e tecelagem. Nesse período, o entendimento do grupo era bem instrumental, então a tecelagem caminhava com o “fazer” e a leitura e escrita de modo a viabilizar conhecimentos para esse “fazer”.

4.4.2 Grupo Preparatório para o Enem – Rumo ao Futuro

No início do ano de 2010, mais precisamente em fevereiro, em um daqueles encontros na feira de sábado, onde todo mundo se encontra e decide a vida, eu e Beatriz encontramos com Roque dos Santos, filho de dona Santa. Ele, com sua alegria costumeira, afirmou que estava procurando uma forma de seguir com os estudos para realizar a prova do Enem e ingressar na UFRB. Pensava em organizar um grupo e nos perguntou se o “Tecelendo” poderia ajudar.

Depois de conversarmos um pouco, Roque sugeriu a ideia de formar um grupo de estudos para o Enem no “Tecelendo”. Foram discutidas as condições do “Tecelendo” e ficou decidido por uma atividade em dias nos quais não houvesse aula da turma do noturno (Três Lagoas). Inicialmente, a maior contribuição do “Tecelendo” seria em relação à infraestrutura imediata, ainda não havia educadores suficientes para um trabalho com esse grupo. Assim, começou a surgir uma nova turma do Projeto “Tecelendo”, que inicialmente ficou conhecida como Grupo de Estudos para o Enem e depois, em assembleia com o grupo, passou a se denominar **Rumo ao Futuro**.

Segundo os registros do relatório do ano de 2010, o primeiro encontro com esse grupo aconteceu no dia 30 de março, quando foi realizada uma reunião para a primeira aproximação com os sujeitos e “[...] traçar as diretrizes do grupo. Iniciou-se aí a formação da turma Rumo ao Futuro, sempre na perspectiva de que o caminho se faz caminhando e que sempre estamos aprendendo uns com os outros” (Relatório “Tecelendo”, 2010, p. 44).

Combinamos com os meninos, pedimos para eles levarem a quantidade de pessoas, que eles conseguissem... e aí combinamos o dia e fomos lá para o “Tecelendo” e começamos o trabalho! Foi uma coisa de doido assim! Eu olhei para os meninos, e agora? Porque foi a primeira conversa... eu lembro que eu tinha preparado aula, mas foi uma primeira conversa. Saber o que eles queriam entender como era que tudo aquilo... E aí você começa a perceber outras coisas... vão se abrindo um monte de portas na sua frente e aí você fala e agora como é que eu vou fazer? Como é que eu vou trabalhar aqui para que não seja um cursinho? (Educadora Beatriz).

O início das atividades desse grupo marcou algo até então inédito. A proposição vinda de alguém da comunidade e não mais o movimento inverso. A concretização do trabalho ao longo dos anos demonstrará a força desse grupo e a importância de as propostas de extensão estarem abertas a esse movimento de agregar o imprevisto, impensado... Nessa perspectiva, concordo também com Horton: “você pode começar sem se preocupar muito com métodos e técnicas e materiais, porque tem o ingrediente principal [...], o desejo das pessoas, a motivação política das pessoas”. (FREIRE; HORTON, 2003, p. 95).

Os educadores que assumiram a coordenação desse grupo inicialmente tiveram como desafio não reproduzir o “modelo de cursinho”, ou seja, práticas de perspectiva conteudista e de educação bancária (como diria Paulo Freire).

Em relação às atividades desenvolvidas nesse grupo, houve um movimento intenso de leitura e escrita de diversos textos. Os jovens possuíam muitas dificuldades no que tange a leitura e escrita. A interpretação de um texto simples era bastante difícil e a produção escrita, na grande maioria dos casos, se restringia a um parágrafo. Isso causou grande angústia nos educadores. Com isso, houve um movimento de busca de uma visão ampla tanto no que diz respeito ao conceito de educação quanto com relação aos processos internos do “Tecelendo”. Isso será fundamental para que este não se reduza a ações pontuais e imediatistas.

Trabalhamos a reflexão do ato de escrever e os diversos gêneros de escrita ao passo que os estudantes foram desafiados a produções textuais que refletissem acerca de temas tais como a Desigualdade Social; Discriminação racial, ética etc.

No que tange o processo de leitura, estimulamos o grupo a escolherem livros com um tema lhes agradassem para ler e fazer resumos. Tratamos de política local e nacional. Dentro desses debates procuramos fazer com que o grupo percebesse a sociedade amargoense, sua organização, como eles estão inseridos ou excluídos dessa sociedade.

Trabalhamos também a Segunda Guerra Mundial, dentro deste tema estudamos sobre: a formação do Partido Nazista; quem foi Hitler; quais os países envolvidos na guerra; onde se localizavam esses países; quais os motivos da guerra; o que é a bomba atômica; onde ela caiu pela primeira vez; quem a produziu (construiu); quem eram os judeus; racismo; as consequências da guerra naquela época e até os dias atuais. (Educadora Beatriz, Relatório Rumo ao Futuro, 2010, p. 45-6).

É importante perceber em que contexto o “Tecelendo” está inserido. O tempo é de “anestesia social”, uma “maré mansa” na cidade. Além disso, o individualismo e o medo foram instalados de maneira bastante eficiente. Em uma cidade pequena, é preciso muita cautela nas relações interpessoais. A manipulação política dos que “detêm” sobre os que “não detêm” o capital é um jogo violento e, em muitos momentos, sutil.

Em relação à tecelagem, conforme os registros, os jovens do Rumo ao Futuro foram introduzidos a ela poucos dias antes das festividades do São João. Segundo o relatório, conforme as festividades do São João foram se aproximando, o grupo de trabalho passou a tecer também no período noturno. Isso provocou uma aproximação e um encantamento de alguns alunos do Rumo ao Futuro com a tecelagem. Com isso, foi reforçada a possibilidade de eles aprenderem a tecer e contribuírem com o Grupo de Trabalho⁵⁰ na tecelagem.

Pouco antes do São João fizemos uma reunião com o grupo para integrá-los aos trabalhos de tecelagem do projeto, caso eles quisessem, também para avaliar os trabalhos e para escolher um nome para a turma. Foi uma ótima conversa, percebemos o interesse de todos em aprender a tecer. Ficou determinado que dali para frente o grupo se chamasse “Rumo ao Futuro”, além disso, ficou acordado que a turma só começaria a tecer efetivamente depois do São João.

(Relatório Geral “Tecelendo”, 2010, p. 49).

Aos poucos, os movimentos do Rumo ao Futuro indicaram que o “Tecelendo” estava em um processo de construção de diálogo com as comunidades. Havia espaço para o acolhimento das demandas dos sujeitos. Há o indicativo de um movimento de escuta, a tentativa de propor junto com as pessoas não se restringindo a levar “projetos para a comunidade”. Ela se efetiva na busca de agregar as pessoas deste grupo e suas demandas ao “Tecelendo”. Além disso, haverá a construção de uma proposta metodológica para este trabalho e sua gestação começa já na sua primeira organização. No ano de 2013, conforme apresentarei adiante, o grupo ganhará uma nova dinâmica metodológica. Essa proposição colocará o grupo de educadores diante de desafios em que a alteridade e o diálogo serão determinantes na sobrevivência do “Tecelendo”.

4.5 O ano de 2011: As primeiras transformações metodológicas

O ano de 2011 foi marcado por um movimento de transformações. Dois eventos colocaram o grupo diante de experiências marcantes e que a meu ver exigiram do grupo um movimento profundo de diálogo e de perceber o Outro em sua humanidade. O primeiro deles diz respeito ao meu afastamento da coordenação por conta do doutorado. O outro evento diz respeito à primeira mudança metodológica do “Tecelendo” a partir das atividades que foram desenvolvidas até então.

⁵⁰ O Grupo de Trabalho na Tecelagem é composto por todos os educandos e educadores que desejam gerar renda com a tecelagem. Ele teve início em 2010 e segue sendo aprimorado ao longo do tempo. Atualmente, o grupo está finalizando o processo de construção do estatuto e em breve será oficializado como Associação. Neste momento, não apresentarei as discussões referentes a este grupo.

O ano de 2011 foi um ano de grande importância na existência do “Tecelendo”. Devido à mudança de coordenação por conta do afastamento da professora Andreia Santos, o grupo precisou responder na prática à questão lançada pela docente no início das atividades em Janeiro: O “Tecelendo” é da professora Andreia? Essa pergunta perpassou o grupo como lâmina cortante. Houve um enorme silêncio e entre olhares. [...] O grupo seguiu tentando mostrar a ela que o “Tecelendo” era um trabalho coletivo e que não possuía dono uma vez que era de todos que o compunham. Essa questão foi feita e refeita todos os dias de 2011 e ainda hoje o grupo precisa se defrontar com ela, assim como a docente que a lançou. (Helena, Relatório “Tecelendo” 2011, p.43-4).

O afastamento da “Andreia coordenadora” foi um momento importante para o crescimento do grupo.

[...] nos esforçamos na compreensão de que reforçaríamos ainda mais o processo de gestão compartilhada e que todos os sujeitos do grupo são responsáveis pelo bom desenvolvimento do projeto e como tal, são sujeitos constituintes da história do “Tecelendo”. Desse modo, o planejamento dos primeiros meses de 2011 nos orientou para que o afastamento para doutorado de Andreia não significasse um “abandono” do grupo, mas uma oportunidade de crescermos de forma autônoma e coletiva. (Helena, Relatório “Tecelendo”, 2011, p. 29).

A princípio, meus interesses de pesquisa caminhavam na direção de compreender os motivos que contribuem para as dificuldades de mobilização e permanência dos sujeitos adultos no processo de alfabetização⁵¹.

Em relação ao meu processo de afastamento para o doutorado, não me resta dúvida de que foi difícil tanto para mim quanto para o grupo. Por mais relevante que fosse essa etapa, existia algo de Andreia e “Tecelendo” que precisava se distinguir. O afastamento indicava contribuir nesse movimento.

[...] O processo de afastamento foi doloroso e estranho também para esta, que por vezes se repetiu que o “Tecelendo” “não era dela”, e mais do que nunca precisava também mostrar isso na prática. É incontestável a presença da docente nos falares e fazeres do dia a dia do projeto mas aos poucos, o transcorrer dos dias de 2011 foram ensinando ao grupo e à docente que o “Tecelendo” é muito mais do que o que está dito e escrito.

⁵¹ Os interesses do doutorado buscavam contribuir com um movimento anterior à inserção dos sujeitos em Programas voltados à educação de jovens e adultos. Infelizmente não foi possível dar continuidade a esses interesses. Divergências com o processo de orientação e referenciais teóricos/metodológicos me fizeram elaborar nova proposição de pesquisa e retorno ao “Tecelendo” enquanto pesquisadora somente no final do ano de 2012, agora buscando compreender as contribuições da Extensão Popular no processo de educação dos educadores envolvidos no Projeto.

Aos poucos percebemos que o grupo tentou em 2011 chamar para si a responsabilidade com uma proposta crítica em relação ao projeto e suas proposições. Assumiram para si o ser “integrante” e não o “ser dono”, dialogamos entre os trancos e barrancos com um movimento histórico falado por muitos, sonhado, defendido e vivenciado por poucos. (Helena, Relatório “Tecelendo”, 2011, p. 29).

4.5.1. A alfabetização e tecelagem: proposições metodológicas

Outro elemento relevante de 2011, e que contribui para a reflexão acerca do processo de educação de educadores, diz respeito à mudança metodológica em relação às atividades na área da alfabetização e tecelagem.

Esse foi o primeiro movimento de transformação do formato do trabalho na alfabetização. Se nos anos anteriores a organização das atividades acontecia em turmas fixas ao longo da semana, em 2011 as atividades passam a ser organizadas em formato de oficinas pedagógicas.

Essas oficinas poderiam ser ofertadas ao longo da semana (dois ou três dias, 6h) e nos três turnos. Além disso, poderia ser ofertada mais de uma oficina por turno, o que abria um leque de escolhas por parte das pessoas. Os temas poderiam também ser variados; a recomendação era de que dialogassem com os interesses dos sujeitos e demandas já observadas ao longo dos anos. Outra novidade diz respeito aos coordenadores desses trabalhos. Anteriormente, a figura do professor estava centrada nos discentes da Universidade, que coordenavam “suas” respectivas turmas. Na nova proposição, qualquer pessoa poderia sugerir e coordenar oficinas. Nesse movimento, o papel do “Tecelendo” era garantir que os processos de alfabetização acontecessem de modo articulado aos interesses propostos nas oficinas.

Com isso, inicialmente, segundo os registros documentais, há um movimento de garantir oficinas de leitura e escrita e tecelagem no eixo das oficinas “obrigatórias”, deixando as demais oficinas no eixo das optativas. Segundo os documentos, o objetivo imediato da mudança de formato das atividades foi atingir o público alvo de maneira mais eficaz: “A organização em forma de oficina teve como objetivo chamar a atenção de jovens, adultos e idosos a participar das atividades do projeto ‘Tecelendo’, uma vez que os tipos de oficinas oferecidas eram as mais procuradas pelas pessoas na comunidade.” Além disso, segundo os registros, outro fator fundamental na reorganização das atividades em oficinas tentava combater a “‘vergonha’ que jovens, adultos e idosos têm em voltar estudar, um dado observado nas antigas divulgações em que convidávamos a comunidade a participar do

projeto ‘Tecelendo’, ‘*Um projeto de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos*’’. (Relatório “Tecelendo”, 2011, p. 6). Em relação a esse período, há também o desafio de experienciar o “novo”, o “desconhecido” a partir de proposições próprias.

Ah vamos lá, outro desafio! Vou fazer um negócio diferente... Fizemos a divulgação e o pessoal se inscreveu e de repente menina, o “Tecelendo” estava cheio, mas tinha gente saindo pelo ladrão! E a gente chegou lá e viu o “Tecelendo” cheio de gente para participar das oficinas. Então tinha mais de uma oficina acontecendo ao mesmo tempo... Então foi muito legal... Foi um momento muito massa de ver o “Tecelendo” cheio. A gente trabalhando ali todo mundo junto... (Educadora Beatriz).

Com o passar do tempo, esse formato também será avaliado e modificado como apresentarei adiante. Porém, ele traz contribuições significativas, pois tensiona o grupo a novos aprendizados: a superação do medo do novo; a horizontalização das relações; o diálogo entre os membros da equipe para superar as crises etc.

A gente tem uma proposta diferenciada, mas tem alguns momentos que por mais que a gente tente trabalhar essas noções da Educação Popular diferenciada, a gente se pega com algumas questões que são da escola tradicional, das nossas metodologias tradicionais. Quando a gente trabalhava por turmas, começamos a nos dar conta que estava em um modelo meio que tradicional, porque não permitia essa socialização com o Outro. Então minha turma de manhã é a turma X, de tarde é a turma Y e de noite é turma Z. E aí não havia uma relação das turmas e havia também essa questão do educador ser o professor daquela turma, então havia uma personificação... E partindo dessas reflexões, a gente percebeu que deveria modificar e aí começou a trabalhar por oficinas que seria a possibilidade que eu não me feche enquanto educador de uma turma e nem os educandos se fechem também naquelas turmas específicas. Eles podem se movimentar e assim como os educadores podem se movimentar por cada oficina. (Educador Marcos).

Nesse formato, o educador é convidado a assumir o lugar de aprendiz e o educando também é convidado a assumir o lugar de ensinante! Com isso, foram postos em cheque conceitos tradicionais da educação – e que, na prática, precisam acontecer para não nos transformar em meros retóricos.

Hoje, é corrente dizer o quanto os educadores e educandos aprendem juntos no processo, e que o educador tem muito a aprender com o educando. Na prática, esse é um dos aprendizados mais difíceis para um o educador, pois ele carrega impregnada em si a autoridade “do saber”. Do ponto de vista dos papéis sociais, ele é quem detém o conhecimento nessa relação. Isso é cultural, e transformar um elemento arraigado na cultura exige muitos esforços e tempos propositivos. É fundamental que haja muitas experiências de

aprendizado coletivo e muitas reflexões sobre esses aprendizados para que possamos nos reconhecer aprendendo com o outro, porque enquanto educadores é preciso ficar “menos importante” do que as pessoas com quem trabalhamos. Destacará Myles Horton:

Antes dessa visão, achávamos que pelo menos éramos iguais às pessoas com quem estávamos lidando. Mas não sabíamos que tínhamos que ficar fora do ato. Nossa função era fazer com que eles atuassem. Aí reagiríamos àquela ação e usaríamos o que pudéssemos para fazer com que funcionasse. Portanto, houve uma inversão total. (FREIRE; HORTON, 2003, p. 67).

Naquela ocasião, observei que a mudança de formato de turmas para oficinas causou um silenciamento do grupo e um “medo” em relação a perder a turma. O formato de turmas vinha contribuindo para um revanchismo entre educadores e também fortalecendo o preconceito em relação aos estudantes usuários do CAPS. No momento de reconfiguração do trabalho, apenas uma das educadoras verbalizou seu não visualizar a proposta e sua preocupação com relação a perder sua autoridade, já que não teria mais “sua turma”.

[...] chega na outra reunião vamos mudar esse negócio de turma... E aí, a gente precisa incluir, vamos pensar, vamos discutir, chegamos nas oficinas. Rapaz, aquele dia também eu saí... e agora? Como é que a gente vai fazer isso aí? Não consegui entender bem esse negócio aí não! Que foi o primeiro impacto... vamos de novo nos reunir para planejar novamente e aí já mais tranquilo, pensando aquilo já mais tranquilo. E aí começamos entender melhor o que significava naquele momento a oficina e pensando a organização do “Tecelendo” [...] (Educadora Beatriz).

Como resultado desse movimento, segundo os registros, as atividades do “Tecelendo” passaram a ser organizadas em oficinas: Tecelagem I – seu objetivo central é a discussão acerca da introdução teórica da história da tecelagem, a introdução a técnicas básicas, a introdução à discussão da criatividade, do trabalho, da economia solidária etc.; Tecelagem II - aprofundamento das questões introdutórias, discussão da ética, do trabalho coletivo e demais princípios do projeto; Tecelagem III - momento de conhecimento de técnicas mais complexas e trabalho nos teares de padronagem, além do aprofundamento dos princípios do projeto e discussão acerca dos contextos sociais etc. Além dessas, foram propostas as oficinas de 1) Ervas Medicinais; 2) Cantigas de Roda; 3) Samba de Roda; 4) Crochê; 5) Refletindo sobre a Bíblia; 6) Meditação; 7) Reflexões sobre Sexualidade, Violência, Discriminação e Drogas; 8) Matemática Financeira; 9) Escrita de Cartas; 10) Canto.

É importante destacar que, com as oficinas, pela primeira vez as pessoas que ingressaram no “Tecelendo” como educandos efetivamente puderam ser reconhecidas no

papel de educadores. Em 2011, Valdelice assume a oficina de Crochê, Lailton em conjunto com Roque e Maria a oficina de Tecelagem I, e Maria dos Santos a oficina de Ervas Medicinais (que, apesar de não ter finalizado as atividades, mostrou muitos conhecimentos sobre as ervas).

Um limite dessa organização foi apontado por Marcos e diz respeito ao aprofundamento dos estudos específicos que são necessários a esse formato. Com a organização por oficinas, os educadores precisam se debruçar em estudos específicos relacionados ao trabalho específico e nem sempre isso acontece.

Uma fragilidade que eu reconheço é a questão da reflexão específica dessas oficinas. Por exemplo, da meditação, que é um processo que a gente já vem fazendo, eu e Beatriz, a gente já vem fazendo, dessa necessidade de ter um olhar apurado sobre essa prática específica. Porque como a gente vivencia essas várias práticas dentro do “Tecelendo”, muitas vezes a gente escapa de pensar. Escapa não, a gente perde algumas noções de pensar aquilo que é específico da oficina que eu estou desenvolvendo. [...] Falta algumas leituras específicas que não são iguais dentro do “Tecelendo” como um todo. Então a gente vivencia coisas pontuais e diferenciadas e são relacionadas, mas é preciso a gente estudar aquilo específico. São muitas atividades, então a gente não consegue se aprofundar naquilo que é específico e necessário daquele momento ali, daquela oficina específica. (Educador Marcos).

Em relação à tecelagem, o “Tecelendo” viveu em 2011 um período interessante. O grupo de trabalho ganhou força com a inserção dos jovens do Grupo Rumo ao Futuro. O destaque vai para Manuela e Roque, que se empenharam em levar o grupo ao crescimento. Houve a criação de peças exclusivas tais como casaquinhos e batas. Pela primeira vez, educadores começaram a perceber e verbalizar a associação da tecelagem com os processos educativos. Passaram a organizar rodas de novelação com contação de histórias e estórias, produção de projetos contextualizados às atividades da alfabetização etc.

[...] o que temos procurado fazer em relação a isso é organizar todos esses interesses a partir de discussões coletivas. Desse modo, não há uma discussão fechada privilégio de um ou de outro membro da equipe. Durante todo o ano organizamos como dinâmica central o espaço de avaliação e planejamento de atividades (encontros quinzenais em pequenos grupos – educadores, grupo de trabalho, grupo de estudo) e uma vez por mês, avaliação do trabalho realizado no período e planejamento geral das atividades (assembleias gerais com todos os membros do projeto). Nesses espaços os limites dos grupos são colocados, bem como as atividades interessantes e positivas. (Relatório do “Tecelendo”, 2011, p. 30).

De um modo geral, essas atividades mostraram o potencial da proposta e também do coletivo que se formava em torno dela. A intensidade com que o grupo assumiu a

coordenação das atividades demonstrou que o “Tecelendo” estava, apesar das resistências e das dificuldades dos processos, se colocando como uma proposta de Educação Popular na cidade de Amargosa.

[...] nos esforçamos na compreensão de que reforçaríamos ainda mais o processo de gestão compartilhada e que todos os sujeitos do grupo são responsáveis pelo bom desenvolvimento do projeto e como tal, são sujeitos constituintes da história do “Tecelendo”. (Helena, Relatório “Tecelendo”, 2011, p. 29).

4.6 O ano de 2012: A Envergadura da vara I

Em relação ao formato das atividades, o “Tecelendo” em 2012 seguiu se organizando em formato de oficinas e grupo de estudos, conforme já vinha acontecendo. Segundo os registros, houve uma imersão do grupo nas comunidades, fruto de novos movimentos de divulgação do “Tecelendo”. A estratégia central articulava o “Tecelendo” aos Postos de Saúde da Família (PSF). Essa ação foi tensionada pela educadora Maria Clara. Com experiência anterior em ONG, ela apresentou ao grupo um plano de mobilização junto à comunidade. Destaca a mobilização e a articulação enquanto dimensões necessárias:

[...] É uma atividade que gosto muito, embora eu tenha consciência de que eu tenha necessidade de me fortalecer e me apropriar teoricamente melhor... Para qualquer trabalho que a gente faça, independente de qual seja o foco do trabalho, a gente precisa mobilizar as pessoas, precisa articular as pessoas para que essas pessoas caminhem... Então a gente precisa mobilizar o público, enquanto “Tecelendo”, para que as pessoas participem do “Tecelendo”. (Educadora Maria Clara).

Em um primeiro movimento, houve uma preocupação dos educadores veteranos, visto que o “Tecelendo” já havia realizado mobilizações nas comunidades em anos anteriores. Além disso, a maioria dos educadores era ingressante, e então houve a preocupação relacionada a como chegar nas comunidades considerando o que já havia sido construído pelo grupo nos anos anteriores. Um misto de insegurança e cautela em relação ao como chegar transpareceu em colocações nas reuniões. De todo modo, o grupo acolheu a proposta e seguiu trabalhando para colocá-la em ação.

Também trabalhamos com estratégias de divulgação no carro de som convidando a comunidade a participar de nossas oficinas e conhecer o “Tecelendo”, fomos à rádio fazer o convite e participar de duas discussões envolvendo a Educação com a temática Cotas na Universidade. Iniciamos um plano de ação de articulação e mobilização das comunidades fazendo

contanto com os PSF (Posto de Saúde da Família) nas comunidades como Sucupira, São Roque, Santa Rita e Rodão. (Relatório “Tecelendo”, 2012, p.31).

Em relação às estratégias utilizadas, elas foram organizadas em um plano de ação e uma planilha de visitas.

No primeiro momento, entramos em contato com os coordenadores dos PSF e depois participamos de uma reunião com os agentes comunitários. Nosso objetivo era apresentar o projeto e nossas atividades e formar parcerias com os mesmos, buscando identificar possíveis pessoas para participar de nossas atividades.

Após o levantamento e as indicações desses sujeitos, o grupo “Tecelendo” faria visitas acompanhando os agentes comunitários a essas famílias convidando-as a conhecer e participar das atividades do projeto. Porém, não conseguimos concretizar essa etapa, executamos a primeira etapa do plano de ação de articulação e mobilização de entrar em contato e apresentar o projeto às equipes do PSF. (Maria Clara, Relatório “Tecelendo”, 2012, p. 31).

As atividades referentes a esse plano de ação aconteceram de fevereiro a maio. Segundo as avaliações do grupo registradas no relatório geral, elas foram relevantes, pois o grupo pôde perceber que

[...] os PSFs também desenvolvem alguns projetos voltados à saúde com o mesmo público que o “Tecelendo” e encontram dificuldades semelhantes no que tange, por exemplo, a evasão das pessoas, falta de mobilização da comunidade, a baixa credibilidade que a população tem atribuído aos órgãos públicos, os efeitos do coronelismo e assistencialismo do poder público, o baixo protagonismo dos cidadãos etc. (Relatório “Tecelendo”, 2012, p. 31).

Essa mobilização fez que o “Tecelendo” retornasse às casas das pessoas como em outros tempos. Agora, com nova equipe sob a coordenação da educadora Maria Clara. As avaliações dessas atividades foram, naquela ocasião, positivas e geraram no grupo a proposição de duas oficinas na própria comunidade. Esse era um anseio do “Tecelendo” desde que concentrou todas as atividades na sede.

As visitas trouxeram grandes possibilidades: oportunidade de nos aproximar mais das pessoas das comunidades; de deixar uma parte do “Tecelendo” em cada lar e família visitados – à medida que visitávamos, era deixado um paninho feito no tear de pregos com o nosso convite; estabelecer confiança, pois o agente é uma pessoa que já tem estabelecido essa relação; conseguimos fazer em torno de 25 matrículas de quase 50 casas visitadas; além disso, surgiram duas oficinas na Articulação com o referido PSF e coordenador do mesmo, a oficina "Direitos e Deveres" e "Eu sou polêmico". (Relatório “Tecelendo”, 2012, p. 36-37).

Se bater de porta em porta é uma atividade que requer dispêndio de muita energia, o grupo de educadores do “Tecelendo” em 2012 também teve a oportunidade de aprender que manter as pessoas mobilizadas em torno das atividades requer um dispêndio muito maior de energia. Diante disso, as considerações da educadora Maria Clara:

E foi interessante porque os resultados e a leitura que eu fiz, que eu tenho feito na verdade, e estou tentando escrever, espero conseguir, foram totalmente diferentes. Mas os resultados foram de uma diferença impressionante! Porque as pessoas se comportam, as pessoas respondem a isso de uma forma muito, não sei, superficial. Assim, quando nos fomos fazer as articulações com as organizações as pessoas se colocavam muito interessadas. Mas na hora da prática, de colocar a mão na massa, poucas foram as organizações que de fato consideraram isso importante. Que tinha significado, que tinha sentido aquilo. (Educadora Maria Clara).

Concordo com Horton (2003, p. 107), há um cansaço, um descrédito em relação às propostas voltadas ao público adulto: “O governo está tentando lançar uma campanha de alfabetização sem ter uma razão para ela a não ser que seria uma boa coisa se as pessoas pudessem se alfabetizar.” O “Tecelendo” não se configura, em 2011, diferente das demais propostas, sejam elas governamentais ou não. Ele é contundente: “Acho que os pobres e as pessoas que não sabem ler e escrever têm uma sensação de que sem mudanças estruturais não vale a pena ficar entusiasmado com nada. Eles sabem, muito mais claramente que os intelectuais, que reformas não reformam. Não mudam nada. Eles já foram cobaias para demasiados programas”.

E aí nós fomos para campo utilizando as estratégias de abordagem. Isso refletiu também nas pessoas, o mesmo que eu enxerguei nas organizações, instituições, eu enxerguei nas pessoas. Aquela coisa: – Ah é legal, é bom, parece bom! Eu vou! Demonstrou pelo menos curiosidade em conhecer. Mas aquilo não faz sentido para as pessoas. Ela teve o interesse, ela teve a curiosidade inicial, isso foi claro na grande maioria das abordagens. Mas aquilo não fazia sentido para as pessoas. Qual a evidência disso. A participação das pessoas nas atividades. (Educadora Maria Clara).

Essa mobilização foi positiva para que alguns dos educadores percebessem a complexidade da questão em que estavam envolvidos, dentre eles Maria Clara.

[...] Independente de qual seja o foco do trabalho, a gente precisa mobilizar as pessoas, a gente precisa articular as pessoas, para que essas pessoas caminhem... Então a gente precisa mobilizar o público enquanto “Tecelendo” para que as pessoas participem do “Tecelendo”. Então é uma atividade que eu gosto muito e me sinto muito a vontade... Inclusive é o

próprio movimento do “Tecelendo” que me faz ter essa consciência de perceber isso: eu preciso estudar teoricamente mais sobre essa dimensão da mobilização...

4.6.1 O trabalho na alfabetização e na tecelagem

A partir desse movimento foram organizadas duas oficinas na comunidade Sucupira, além das que seriam oferecidas na sede do “Tecelendo”. Desse modo, na sede do “Tecelendo” foram ofertadas, conforme registro nos documentos:

Oficina de Meditação – Temáticas: Razão de Viver, Solidão, Felicidade, Controle, Dor e Sofrimento, Medo, Esperança e Culpa, compreendendo o Eu na sua totalidade.

Oficina de Leitura e Escrita – Destinada à parte mais específica da alfabetização. Produção e interpretação de textos diversos, a parte gramatical e ortográfica.

Oficina de Matemática – Matemática financeira do cotidiano das pessoas como soma, subtração, divisão e multiplicação através de situações problema vividas no dia a dia.

Oficina de Tecelagem – Discutir sobre o que é tecelagem, novelação, quais são as matérias-primas, os principais teares, o diálogo entre o trabalho teórico e o prático, bem como atrelar a tecelagem à leitura e à escrita.

Oficina de Informática – As noções básicas da informática, com introdução ao conhecimento: o que é o computador, para que serve, quais suas utilidades na nossa sociedade, o que é internet, para que serve.

Oficina de Bordado – Trabalhar com a técnica do Vagonite em linhas, passar para a fita e depois trabalhar com a técnica do Ponto Cruz.

Oficina de Inglês – Trabalhar com a introdução do inglês na alfabetização abordando a importância da língua em nossa sociedade e suas influências.

Oficina de Teatro – Trabalhar com o Eu, desenvolvendo atividades corporais e de leitura e escrita, numa perspectiva de trabalho coletivo e de conhecer e entender a si próprio.

GEPE (Grupo de Estudo Preparatório para o Enem) – Destinada às pessoas que concluíram o Ensino Médio e desejam ingressar na Universidade. (Relatório “Tecelendo”, 2012, p. 34).

E na comunidade Sucupira foram organizadas duas oficinas:

[...] a oficina **Direitos e Deveres e Eu sou polêmico**.

As oficinas surgiram a partir de informações coletadas nas visitas às casas e através de conversas com o enfermeiro coordenador e os agentes comunitários. Elas se destinarão a nos aproximar da comunidade e criar uma relação de confiança e parceria. As atividades passarão a ser desenvolvidas na comunidade, no próprio PSF, às terças e sextas-feiras à tarde, em uma sala cedida pela instituição, no mês de setembro. (Relatório “Tecelendo”, 2012, p. 36).

Todas relacionadas à discussão de direitos humanos e legislação. Porém, a frequência das pessoas nas oficinas na Sucupira sai de oscilante a zero...

As atividades se iniciaram como o planejado pelo grupo no primeiro mês. Já no segundo mês, o grupo que era composto entre oito e dez pessoas. Por volta do fim do mês de outubro, o grupo deixou de frequentar totalmente, mas a equipe “Tecelendo” continuou presente no espaço, conversando com os pacientes que se faziam presentes, agentes comunitários e com o próprio enfermeiro coordenador. Esse momento foi de extrema importância, pois apesar do grupo matriculado não frequentar as oficinas, as conversas renderam uma inquietação ao grupo, de se questionar por que apesar dos comentários, dos estudantes matriculados, de estar gostando e o desejo de continuidade, os mesmos deixaram de frequentar? (Relatório “Tecelendo”, 2012, p. 37).

O grande passo que o grupo deu, diante das dificuldades e inquietações desse processo, foi a construção de projeto intitulado Festival de Educação, Arte e Cultura (FEAC), com o objetivo central de promover mobilização e reflexão sobre a educação, arte e cultura na e com a comunidade. Bem ao estilo “intiquento” do grupo, a educadora Eduarda enviou um e-mail fomentando um suspense na lista de discussão, afirmava junto com David que estavam preparando uma surpresa...

[...] o FEAC se colocou como desafio a articulação e divulgação do “Tecelendo” na comunidade Sucupira e sua circunvizinhança. A construção do FEAC ganhou força e deixou de ser algo menor e se tornou um evento com projeções de mobilização de grupos de dança, canto e artesanato da comunidade e de outras cidades.

O evento que a princípio foi pensando para o encerramento do ano de 2012 com apresentações teatrais, canto, exposição de fotos e festival de dança, ganhou um destino diferente após discussão com toda a equipe “Tecelendo”. Chegamos à conclusão, que um evento como esse poderia ser para encerrar, mas sim para iniciar nossas atividades. Assim, decidimos que nos organizaríamos e a concretização da atividade se daria no início do ano de 2013. (Relatório “Tecelendo”, 2012, p. 37).

A dinâmica estabelecida no “Tecelendo” ao longo dos anos criou um grupo de educadores muito atento às dinâmicas dos processos de educação e também muito comprometido com a transformação social a partir da Educação Popular. Com isso, os conflitos com educadores de visão e linha mais conservadora são inevitáveis. O ano de 2012 teve uma condição diferenciada de diálogo no grupo, dado o meu afastamento. O grupo se reconheceu muito entre pares e houve apenas uma pequena hierarquização na figura de Helena, mas que de certo modo também foi vista como mais próxima a eles. A figura do professor detentor do saber está mais distante.

Estou em João Pessoa e minhas intervenções são pela lista de e-mails ou em esporádicas reuniões. Diante disso, a forma de resolver os conflitos teve também suas

peculiaridades. As reuniões, pelos relatos eram “acaloradas”. Pelo que pude perceber não houve maiores violências, porém algumas mágoas foram geradas. O difícil e doloroso aprendizado do diálogo... Procurava lembrar aos educadores mais experientes de que todos estavam em processo de educação, e que cuidassem para não perder o profissionalismo.

Mesmo assim, percebi que alguns conflitos recaíram no âmbito da personalidade. Quando não conseguiam estabelecer um entendimento consensual, o grupo atribuía a responsabilidade de decisão à figura da coordenadora “Fideia”⁵². Isso de certo modo aprofundou alguns conflitos e repercutiu em 2013, visto que a minha presença era esperada e também muito temida.

A meu ver, um dos grandes ganhos com os conflitos e as diversas estratégias de enfrentamento diz respeito à união de um grupo de educadores (antigos e ingressantes) que abraçaram a proposta do “Tecelendo” com muita determinação e alegria e levaram as atividades assumidas até o último dia do trabalho. Esse grupo retornará no ano de 2013 com muita força e com novos desafios a ser enfrentados, conforme apresentarei adiante.

4.7 O ano de 2013 – A envergadura da vara II

O ano de 2013 marcou uma nova etapa de transformações radicais e muitos conflitos. Estes, por sua vez, foram de toda ordem, desde discussões entre educadores, estranhamento do grupo em relação a minha volta, excesso de atividades e demandas dos sujeitos... o poder, as vaidades, as aceitações, enfim, tudo de mais humano em um processo de educação de seres humanos.

Depois de concluídos os créditos do doutorado, retorno para Amargosa e tento restabelecer parte de minha vida na cidade. Com isso, me reaproximo do “Tecelendo” como coordenadora e como pesquisadora. Senti um profundo desconforto, pois, ao mesmo tempo que me sentia bem-vinda, me sentia fora e nada acolhida.

O movimento de planejamento das atividades seguiu os princípios dos anos anteriores. A equipe a princípio foi composta de oito bolsistas, além de Helena, Lailton e eu. Posteriormente recebemos quatro novos bolsistas, fruto do Programa de Permanência. Vale

⁵² No ano de 2007, a primeira turma de Pedagogia que lecionei atribuiu esse apelido a mim. A metodologia que adotei na ocasião foi considerada por esses estudantes como um misto de autoritarismo e socialismo. Remeteram à figura de Fidel Castro e passaram a me tratar como “Fidéia” na informalidade dos corredores! A fama de autoritária se espalhou e evidentemente chegou no “Tecelendo”. Percebi que o grupo dos educadores que iniciaram o “Tecelendo” sob minha coordenação também reconhecia em mim a figura da professora “linha dura”. Na minha ausência, usavam dessa imagem para amedrontar os demais graduandos. Esse movimento foi discutido em uma reunião na qual alguns educadores denunciaram o que, segundo eles, era um “terrorismo” com a minha imagem.

destacar a entrada da professora Marta Alfano na equipe. Docente da UFRB locada no Centro de Ciências da Saúde (CCS), entrou em contato conosco no fim de 2012. Estava em busca de artesãos da região para a organização de uma feira na cidade de Santo Antônio de Jesus, BA. Veio em um fim de semana para conversar pessoalmente com o grupo e foi amor à primeira vista!

Desde então, a professora Marta passou a se colocar como parte do “Tecelendo”. E efetivamente se tornou do grupo. Sua formação em psicologia e seu olhar de educadora contribuíram de forma decisiva na mediação dos momentos mais tensos e conflitivos de 2013. Sua atuação foi fundamental para que a proposta não se perdesse nos cansaços, nas tristezas e nos imediatismos! Contribuiu efetivamente com as atividades relacionadas à educação dos educadores.

Em um segundo movimento, já muito envolvida com os processos do grupo, ajuda a construir um plano de parceria com o Instituto de Artesanato da Bahia Visconde de Mauá, o que a coloca na partilha da coordenação do “Tecelendo”. A presença de Marta na coordenação nos diz mais do que a ampliação do diálogo internamente, diz de um necessário movimento de escuta dos movimentos da vida e a necessária condição de aprendente que não devemos abandonar em nossa existência.

Em relação às atividades, o ano de 2013 foi deveras intenso. Para as reflexões deste momento, tratarei da mudança metodológica do GEPE. Este por sua vez agrupou grande parte das ações em relação ao processo de alfabetização e letramento. As oficinas de alfabetização aconteceram, mas perderam a força por conta das demandas do GEPE, tendo em vista que todos os educadores se reuniram em torno do GEPE.

4.7.1 O Grupo de Estudos Preparatório para o Enem – GEPE

No início de 2013, em conjunto com o planejamento das demais atividades, o grupo se colocou a discutir as atividades do GEPE. Houve também as recordações acerca da união dos professores e a mudança de metodologia no ano anterior. Os educadores se colocaram em buscar de “assuntos vinculados a partir da realidade dos alunos” (Eduarda) e a interligação dos temas a ser trabalhados. Isso foi destacado como ponto positivo do trabalho em 2012. Relembaram o grupo de estudos do ano anterior, as leituras sobre interdisciplinaridade e a teoria da complexidade de Edgar Morin.

Quando questionados acerca de como aconteceu essa mudança metodológica no ano anterior, o grupo explicou que os assuntos foram sendo trabalhados com dois professores que

os interligavam em uma mesma aula, porque, segundo eles, queriam “fugir da ideia de que passamos conteúdos” de forma tradicional.

Nesse contexto, o grupo tentou sistematizar o que, enquanto “Tecelendo”, buscavam com o trabalho no GEPE, e indicaram: 1) ser diferente do cursinho; 2) levar em consideração a realidade do aluno; 3) construção de metodologias diferenciadas; 4) colaborar com um maior número de jovens e adultos de comunidades periféricas e rurais na Universidade; 5) formar novos grupos de trabalho; 6) formar novas lideranças em Amargosa.

Quando questionados acerca do que fazer para atingir tais objetivos, o grupo respondeu: 1) com a organização dos conhecimentos que circularão no trabalho do grupo; 2) com a ampliação do diálogo – planejamento em conjunto, tendo clareza dos momentos distintos e por meio de ações, reflexões e avaliações em conjunto; 3) com a mobilização da juventude – disputar com drogas, trabalho, falta de perspectivas, baixa estima; 4) com o fortalecimento da luta institucional para aplicação dos recursos na educação; 5) com a organização da discussão sociopolítica.

Após essas discussões, lancei a questão: quais os conhecimentos e como iríamos trabalhar? E aqui teve início o momento mais tenso da reunião, uma vez que até então os educadores estavam na posição de indicar o que já havia acontecido e tentar sistematizar uma proposição para o ano de 2013.

Reli com o grupo as indicações feitas por eles até aquele momento e então, no papel de coordenadora, tomei o processo em minhas mãos e assumi a responsabilidade de dizer o que não iríamos fazer em 2013 em relação ao trabalho com o GEPE. Com isso, passei a indicar que 1) não iríamos assumir o modelo de disciplinas como nos anos anteriores; 2) construiríamos uma proposição de trabalho próxima ao que já havia sido indicado pelo grupo até aquele momento e 3) todos os educadores participariam do movimento, respeitando as potencialidades, mas sobretudo pautando as ações enquanto um trabalho coletivo.

Esse movimento foi um dos primeiros grandes desafios enfrentados pelo grupo em 2013. A mudança metodológica do GEPE marcou também a figura “Andreia” e todas as suas contradições. Além disso, todos os sujeitos do grupo ficaram em suspenso, como se o chão tivesse sido retirado de seus pés bem diante de seus olhos.

E aí no ano de 2013... a primeira evidência dessa relação que é quando você chama o grupo para o movimento da mudança de metodologia. Puxando a gente para aquilo que a gente estava fazendo e que era necessário dar o próximo passo que é essa mudança radical de metodologia. Então talvez aquilo tenha representado um marco na presença da coordenadora, da professora enquanto coordenadora, eu não digo nem professora, da

coordenadora geral, aquele conduzir, aquele forçar para mudança radical. O grupo ofereceu uma resistência. Não foi uma resistência longa, porque o grupo não conseguiu argumentos para manter a sua resistência, não foi uma resistência longa. Então no primeiro momento que a coordenadora geral ela traz, ela chama essa mudança, o grupo cede à mudança. (Educadora Maria Clara).

Acredito, hoje, que cometi um profundo desrespeito com o grupo. Escrevi na lousa o que estávamos discutindo e fui listando com eles o que haviam feito e como haviam feito. Tirei deles “a palavra”. Com isso, o grupo deixou de se reconhecer no processo e então a mudança metodológica passa a ser a proposta da “Andreia”. Percebi isso quando novamente me defrontei com as reflexões que Myles Horton faz acerca do trabalho que desenvolveu nos sindicatos e nas discussões dos problemas que as pessoas enfrentavam.

[...] Eu sabia mais sobre seus problemas que eles mesmos, mas eu não lhes dizia isso. Eu nunca, nunca escrevi um problema no quadro-negro ou listei um problema que eles não tivessem listado, mesmo sabendo que era um de seus problemas. Nem fazia o que vejo algumas pessoas fazendo hoje, colocar o que eles diziam com as minhas próprias palavras, revisando para ficar mais claro. Já vi isso acontecer nesses programas de treinamento, quando alguém diz alguma coisa e o professor escreve a mesma coisa outra vez para fazer mais sentido. Isso é uma humilhação para o trabalhador, editar sua maneira de expressar as coisas. (FREIRE; HORTON, 2003, p. 166).

Além disso, atrolei a coordenação pedagógica a quem competia a coordenação das reuniões de planejamento, afinal eu estava no grupo na função de coordenadora geral e pesquisadora. Diante disso, as reações foram as mais diversas – e é evidente que precisei aguentar a rebombada!

Na ocasião do planejamento do GEPE, enquanto coordenadora, não esperava que o grupo indicasse de pronto os conhecimentos que seriam trabalhados a partir de conteúdos no grupo, mas que os mesmo pudessem reconhecer o grande avanço que haviam atingido na segunda metade de 2013 e pudessem propor algo semelhante dando continuidade ao processo. Porém, inicialmente o movimento foi o contrário. Havia ainda um desejo de “vamos deixar como está”, “vamos com calma”... Os educadores permaneceram como que parados e às vezes com as típicas brincadeiras entre eles.

O GEPE vinha desde 2010 buscando não reproduzir o modelo de cursinho, porém na realização do trabalho o modelo posto em ação era justo o de disciplinas e aulas no modelo tradicional. Havia uma maturidade no grupo e os próprios educadores apontavam que o novo já havia chegado em 2012, e que em 2013 o movimento seguiria.

Porém, como na mudança metodológica em 2011, era necessária uma proposição e esta não seria feita pela coordenadora. A coordenação pontuava na lousa os elementos trazidos pelo grupo e deixou claro que o grupo precisava propor.

O medo do novo é sem dúvida um dos grandes desafios a ser enfrentado, seja individual como coletivamente. Não posso dizer que não identifiquei esse medo diante de mim e do grupo em muitos momentos do “Tecelendo”. Porém, o que era, a meu ver, mais animador, principalmente em relação ao perfil do grupo de 2013, é que apesar do “medo do novo” todos se colocavam dispostos a enfrentá-lo. Por ser um grupo audacioso, o desafio que lancei em relação à necessidade de mudança metodológica no GEPE foi cortado inicialmente por um misto de medo e da certeza que a proposta era um grande desafio para todos.

Compreendi que a minha presença representava para o grupo a figura do professor “dono do conhecimento”. A figura do professor que inibe. Além disso, a minha presença vinha carregada com tantos “causos e fama”.

Certo dia, em um dos encontros de construção da proposta do GEPE, fui convidada gentilmente a me retirar da reunião. Os educadores alegaram que precisavam propor e a minha figura não permitia. Aceitei o convite e retornei no tempo combinado. O grupo apresentou uma proposta.

O GEPE, segundo a proposta apresentada pelo grupo, passaria a ser organizado em três “Momentos”. Esses Momentos seriam compostos de 15 alunos cada (número máximo) e seriam rotativos a cada 15 dias. Os primeiros três Momentos planejados inicialmente foram: 1) Momento histórico cultural; 2) Lógica e suas aplicações e 3) Comunicação, Mundo e Linguagem.

A ideia inicial era que houvesse mudança de Momentos a cada 15 dias. Os Momentos articulariam os conhecimentos a ser trabalhados no período. A partir das questões “o que eu sei?; o que eu quero aprender?; o que aprendi?” os alunos eram orientados nas escolhas dos momentos. A partir da segunda rodada de Momentos, os educadores, após avaliação, decidiram por também interferir nas escolhas dos educandos, pois havia uma tendência de eles se fecharem em panelinhas e isso gerava novamente o formato das turmas fixas. Os educadores almejavam para o grupo experiências com a diversidade e o coletivo.

Diante de tanta intensidade: **uma metodologia alicerçada no movimento**. No primeiro dia, uma apresentação teatral, poesias, a apresentação do “Tecelendo” e da proposta do GEPE. Os olhares tímidos e assustados fizeram o grupo acreditar em um primeiro momento que aqueles sujeitos não voltariam no outro dia! No dia seguinte, mais pessoas, e assim seguiu... Os primeiros movimentos do GEPE fizeram o grupo sair de uma média de sete

alunos para 45 em menos de dois meses. O que marcou positiva e intensamente é que a decisão tomada pelo grupo apontava para novos horizontes.

Os maiores desafios enfrentados para a realização do trabalho no novo formato do GEPE estavam relacionados ao pouco tempo para planejamento e às relações estabelecidas entre os educadores. Como a decisão envolvia um planejamento coletivo e dois professores em cada Momento, então era necessário que houvesse integração entre os novos e os antigos bolsistas, além de vínculos fortes entre estes últimos.

A mudança metodológica do GEPE fez emergir conflitos antigos e no centro das discussões a figura “Andreia”. O que acontecia ou deixava de acontecer (de ruim) por um momento passou a ser “por causa da Andreia”.

A integração dos novos bolsistas não foi nada tranquila. Além disso, entre os mais experientes se estabeleceu um clima de tensão que, entre outros motivos, envolvia o meu retorno ao grupo. Em algumas discussões, tentei compreender a situação, pois ora aparecia como ciúmes, ora havia falas de que eu estava protegendo os novos, ora diziam que eu precisava ser mais rígida (ou seja, a Fideia precisava voltar, segundo alguns). Ao mesmo tempo, houve um recuo da coordenação pedagógica, que em alguns momentos disse temer o meu retorno: “a volta de Andreia”. Por outro lado, os atropelos da coordenação geral em relação à coordenação pedagógica. Desconfortos e mais desconfortos. Em suma: o caos! O caminho se faz caminhando, mesmo!

E o ano de 2013 transcorreu com muitas atividades e muitos conflitos. A partir das primeiras reuniões de avaliação do trabalho no GEPE, o grupo de educadores se mostrou entusiasmado. Destacaram a atenção que deveria ser dada ao ritmo de aprendizagem de cada um, uma vez que havia estudantes jovens e adultos acima de 35 anos. Também chamavam a atenção para as histórias de vida de cada sujeito. Foi a primeira vez que o “Tecelendo” agregou, no mesmo grupo, estudantes da zona rural e urbana provenientes de escolas públicas e também das particulares. Também indicaram a dificuldade dos educadores em relação ao acompanhamento do trabalho realizado pela dupla de professores do dia anterior.

Em relação à avaliação dos discentes, estes por sua vez declararam que as maiores dificuldades estava relacionadas à “timidez” e ao “autocontrole” (disciplina nos estudos, autonomia). As primeiras atividades envolveram muitas dinâmicas relacionadas ao teatro, isso exigia deles uma exposição não habitual, por esse motivo trouxeram a timidez. Solicitaram a “farda”, uma camiseta do “Tecelendo” para “uniformizar” o grupo e, no caso das mulheres, também “mostrar às pessoas o porquê estavam saindo à noite”. Além disso, cobraram atividades que pudessem ser realizadas em casa e mais conteúdos. Uma estudante ainda

trouxe a seguinte declaração: “Achei que iríamos fazer uma revisão de conteúdos, mas estamos trabalhando coisas que nunca vimos na vida.”

Com o transcorrer do trabalho, as dificuldades de planejamento, as inseguranças dos educadores relacionadas à dificuldade em fazer os educandos perceberem que estavam sendo trabalhados os conteúdos, as dificuldades de coordenação, o trabalho começou a pesar. Daí a findar o diálogo no grupo e retornar ao velho modelo da escola conteudista foi um pulo.

[...] Eu acho que o “Tecelendo” me ensinou bastante. Preciso aprender bastante. Olhar para o aluno enquanto aluno. Sabe, estão acontecendo algumas coisas ali na sala de aula que são movimentações da sala de aula... não é você olhar para o aluno e julgar ele por você. Ah eu não fui com a cara desse fulano, ah é fresca... O que tem por traz disso? É o que eu vejo. Os meus colegas de trabalho implicam com algumas coisas dos alunos e que eu não consigo olhar assim. O que será? A sala de aula quando está muito burburinho, quando está muito barulho... como aconteceram algumas coisas em 2013 de brigar, de dar esporro nos meninos... é tudo maior de idade, vacinado, não tem que dar esporro em ninguém, quando isso começou a acontecer muito dentro do “Tecelendo” eu comecei a tentar a olhar isso e isso é coisa de professor. (Educadora Beatriz).

Nas reuniões coordenadas pela Marta, houve a tentativa de aprofundar as discussões e mediar os conflitos. As pessoas precisavam falar abertamente o que se passava. O silêncio cortante em muitos momentos imperou.

O que a gente está fazendo de diferente que está levando os meninos a se desinteressarem pelas aulas? Isso eu estou aprendendo dentro do “Tecelendo”, eu preciso olhar isso. Eu não posso olhar isso e achar que é só porque os meninos são desinteressados, isso eu acho que é uma coisa que é de professor. Isso eu acho que é básico no “Tecelendo”. Eu acho que o “Tecelendo” vai te formar nesse sentido. O GEPE 2013 foi o que mais me instigou apesar de todas as dificuldades de trabalhar em 2013 por conta das coisas que me aconteceram, mas assim, porque eu imaginava que a gente ia chegar naquele turbilhão e não ia dar conta de fazer aquele planejamento que a gente começou no início. Ah, vai chegar uma hora que vai desbundar, a gente não vai conseguir dar esse ritmo, eu já imaginava isso por conta das coisas que foram acontecendo. (Educadora Beatriz).

Em assembleia de avaliação do GEPE, já no fim do mês de agosto, o grupo se colocou a pensar os principais limites e potencialidades da experiência que viviam no “Tecelendo”. De modo geral, indicaram a saudade dos primeiros momentos, por serem mais animados, dinâmicos, desafiadores, surpreendentes. Destacaram o diário de bordo como algo que não gostavam de fazer, pois sempre escreviam as mesmas coisas! Indicaram a atividade que realizaram nas ruas de Amargosa como um momento marcante. Além dele, o júri simulado

sobre a televisão, as aulas de redação, a discussão sobre a origem da vida, as atividades de matemática e orientação profissional.

O movimento metodológico do GEPE em 2013 exigiu de todos nós conhecimentos que não possuímos, mas precisamos. Entre estes, o comprometimento com o Outro e o diálogo. Outro elemento que observei nos discentes e que me trouxe muita alegria foi o brilho nos olhos do grupo e a sede por querer aprender. O fato do “Tecelendo” ter agregado estudantes de escolas públicas e privadas foi extremamente rico. Inicialmente existiram as panelinhas, mas com as dinâmicas dos dias elas foram se quebrando e havia um clima de amizade independente da classe social. Havia um desejo tanto dos jovens quanto dos adultos de aprenderem mais e mais. As cobranças por mais conteúdos não se restringia apenas a cadernos cheios, mas a novos aprendizados e isso foi estimulante!

4.8 Ana Paula Malantajai

O desafio de lançar olhares à procura de contribuições da Extensão Popular na educação de educadores no “Tecelendo” trouxe diante de mim os meus limites. Como falar dos processos de educação do Outro sem me perceber também nele, com ele? Os meus limites! O mundo diante dos meus olhos, a experiência a me atravessar. Os meus limites! Como escapar do “eu” para dizer do “Outro”? Os meus limites. Possibilidades.

O recorte apresentado até aqui da história de realização da Extensão Popular a partir da construção metodológica do “Tecelendo” contribui para um olhar, um ver, uma possibilidade de enxergar um jeito de fazer educação, peculiar, pois que está situado em um tempo, espaço e com sujeitos únicos. O diálogo entre o conhecido e o desconhecido, a produção e a reprodução, a história, a cultura, a Ancestralidade.

Eduardo Oliveira (2007), valendo-se da pergunta “o que é ver?”, lança o desafio do desequilíbrio. Ele adverte: “Acontece, no entanto, que ver não é uma atividade natural no ser artificial que o homem se tornou. É preciso, então, desaprender do aprendido para aprender a desaprender. Ver, neste caso, requer certo esforço. Diria mesmo, uma ciência.” (OLIVEIRA, 2007, p.154).

E o autor prossegue: “Ver é enxergar a singularidade das coisas. As coisas são diferenciadas umas das outras. Umas das outras vivem separadas. Fragmentadas se encontram.” Citando Gil, Oliveira irá defender que “existir é ser diferente”, e o que não é diferente simplesmente não existe (GIL, 1999, p. 24 apud OLIVEIRA, 2007, p.155). Lançamos aqui na ontologia da diferença.

Ver é, portanto, concomitantemente, uma apreensão da univocidade das coisas (sem jamais alcançar a totalidade das coisas) e uma imersão na diversidade das coisas (sem jamais reduzir uma coisa à outra). Não é preciso percorrer o mundo todo para se ver todas as coisas. Tampouco posso ver uma coisa separada da outra, pois “o real não existe sozinho”. Estrutura e singularidade são como que faces complementares da mesma moeda. Estrutura como univocidade dos seres, ou seja, a univocidade é a estrutura que articula todas as coisas diferenciadas. A singularidade das coisas é o modo pelo qual as coisas existem e o único pelo qual as coisas existem, por isso não ser compatível com a ontologia da diferença a redução de um ente a outro. No limite, a singularidade é a estrutura e a estrutura é a singularidade. (OLIVEIRA, 2007, p.158).

E bem ao estilo do professor Eduardo Oliveira (2007, p. 159): “Ver é simples. Difícil é desaprender, desconstruir e aprender a ver sem representações o mundo que há, mesmo que seja preciso muito esforço para não tomar como real o que apenas é ilusão.” E o que eu vejo em tudo que eu vi? Como saber o que é real e o que é ilusão? Desaprender a representação em um mundo de representações...

De modo geral, as indicações acerca das contribuições da Extensão Popular na educação de educadores no Tecelendo desfilaram diante de mim. Eu vi, ouvi, senti... Algumas tímidas, outras nem tanto, mas emergiram em um contexto de complexidades. “Educar o olhar é aprender a decifrar códigos e compreender mais do que a aparência do mundo, mas seu movimento. A compreensão do mundo é tão somente uma leitura do mundo”. (OLIVEIRA, 2007, p.260).

Foram vários os tensionamentos presentes no dia a dia; e a necessidade de aprender a olhar para si e para o Outro e a dialogar passaram a ser prioridades. Tombamos um a um no ano de 2013. Um a um, vi os sujeitos do “Tecelendo” tombarem e se levantarem, reerguidos pelo mesmo movimento que o jogava ao chão.

Eu, Helena, Maria Clara ao chão, quando nos levantávamos, Beatriz ao chão, quando se reerguia, Mariana ao chão, e assim sucessivamente uma força nos lançou ao chão e nos reergueu com a mesma amorosidade... Algo queria ser visto... *E o que eu vejo em tudo que eu vi? Como saber o que é real e o que é ilusão? Desaprender a representação em um mundo de representações...* essas sentenças ecoaram fundo em minha alma ao longo do longo ano de 2013. E foi em um desses encontros singelos, que fui atravessada por Ana Paula Malantajai.

Ao longo dos anos, muitos educadores entraram e saíram das atividades no “Tecelendo”. Foram diversos os motivos que levaram os discentes a sair do “Tecelendo”. Não conseguirei, neste momento, dar conta desses tantos motivos. Porém, os que ficaram contribuíram na construção de um grupo com perfil marcante. Há um interesse pelos

movimentos de enfrentamento dos limites encontrados. Há um comprometimento com a proposta e com o Outro. Essas características são postas aos que chegam ao “Tecelendo”, independente se educador ou educando.

As características dos sujeitos apontam para um grupo constituído pelo gosto do “fazer” para depois “pensar” o que foi feito, para mais uma vez propor novas ações. Em uma das reuniões com os educadores, no mês de outubro de 2013, Marta Alfano propôs que levássemos um objeto pessoal significativo para o encontro. A proposta inicial foi que cada um construiria um boneco ou boneca individualmente com os objetos à disposição.

No momento seguinte, cada um olhava para a construção dos outros e podia pedir um objeto que desejasse para compor o seu. O colega não poderia negar, mas também tinha o direito a também solicitar itens que desejasse. Nisso, ocorreram trocas de objetos, pessoas que ficaram com os bonecos incompletos porque doaram parte do seu, mas não conseguiram objetos que pudessem substituir, enfim... A seguir, cada um contou um pouco da sua construção.

Nova proposta surgiu, e agora o desafio era construir uma figura coletivamente. O grupo realizou a atividade com a alegria e dedicação costumeiras. A seguir, Marta solicitou que o grupo falasse quem era a figura construída. Ao final da atividade surgiu Ana Paula Malantajai⁵³.

Ana Paula Malantajai, 25 anos, solteira, professora de artes, dançarina de forró e polidance, professora em escola pública. Vaidosa, consumista, independente, extrovertida, detalhista, alegre, criativa, espontânea, decidida, não se importa com a opinião alheia. Conversa demais, tagarela, imatura, quer assumir muitas funções, quer abraçar o mundo, mas não tem tempo. É desorganizada, bagunceira, odeia estar errada, ser contrariada. É estabana, esbarra em tudo, compra muita coisa e usa tudo. Exagerada, fiquete, se acha muito nova para ter um relacionamento sério, imatura. É excessiva, não dosa as suas ações, quer fazer tudo, muitas pessoas se aproximam para sugá-la, para se aproveitar dela. Ela precisa aprender a respeitar, a entender a opinião dos outros porque é muito egocêntrica e precisa aprender a controlar os impulsos. Gasta demais, compra demais. Tem momentos felizes e de tristeza. Tem problemas com o pai que queria que ela fosse advogada e a mãe a protege demais. (Reunião de formação de educadores, “Tecelendo”, out. 2014).

O grupo, depois de questionado por Marta acerca de como Ana estaria dez anos depois, respondeu: *Ela vai parar de dar aulas na escola pública, vai dar aulas na UFBA e*

⁵³ O sobrenome é composto por letras de todos os componentes que a criaram.

criar uma ONG de trabalhos de artes para crianças em uma favela e também vai fazer uma exposição no museu de arte moderna.

A construção de *Ana Paula* é uma experiência que me coloca diante de uma síntese de mim e de com *Quem* eu deparei e deparo todos os dias no “Tecelendo”. Esse sujeito que agora aparece sintetizado pelo grupo movimenta ações no Projeto e é sujeito aprendente a partir das experiências que vivencia. E o que Ana Paula Malantajai aprendeu ao longo desses anos? O que Ana Paula nos diz sobre o processo de educação no qual está imersa?

Penso que há dois grandes indicativos: o primeiro, que ela aprendeu a necessidade de olhar para si. É uma figura vaidosa e não se rende ao olhar narcisista, vai buscar seus limites como ser humano. Ela compreendeu a sua humanidade. Ora, precisa se fazer aprendente, afinal, é determinada, odeia estar errada e ser contrariada! Que figura!

Ao mesmo tempo, indica um segundo elemento: por mais egocêntrica que se afirme, ela se doa. É intensa, excessiva, não dosa suas ações, quer fazer tudo! Comunicativa, é a alegria, a criatividade, a espontaneidade. Tem em si o movimento e as artes, encanta. Tem em si a espada, a independência, a precisão e o cuidado dos guerreiros. Tem os raios e trovões, estronda por onde passa. Tem a criança em toda a sua imaturidade e beleza, tem o ancião a abraçar o mundo. Ana Paula Malantajai é a ancestralidade que pulsa em um mundo que a sufoca, silencia, aprisiona, invisibiliza. Ana Paula, território de passagem.

Sob um olhar atento, as características de Ana Paula falam de todos do “Tecelendo”: era efetivamente um pedacinho de cada um! Inconscientemente, o grupo reafirmou isso já no batismo da figura, o seu sobrenome é a junção de parte do nome de todos que estavam presentes no encontro.

Nas discussões acerca de *Ana Paula* emergiram as reflexões acerca do consumismo. A reflexão do grupo acerca do consumismo naquele momento não ficou restrita ao consumismo financeiro, compras etc., abrangeu também o consumismo do tempo, das ideias, da energia etc.

Com isso, o grupo foi colocado de frente com suas questões pessoais e coletivas. O debate acerca das contradições do grupo referentes ao artesanal *versus* industrial; ao cuidado de si e do Outro. O falar demais e ouvir pouco, o não gostar de errar... Os questionamentos mais fortes foram: O que não estamos querendo ver ao nos entregar ao consumismo? Como avançar em reflexões e em ações para outro movimento?

Ana Paula tem outras características interessantes! É vaidosa, detalhista, decidida, não se importa com a opinião alheia, imatura, desorganizada, bagunceira, odeia estar errada, ser contrariada. Além disso, precisa aprender a respeitar, a entender a opinião dos outros porque é

muito egocêntrica. Ana Paula está tensionada em um movimento educativo que exige dela aprender o Diálogo e a Coletividade. Relembrando Beatriz, Ana Paula vem: [...] *de uma formação muito neoliberal... preocupada em fazer a [sua] vida... não está preocupada em coletividade... sempre [trabalhou] sozinha...*

Mas Ana Paula é tensionada e tomba diante do Outro que mostra suas fragilidades, sua dimensão humana, Ana Paula precisa ser cuidada e Valdelice nos traz essa dimensão: [...] *Eu encontrei bastante ombro para eu chorar, para mim desabafar, tanto dos professores como dos alunos. Eu encontrei ombro e mão amiga, tanto dos professores como dos alunos. E David destacou o que grande parte de nós enfrentamos como educadores que se colocam em um movimento de aprendizado coletivo: [...] Você aprende de tudo porque é muito amplo. Desde os mínimos detalhes. Desde você parar para analisar as suas ações, até você ir perceber a ação do Outro dentro de sua ação. Porque você estava trabalhando com o Outro o tempo todo e você interfere nas ações do Outro. Quando você consegue perceber isso você percebe que não está só.*

As experiências que atravessam a educação de educadores são alicerçadas nas situações cotidianas e exigem necessariamente um movimento de aprendizado de todos os envolvidos. Atualmente, assumimos um modelo de Universidade que não prioriza o trabalho social e a Extensão Popular enquanto movimento de educação de educadores.

Com isso, como a Extensão Popular supera as exigências de uma formação para o mercado? A constituição histórica da Extensão Popular apresenta sua natureza contra-hegemônica.

A Extensão Popular contribui na educação de educadores na medida em que possibilita tempos, espaços e experiências a sujeitos que se educam nas relações que estabelecem com o Outro e com o mundo. Além disso, desafia a todos ao processo de reencantamento a partir da alteridade e do diálogo para a construção de novas formas de viver, vivendo.

O movimento de concretização do “Tecelendo” mostra isso à medida que o grupo caminha ao longo do tempo – não de um tempo, mas muitos tempos. Há o tempo da chegada, o movimento inicial das aproximações entre os sujeitos, as propostas, as comunidades... Há o tempo da busca de se reconhecer nesse tempo, no espaço, no Outro. Há ainda o tempo de caminhar, individual e coletivamente, o de propor, enfrentar os medos, cometer erros e acertos, sorrir e chorar. Há o tempo dos distanciamentos, dos estranhamentos, das dores mais doídas e também das mais regeneradoras. Há o tempo da reprodução, da criação e da transformação. Há o tempo de ser importante e o de deixar de ser importante, o tempo dos

sonhos, do amor e das decepções. Há o tempo de aprender que não há nada fixo, estou sendo, vivo vivendo, aprendo fazendo, e o tempo de seguir e o de parar...

As “Anas Paulas” caminham ao longo dos anos aprendendo a partir da construção de um trabalho junto com o Outro. Elas caminham entre atender seus individualismos e estar extremamente tensionadas pela presença do Outro. Esse Outro chega aos educadores do “Tecelendo” e os coloca diante de suas infâncias, diante de seus conflitos mais profundos. O Outro também serve de espelho, de terceiro, de guia. É preciso aprender a ouvir, a falar, a compartilhar, a lutar, a acalmar. É preciso aprender...

A Extensão Popular possibilita esses tempos e espaços, uma vez que, sendo uma dimensão reconhecida dentro de uma instituição que carrega em sua missão social a produção do conhecimento, reclama sua importância de existir. É por meio da Extensão Popular que o “Tecelendo” se faz presente no mundo e se mantém ao longo dos anos, de 2009 até os dias atuais. Não é a dimensão do ensino e a da pesquisa quem constrói o “Tecelendo” dentro da Universidade, é a extensão universitária. E não é qualquer extensão, é a extensão universitária na perspectiva da Educação Popular, é a Extensão Popular.

E por isso ela contribui também com espaços, pois ela se concretiza e tensiona os sujeitos e as propostas a avançar para além dos espaços internos (o eu, a Universidade) e se relacionar com o Outro (o educando, a comunidade). A Extensão Popular efetivamente se concretiza em espaços para além dos formatos clássicos de sala de aula. Ela estará nas escolas e fora delas, nos hospitais, presídios, favelas, nas praças e cinemas, ela estará onde convidada, onde for proposta. No “Tecelendo” esses espaços também foram aos poucos se constituindo. A escola nas Três Lagoas, a CAsA do DUCA, a comunidade Santa Rita, os Postos de Saúde da Família, o Bosque, as feiras de artesanato, a sede. Todos espaços de educação. Espaços em que os sujeitos estavam diante do Outro e de experiências que lhes convidavam a ser educadores comprometidos com o Outro.

Nessa perspectiva, a Extensão Popular é um movimento contra-hegemônico. Não caminha na produção em série de docentes “formados” que depararão com uma profissão precária, com situações precárias de trabalho e que, precária e passivamente, “darão suas aulas” desconectadas da realidade. Os educadores em processo de educação por meio da Extensão Popular podem até fazer isso, mas será uma opção política assumida para sua vida, não farão isso ingenuamente. Em um processo de educação por meio da Extensão Popular, todos são tensionados e convidados a se comprometer com a vida para além do salário no final do mês, para além da compra do carro, da casa ou da roupinha da moda. Aprendem que existem pessoas em situações desumanas de existência, não porque leram no jornal, nos livros

ou ouviram em uma palestra, mas porque, sim, estavam aprendendo com estes em processos de educação por meio da Extensão Popular.

4.9 Alteridade e Diálogo: o saber de experiência no “Tecelendo”

O exercício de produzir conhecimento a partir da relação “eu, Outro e mundo” em que “estamos sendo”, é exercício que nos exige uma intensa entrega no abismo que nos separa de nós, do Outro e do mundo em que estamos sendo. Vivemos uma grande crise individual e coletiva. As angústias que dela resultam podem contribuir nesse processo.

Estamos, como bem ressaltou o educador Marcos, diante da “*necessidade de se pensar a relação com o Outro, os problemas vivenciados com o Outro e discutir isso com o Outro*” trazendo isso para a dimensão do diálogo. *Porque a gente vive muitas vezes em nossa vida escondendo muitas vezes o jogo e se alguém te faz alguma coisa, você esconde para depois você tirar o tapete da pessoa...* Estamos diante da necessidade de reconhecer que a vida, por mais individual que seja, é também uma experiência coletiva, e, portanto, precisamos caminhar juntos.

Para Lévinas, o ser humano existe de tal maneira que está entregue à sua preocupação com sua própria existência. Isso significa dizer que o ser humano, ao ser humano, revela o ser e sua existência (de ser humano), permitindo compreender o ser. Um exemplo, nesse sentido, encontra-se, segundo Edson Carvalho Guedes (2007), no estado de angústia. “Tal situação não é apenas um estado psicológico, mas um modo de o Ser se revelar, possibilitando, assim, a sua compreensão. O Ser não é uma realidade fixa no tempo, trata-se de um verbo no gerúndio, sempre vindo a ser. O ser é sendo.”

Perceber a Extensão Popular como caminho para um processo de educação de educadores é percebê-la enquanto uma forma propositiva de tempos, espaços, experiências que contribuam com olhares e ações para superação de nossos limites como seres humanos. Mais do que isso, que contribua com o processo de ruptura de estruturas hegemônicas que priorizam o individualismo, o egocentrismo. Conforme afirmou, por exemplo, a educadora Eduarda: [...] *somos seres egocêntricos, egoístas, nós queremos que sempre a nossa opinião prevaleça, não queremos ouvir a opinião dos outros. E lá [no Tecelendo] é muito forte escutar as outras pessoas, respeitar a opinião dos outros, dar a nossa, mas também respeitar a dos outros.*

A radicalidade da Extensão Popular está justo em possibilitar o encontro com o Outro. Quanto mais nos relacionamos com o coletivo, mais aprendemos o coletivo, e *vai se*

construindo cada vez mais quando a pessoa se junta ao grupo, já estou dizendo tudo! (Lailton). O tudo de Lailton se encontra com Eduarda: [...] *quebrando essa ideia de que um é melhor do que o Outro, sempre coletivo, sempre trabalhando coletivo. A ideia do trabalho coletivo é muito forte e é uma coisa que a gente vai levar para a vida toda quando sair do “Tecelendo”*.

E é por meio da práxis revolucionária que o ser humano transforma a si e ao mundo, defende Marx. O ser humano altera o mundo por meio de sua ação. Essa alteração, seja das circunstâncias, por meio da atividade humana, seja de si próprio, segundo Marx, deve ser apreendida e compreendida racionalmente como práxis revolucionária.

Almejar a proposição de um mundo em que a educação contribua na transformação dessa relação para um modelo em que seja superada a exploração implica necessariamente um confronto de interesses que envolva a ordem econômica, política e espiritual. Implica um confronto educativo, um confronto em que possamos nos transformar em comunhão com o Outro, como nos ensinará Paulo Freire.

É um diálogo de sujeitos em suas múltiplas dimensões. As transformações sociais não passam apenas por uma transformação da ordem econômica, política ou espiritual, elas envolvem essas e tantas mais que possamos reconhecer enquanto pertencentes ao movimento das relações entre os seres vivos. Esse debate não ultrapassa o diálogo entre seres humanos, aqui a alteridade precisa necessariamente alcançar todos os seres vivos, caso contrário não é alteridade.

A educação de educadores acontece nas relações estabelecidas com o Outro e com o contexto. O educador e o educando educam-se juntos na práxis revolucionária por intermédio do mundo que transformam.

É por isso que reafirmo que uma vez imersos na nessa grande crise social, o “eu quero”, o “eu posso”, o “eu vou”, o “eu mereço” está de frente com o Outro... que também deseja, também pode, também vai, também merece. Com isso, todos nós estamos diante do convite ao diálogo e à alteridade. Mais do que nunca, precisamos nos compreender por meio do encontro e de nossas tão contraditórias e difíceis relações de interesses, tantas vezes antagônicas e, mais do que nunca, urgentes de amor e de humanização.

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 e a redução do Outro ao Mesmo, é um dos grandes desafios postos à educação.

Emmanuel Lévinas defende a relação com o Outro como um fenômeno eminentemente ético. Além disso, coloca o conhecimento como elemento determinante e fundante da relação humana.

Nessa perspectiva, a educação precisa assumir o compromisso com o Outro. Lévinas questiona a filosofia clássica, “põe em dúvida o primado e o poder da filosofia do Ser, ou seja, da Ontologia. Para ele, o Outro se manifesta anterior a qualquer discurso ou conhecimento e, desse modo, será o evento ético o elemento fundamental”. (Guedes, E. C., 2007, p. 32). O sentido do Outro aqui difere da percepção do Outro como representação “que redonda o Outro, e que nada mais é que o mesmo, e também do Outro tomado enquanto tal, por si mesmo. O Outro aqui é independente da afirmação minha ou de qualquer um. O Outro não provém de mim, do Eu. Ele vem a mim, sem que eu o tenha chamado ou afirmado, é “o Outro modo que ser”. (Guedes, E. C., 2007, p. 81).

A Educação é o convite ao encontro, a Extensão Popular é um caminho para o tempo, o espaço para os sujeitos experienciarem o processo de reencantamento a partir da alteridade e do diálogo. Precisamos pensar juntos e propor juntos novas formas de viver vivendo.

Nessa perspectiva, a educação de educadores é também a expressão de uma concepção de mundo e, quando a almejamos transformadora, ela caminha propositivamente dialógica com sujeitos em constante movimento de ir além de si mesmos e com a promoção das responsabilidades singulares e coletivas.

É nessa perspectiva que percebi a Extensão Popular no “Tecelendo”. Um espaço e tempo de rupturas que busca privilegiar “o sujeito em seu movimento de ir além de si mesmo, em favor do Outro, dando, portanto ênfase às habilidades sociais e atitudinais, priorizando a dimensão intersubjetiva [...] Trata-se de outro movimento educacional, que privilegia o cuidado, a acolhida e o compromisso com o Outro”. (Guedes, E. C., 2007, p. 81).

Os sujeitos que nesse movimento se educam em comunhão com o Outro caminharão por experiências que os colocam em um movimento de “sair do ser em direção ao além do ser”, é uma trajetória para além da essência, “não para o não ser, nem para o ser de outro modo, pois, em todos esses casos, continuaria o regime do ser”, para Lévinas, “um acontecer, de outro modo que ser”. (Guedes, E. C., 2007, p. 82).

Que processos educam um educador para que ele seja capaz de se olhar, olhar o Outro e perceber a ambos como seres humanos inacabados e “demasiadamente humanos”? Um educador em processo de aprendizado do diálogo, no sentido mais profundo do termo, não no blá-blá-blá, não no “[...] dizer-se descomprometidamente dialógico”, e sim no “vivenciar o diálogo” que se constrói no exercício do “Ser dialógico”.

Aprender o diálogo “é não invadir, é não manipular, é não sloganizar”. Aprender a “Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade”. (FREIRE, 1983, p.28). E isso passa também por enfrentar o autoritarismo que há em nós, o egocentrismo, as vaidades ingênuas que alimentamos para nos sustentar tão fundamentais neste mundo.

Nesse sentido, o sujeito dialógico caminha na direção do outro. “Uma abertura à significação do Outro. Não é o Mesmo que encontra significado no Outro, mas é a significação do Outro que se apresenta ao Mesmo.” (Guedes, E. C., 2007, p. 91).

As características do grupo de educadores do “Tecelendo” são marcantes. O experienciar intensamente as situações é uma delas. Como Helena bem sintetizou, no “Tecelendo” *a gente se permite trocar experiências... A gente se permiti viver coisas que muitas vezes são dolorosas... mas que a gente está ali o tempo todo vivendo e está aprendendo com essas experiências...*

O que atravessou os sujeitos coletivos e que contribuiu com o movimento de educação dos educadores? Essa questão me impulsionou a caminhar pela história do “Tecelendo”, registrada em seus documentos, nas entrevistas, na memória.

Desse movimento, existem elementos interessantes de ser destacados. Por exemplo, a concretização do trabalho parte de movimentos de ruptura. Os principais deles giraram em torno da construção metodológica. As rupturas, por sua vez, ecoaram nas experiências individuais e do coletivo. Essas rupturas tinham como parâmetro o comprometimento com o Outro, e por esse motivo os educadores se desafiaram apesar do medo em relação à perda de “controle” e em relação ao “imprevisível”, ao “novo”. Diante disso, os educadores em processo de educação necessariamente precisaram se desafiar a propor rupturas a partir de rupturas e enfrentar as consequências desse movimento.

Optei por dialogar com experiências que foram coletivas. Não posso ter certeza de suas contribuições no processo individual de cada um, porém são experiências que atravessaram o grupo e tensionam cada sujeito, a seu tempo e modo, a se mover em conhecimentos de modo a seguir nas atividades enquanto educadores.

E em relação à metodologia do “Tecelendo”, no que tange à alfabetização e ao letramento tendo a tecelagem como eixo, o que é possível dizer dessa construção? É possível dizer que é uma metodologia construída a partir de uma busca de comprometimento com o Outro.

Há, ao longo dos anos, desafios postos ao “Tecelendo”, e a busca da construção da metodologia tenta abarcar os interesses dos sujeitos envolvidos no trabalho. Percebo que as rupturas com o instituído acontecem já nos primeiros anos do trabalho. Houve, segundo

pudemos observar, um movimento de garantir dois educadores em cada turma. A tentativa era de não isolar um educador, bem como a compreensão de que o trabalho não poderia parar caso um educador, por intercorrências da vida, não pudesse participar da atividade.

Esse movimento repercutirá, por exemplo, em 2012, quando o grupo viveu grande crise devido aos desentendimentos dos bolsistas. Alguns começaram a sair do Projeto. O trabalho “*não podia parar*” (dizem Helena e Beatriz); com isso, os educadores que ficaram começaram a assumir a responsabilidade, mas isso aconteceu porque já havia sido construída a interação entre os educadores. Maria Clara traz isso na entrevista quando conta que a coordenadora pedagógica a colocava para trabalhar justo com a educadora com quem ela menos tinha afinidade.

Outro elemento importante diz respeito ao contato desde o início com as comunidades. Esse movimento vai contribuir para que o trabalho ganhe força justamente em sua maior complexidade: o aprender a ouvir o Outro e enfrentar o desafio de transformar isso em propostas das turmas e oficinas. Com isso, percebo um movimento de aprender a ouvir e uma busca da construção criativa de processos que contribuam com os sujeitos envolvidos nas atividades. Nas turmas, inicialmente as atividades giravam em torno de músicas, poesias e trabalhos com letras móveis. É possível perceber o conflito entre os diversos conceitos de alfabetização que existiam, porque cada educador trazia um modelo escolar construído a partir da época em que era estudante, e eles se confrontavam com uma proposta e um processo de educação que dizia da necessidade de avançar nas proposições. Com isso, alguns educadores passaram a questionar o projeto porque não possuía um “currículo” e “um como fazer” em um documento normativo.

A ruptura com o formato de turmas foi um grande passo dado pelo grupo, em relação à sua metodologia. Além disso, o convite às pessoas para um processo educativo associado ao trabalho é de grande importância. O grupo deparou, na transição do formato de turmas para o de oficinas, com alguns dos significados de ser “professor” ou de ser “aluno”. Os que socialmente são reconhecidos como os que “detêm o conhecimento” de frente com esse Outro, os que socialmente “não sabem”.

Esse movimento é, até o presente, um elemento importante na constituição da metodologia construída pelo grupo. As reações diante essa relação e o enfrentamento dessa situação trouxeram marcas distintas ao “Tecelendo”. A alegria, a coragem, a espontaneidade, o dinamismo, são características de um grupo que aprendeu ao longo dos anos que as certezas não são tão certas e que o educador precisa efetivamente se assumir em processo de educação.

Então, foi possível perceber que uma das estratégias desenvolvidas no grupo é o estar junto. Há uma necessidade da maioria do grupo em estar junto, seja no “Tecelendo” seja fora dele. Ao longo dos anos, o grupo passou a utilizar o espaço do “Tecelendo” como local de encontro. Educadores passam só para dar “oi”, alguns chegam apenas para tomar o café ou almoçar e depois ir para a aula no CFP. Há os que vão só para entrar na internet, ou para assistir filmes e comer pipoca. Estão juntos mesmo fora das suas atividades.

Nesse movimento, os educandos são inseridos, é no combinar e no fazer o almoço, nas combinações de quem vai lavar a louça, limpar o banheiro. Na confusão para não deixar as plantas morrerem de sede, nas inúmeras tentativas da horta (fracassadas, na maioria, porque ainda não se deram conta de que é necessário a manutenção e deixam apenas com um ou outro). Brincam, cantam, dançam, tecem e resolvem os problemas do dia-a-dia, fazem as atividades demandadas nas oficinas juntos, enfim, experienciam intensamente a relação do estar junto com o Outro.

Aprendem da vida, do Outro, compartilham as suas, aprendem a falar, ouvir, mediar conflitos... ensinam. Os espaços e tempos são ampliados. Não se restringem aos compromissos nas reuniões de planejamento ou nas aulas (turmas ou oficinas). Nessa perspectiva, as proposições das oficinas vão buscando um eixo: dialogam com quem está, não são fixas. Elas dependem tanto do educador e suas disponibilidades, que variam de acordo com as diversas atividades na Universidade, quanto do educando e suas interações ao longo do trabalho.

Ao longo dos anos algumas oficinas passaram a se consolidar, e o “Tecelendo” começa a perceber algo de seu caminhar junto às pessoas. A Tecelagem é uma das oficinas consolidadas. Apesar da dificuldade de geração de renda, muitas pessoas vão ao “Tecelendo” para aprender a tecer e conviver, estar junto, fazer amizades, sorrir, brincar, chorar.

Esse movimento foi também discutido no trabalho de Suelândia Franco (2013), conforme já apresentei. Além dela, Thaís Costa (2014) também traz essa dimensão. Essas movimentações fizeram que a tecelagem ganhasse duas perspectivas: a de arte e a de trabalho. As pessoas que desejam gerar renda se associam ao grupo de trabalho e lá desenvolvem ações nesse intuito. Quem não deseja gerar renda, apenas tece – e muitas vezes contribui com o grupo de trabalho, mas não faz questão de nenhum retorno financeiro.

As atividades na oficina de tecelagem são, em alguns casos, vinculadas à oficina de leitura e escrita. Há a necessidade de construir os projetos dos trabalhos a ser tecidos, a reflexão acerca da estética, gastos com materiais, cálculo de preços de vendagem. Mas essas ações também variam de acordo os sujeitos envolvidos na oficina de leitura e escrita.

Essa oficina é responsável pela parte técnica da aquisição da língua. Envolve também as discussões políticas a partir do trabalho de leitura de mundo. É uma oficina que em alguns momentos do “Tecelendo” ganhou força, em outros perdeu. Há muitos conflitos entre os educadores em relação ao conceito de alfabetização. Com isso, os educadores em muitos casos não se sentem alfabetizadores. Além disso, vivenciam em grande parte as ansiedades, tanto suas quanto dos educandos, em relação aos resultados técnicos dessa apropriação.

Outra oficina que vem apontando elementos relevantes para a construção metodológica do “Tecelendo” é a de meditação. Surgiu em 2011 a partir da observação do grande índice de depressão entre as mulheres. Com isso, surgiu a demanda de um trabalho que pudesse trazer os sujeitos para esse diálogo com suas dimensões internas e pensar outras formas de enfrentamento. As contribuições dessa oficina estão apresentadas no trabalho de pesquisa de Elisabete Delfino (2014). O aprender a respirar e o movimento de socialização das experiências vivenciadas a cada encontro contribuem com a concentração dos sujeitos nas atividades de leitura e escrita. Além disso, as pessoas passam a relatar as diversas experiências levadas para casa, onde também passaram a meditar.

Outro elemento importante na metodologia de alfabetização e letramento do “Tecelendo” diz respeito ao aprender a se expor. Esse movimento tem acontecido principalmente a partir das técnicas do teatro associado a um trabalho com música. A oficina trabalha com técnicas do Teatro do Oprimido e músicas ouvidas pelos educandos. As pessoas dançam cantam, leem as letras e encenam pequenas cenas.

Em relação ao letramento, ele está vinculado, ainda, muito mais ao GEPE, e há também uma construção metodológica. O grupo que começou com o desafio de não ser cursinho vem, ao longo dos anos, na busca de realizar um trabalho que dialogue com Amargosa e seus principais problemas. Os movimentos de leitura e escrita também sofrem a influência da meditação, do teatro e de uma reflexão da interdisciplinaridade.

No próximo momento, alguns olhares e sobrevoos sobre as reflexões acerca da Extensão Popular como caminho para a educação de educadores.

Adormece o teu corpo com a música da vida.
Encanta-te.
Esquece-te
Tem por volúpia a dispersão.
Não queiras ser tu.
Quere ser a alma infinita de tudo.
Troca o teu curto sonho humano
Pelo sonho imortal.
O único.
Vence a miséria de ter medo.
Troca-te pelo Desconhecido.
Não vês, então, que ele é maior?
Não vês que ele não tem fim?
Não vês que ele é tu mesmo?
Tu que esqueste de ti?
(Cecília Meireles)

CAP. 5 ALGUNS OLHARES E SOBREVOOS



Deparei ao longo da caminhada com muitos bichos e muitos gritos... Os meus e de meus companheiros de caminhada e os de tantos outros e outras que de algum modo me atravessaram. Deparei outro dia com um bicho que considerei interessante compartilhar aqui, e que de algum modo ajuda na reflexão acerca da educação de educadores. O bicho, de Lia Frota.

Um dia acordei com um desconforto na garganta. Ardia, coçava, doía. Foi dando-me uma agonia, que eu não conseguia nem dormir mais um pouco, nem muito menos aprontar-me para ir à faculdade. Era o bicho.

Ele disse-me que precisava gritar. Estava lá entupindo a minha garganta e precisava gritar. Essa é boa... Porém, percebendo-me em desvantagem, resolvi não contrariá-lo. Tentei somente uma negociação: “poxa bicho, não pode ser depois da aula?”. “Não.” “Ah, segura esse grito só mais um pouco, toma um café comigo...” “Não.”

Então, cedendo-o, deixei-o à vontade. E de minha garganta saiu um bolo de papel amassado e meio molhado, com um texto. Um desabafo. Uma confissão. Um pedido de mudança: o grito do bicho.

E assim, mais aliviada e com a garganta desobstruída, comecei a reparar naquele bichinho danado. Dei-me conta de que ele já era meu inquilino há tempos, conhecia todo o meu histórico de estudante de medicina e vivera comigo cada experiência.

Fui então me lembrando de suas peripécias por dentro do meu corpo. No dia que tinha que assistir a vinte aulas mal dadas e passar a noite decorando coisas (para nunca chegar a ser um computador de bolso), sentia-o rodopiar na boca do estômago. Ao deparar-me de frete com a prática médica hospitalar, no terceiro ano, ele fez tanto, que era uma náusea constante que me dava.

Cheguei mesmo a pensar que não estava no lugar certo. A anamnese médica e o exame físico não davam conta! É essa a melhor compreensão que podemos ter do ser humano? “Ah, Lia, vai ver você devesse fazer algo mais ligado à arte. Medicina é isto que está aqui.” Quase cheguei acreditar. Mas meu bichinho não deixou. Disse que medicina podia ser muito diferente daquilo ali, e eu acreditei nele.

E pode mesmo! Já senti o gostinho de fazer uma medicina cheia de sentido, e, nossa, nessa hora meu bicho deu voltas olímpicas pelo meu corpo inteiro,

do dedão do pé ao fio de cabelo. A energia de seu movimento encheu minha pele de sangue e senti-me mais viva e abençoada, como que apaixonada. (Vasconcelos, 2006, p. 11-13).

Vivemos em um mundo de contradições. Apesar disso, há um movimento insistente de nos fazer acreditar que somos uma “sociedade como um corpo constituído” e que basta cada um fazer a sua parte e todo o corpo funcionará bem!

Para Marx, a sociedade é constituída de níveis ou instâncias articuladas por uma determinação específica: a infraestrutura ou a base econômica (“unidade” de força produtiva e relações de produção) e a superestrutura, que compreende dois níveis ou instâncias: a jurídico-política (o direito e o Estado) e a ideológica (as ideologias: religiosa, moral, jurídica, política etc.).

Segundo ele, não há produção possível sem que seja assegurada a reprodução das condições materiais da produção: a reprodução dos meios de produção. Isso significa que um capitalista, dono de uma confecção de roupas, por exemplo, necessita para a confecção dessas roupas de produtos como máquinas de costura, tecidos, linhas, botões etc.

Porém, não será ele quem produzirá esses produtos e sim outros capitalistas, donos de outras empresas; e estes, por sua vez, também precisarão de alguém que forneça matéria-prima etc. Tudo isso é feito pensando em uma demanda de produção que atenda o mercado nacional ou mundial, de acordo com a procura pelo produto. Mas para que haja uma procura é necessário que se criem as necessidades.

Precisamos então perceber a reprodução da força de trabalho. Ela se dá essencialmente fora da empresa e se concretiza na figura do salário. É por meio dele que o trabalhador estará reconstituindo sua força produtiva. Essa reprodução é assegurada ao se dar à força de trabalho o meio material de se reproduzir: o salário.

O processo de produção exige, em sua dinâmica, a reprodução da qualificação diversificada da força de trabalho, que se dá cada vez mais por meio da escola e de outras instâncias e instituições. Passa-se a exigir uma qualificação cada vez maior diante da substituição do homem pela maquinaria. Chegamos, assim, ao movimento de expulsão/reintegração.

[...] a maquinaria é boa porque poupa trabalho, e é então novamente boa porque não o poupa senão tornando necessário num ponto o trabalho manual que ela substitui em outro. [...] É esta a tendência da maquinaria: por um lado, a constante expulsão de trabalhadores, seja do interior da oficina já mecanizada, seja do interior dos ofícios; por outro, sua constante reintegração, posto que a partir de um grau determinado de desenvolvimento

da força produtiva, o aumento da mais-valia só se coloca com a elevação simultânea do número de trabalhadores ocupados. Esse movimento de atração e expulsão é característico e representa o constante oscilar da existência do trabalhador. (Marx, 1994, p.107 e 109).

Pode-se falar, então, em processo de exclusão/reintegração do capital. Sugiro que uma ideologia de cunho "racionalista" vai justificar a expulsão em nome da redução dos custos de produção, da eficiência, da competitividade; e outra, de cunho "integracionista", vai justificar a conformação dos seres humanos à economia informal, ao subemprego, à instabilidade, propondo-lhes uma qualificação (escolaridade, instrução, especialização, profissionalização, alfabetização) pela qual poderão ascender aos postos de trabalho de onde outros terão sido expulsos. As duas ideologias, racionalista e integracionista, formam, então, um par em dualidade, cada uma sendo necessária à outra e ambas ao desenvolvimento do capital.

Com essas exigências, o mercado econômico, ao mesmo tempo que requisita pessoas qualificadas, encobre o processo excludente através da ideia de que, buscando a qualificação, o indivíduo estará não só integrado como também poderá melhorar suas condições de vida.

O que é ocultado nesse movimento é que nem todas as pessoas poderão ser qualificadas, porque muitas precisarão estar vivendo em sociedade e desempenhando outros papéis em sua estrutura, papéis para os quais a qualificação não é necessária (segundo o modo de produção capitalista).

Nessa perspectiva é que a escola acaba por assumir um papel fundamental, uma vez que inculca nas crianças cada vez mais cedo a educação com princípios hegemonicamente capitalistas. Além disso, contribui com um processo de seleção "social" e aos poucos encaminha as pessoas na divisão social do trabalho.

Com esses elementos presentes, a natureza contraditória de nossa sociedade e a concepção hegemônica de educação (formação para o mercado), tentarei estabelecer uma reflexão a partir da natureza contraditória da educação de jovens, adultos e idosos. E com isso tentar pensar, agora com as raízes do baobá, a educação de educadores, tentando inverter e pensar outras possibilidades.

O sistema educacional hegemônico parte da educação da criança e tem como finalidade central, por mais que os tratados na área digam ao contrário, formar para o mercado de trabalho. Essa formação passa, conforme disse anteriormente, pela seleção social dos sujeitos. Ela começa na infância e, com seus movimentos de expulsão e reintegração, em grande medida contribui para a reprodução das relações sociais tal como as vivenciamos.

Essa contradição aparecerá de forma gritante na educação de jovens e adultos, visto que a demanda de reintegração se concretiza a partir de apelos ideológicos que convocam esses sujeitos a ascender socialmente a partir da escola.

Uma das grandes contradições desse processo reside no fato de que o movimento de reintegração passa também pela inclusão parcial desses sujeitos visto que, em grande parte, o convite à reintegração tem como gerador a ordem econômico-social. Ao sujeito que, por exemplo, atende ao convite para aprender ler e escrever, para com isso conseguir um emprego melhor, é ocultado o fato de que haverá sempre novas exigências postas pelo mercado (o curso de informática, o domínio da língua estrangeira, a especialização, o mestrado, o doutorado...) que provavelmente o impedirão de alcançar sua “boa” colocação no mercado.

Desse modo, a essa pessoa é conferida a possibilidade de uma educação de caráter compensatório, assistencialista, a garantia dos “conteúdos mínimos”. Nessa perspectiva, seguimos com a atual certificação de um número cada dia maior de jovens com nível de analfabetismo funcional, desrespeitados pela escola e marcados pela dureza da vida. Sonham em se livrar o quanto antes da escola enquanto “obrigação”. Em grande parte, cumprem com o passar dos dias e com as “tarefas” desconectadas de seus problemas e anseios.

5.1 Caminhar com tempo, rupturas e inversões: a educação de educadores

Conta uma estória, que no momento da criação Deus presenteou todos os animais com a semente de uma árvore. O babuíno recebeu as sementes de baobá e, em vez de plantá-las, simplesmente as jogou na terra. As sementes teriam brotado de ponta-cabeça, deixando as raízes da árvore à mostra e sua copa enterrada.

Essa história me arrebatou! Uma árvore invertida! Que lindo! Convite a inversões. Convite ao novo, às novas criações! Imagine de onde poderia vir uma árvore cujas raízes são tão elevadas que são lanças às alturas, ao céu, durante séculos e séculos!

O público da Educação de Jovens e Adultos, em sua maioria, é formado por pessoas que nasceram e viveram uma parte de suas vidas na zona rural; além desses, seus filhos e netos. No início dos anos 1990, o então Ministro da Educação José Goldemberg assumiu de forma declarada que

O grande problema de um país é o analfabetismo das crianças e não o dos adultos. O adulto analfabeto já encontrou o seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro, ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar

o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazendo isso agora em dez anos desaparece o analfabetismo. (*Jornal do Brasil*, 23 ago. 1991).

Essa declaração explícita e oculta a natureza contraditória da educação de jovens e adultos e da educação de educadores. Explico: Há um projeto de sociedade e educação que deseja manter a ordem hegemônica. Aos poucos somos convidados a assumir “o nosso lugar na sociedade”, “*pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar*”, como o próprio ex-ministro Goldemberg declarou, um lugar que é “seu”. A discussão não é de ordem natural como o então ministro tenta manter. A “torneira” do analfabetismo não pode ser fechada somente “reformando” a escola para as crianças e aguardando a morte dos sujeitos não escolarizados.

A visão do ex-ministro, além de indignação, suscitou em mim a tentativa de inverter a lógica e tentar pensar se poderia tirar algum proveito disso. Lanço o convite de deslocarmos a educação das crianças e jovens da prioridade e assumirmos a Educação de Educadores como a prioridade. O que podemos pensar disso? Afinal, quem educa as crianças e os jovens de uma sociedade? O que nós, adultos e idosos, temos ensinado às nossas crianças e jovens?

A meu ver, nesse deslocamento, a pergunta de Marx volta ao centro e como prioridade: quem educa os educadores? Lançarei aqui mais um convite, o de ampliarmos o conceito de educadores para além dos profissionais da educação. Se efetivamente compreendermos a educação enquanto um processo amplo, de apreensão e de produção de novos saberes, a partir das relações sociais que estabelecemos ao longo de nossa vida, então, também concordamos que esse processo não acontece somente dentro da escola. Ele acontece na rua, em casa, na igreja, no supermercado, na feira, no ponto de tráfico... Nesse mesmo sentido, Myles Horton irá dizer:

Eu considero a educação como uma educação desde o berço até a sepultura [...] Decidi antes da Highlander começar, que eu queria trabalhar com adultos, e as razões eram que, ao crescer, os oradores, em formatura sempre fazem o mesmo discurso, afirmando que os jovens são os futuros líderes deste país. Que é a responsabilidade dos jovens fazer deste país um país decente e solucionar esses problemas. Eu descobri o que os demais também descobriram, que eles nunca tiveram a menor intenção de deixar as pessoas com as quais falavam fazer fosse o que fosse com a sociedade. É uma espécie de discurso de pacificação. Os adultos dirigem a sociedade. Os *alunos* não dirigem a sociedade. (FREIRE; HORTON, 2003, p. 179).

Invertendo a prioridade, perceberemos então que a questão da educação está tensionada a ultrapassar a visão de modalidade, escolarização e formação para o mercado e

caminhar para a concepção de processo amplo, educação dos educadores, a educação daqueles que possuem de fato o potencial e a força de educar as gerações que os sucedem. Compreendo aqui o termo “dirigentes”, mencionado por Horton, como todos aqueles que estão à frente, seja no botequinho da esquina, seja na presidência da República. Quem são os educadores dessas pessoas?

Myles Horton nos conta o caso da professora de seus filhos e o entusiasmo dela ao tratar dos processos educativos na sala de aula. O quanto ela, amorosa, tinha um grande entusiasmo pela vida e o quanto relatava entristecida que seus alunos eram tragados, absorvidos “pela letargia da comunidade, pela impotência da comunidade. A comunidade apagava tudo que ela tinha conseguido fazê-los entender na escola”. E conclui Horton: “Em outras palavras o que ela estava dizendo é que a comunidade é poderosa. A sociedade de adultos é poderosa.” (FREIRE; HORTON, 2003, p.180).

Parece-me que esse movimento é conhecido por grande parte de nós. Trabalhar por anos com uma criança e um dia descobrir que a perdemos para a guerra do tráfico de drogas, ou para a migração, para o trabalho infantil, enfim...

Concordo com Horton, quem de fato tem condições de mudar a sociedade são os adultos, são os idosos, e não as crianças e jovens, porque estes não detêm o poder no processo de educação e no comando da sociedade. Mais do que isso, são tragadas por uma sociedade de pessoas que estão se educando constantemente em suas relações. Relações de poder, de violência, de dominação, de exploração...

O mundo está dividido entre centro e periferias. A Europa, em sua busca de expansão comercial e a consequente exploração da América, dá os primeiros passos nessa divisão lá pelos meados do século XVI. Com isso, irá se proclamar universal para impor seus valores, crenças, cultura.

Esse movimento é de uma violência gigantesca, porém foi naturalizado. A Europa, nos relembra Enrique Dussel (2008, p. 30), “só conseguiu ser centro pela violência, dominação, exploração, roubos que cometeu e comete à América Latina e países periféricos ainda hoje”. Além disso, segundo o autor, o que ainda permite à Europa estar no centro é a censura cultural e intelectual que impõe ao nosso continente e outras periferias. Isso acontecerá por meio da ação de governantes e intelectuais coniventes com esse projeto e submissos ao lucro de sua exploração.

Não medem esforços em perpetuar sua ideologia, tendo como principal instrumento o sistema educacional de ensino público. Estas ações produzem uma periferia mundial em dimensões nunca vistas na história da humanidade. O que a modernidade faz, ideologicamente, é a simplificação

do mundo (banindo a multiplicidade de seres, por exemplo, resumindo toda relação em ser-objeto) para depois poder teorizar sua compreensão e poder dominá-lo. (DUSSEL, 2008, p. 30).

Ainda segundo Dussel, esse sistema de dominação tem sua fundamentação principal na ontologia criada nesta mesma modernidade. “Os filósofos modernos, sem contextualizar os problemas metafísicos vigentes negam-os totalmente, ignorando a tradição e *criam* – na verdade continuam - uma nova filosofia – baseada nos gregos -. Filosofia esta que fundamenta o eu – ontológico – como centro da existência”. (DUSSEL, 2008, p. 31).

Esses movimentos contribuem com a nossa construção. Apuram-se egoísmos, egocentrismos, utilitarismos e emergimos *Malantajais*. Conquistadores, dominadores, consumistas, imediatistas... “Esta ontologia causa um fechamento do ser humano nele mesmo. Este fechamento se dá de tal forma que o único ser existente passa a ser o eu e tudo e todos com quem se relaciona passam a ser objetos, entes”. (DUSSEL, 2008, p. 31).

Nessa perspectiva, à educação de educadores cabe os movimentos de ruptura. Necessário voltar nossos olhares para o sistema de opressão que nos silencia. Somos educados em relações pedagógicas que não respeitam a nossa alteridade. Uma criança, quando concebida, se não abortada, nascerá, crescerá e precisará ser educada. “Mas seus pais, professores e educadores são mulheres e homens que geralmente não têm sua alteridade respeitada e não respeitam, portanto, a alteridade desta criança”. (MATOS, 2008, p. 37) Como acontecerá, dessa maneira, uma relação pedagógica de libertação?

Nesse sentido, vejo com grande esperança a Educação Popular e a Extensão Popular. Elas trazem em seu cerne a educação de jovens, adultos e idosos para além da modalidade EJA. Mais do que isso, assumem a educação dos educadores de nossa sociedade. Não recaem na contradição, por mim exposta anteriormente, assumida pela modalidade. Ambas buscam o movimento de desmascarar essas contradições e a partir da práxis transformar as relações e a sociedade.

A Educação Popular extrapola essa concepção e caminha na perspectiva da educação de educadores. Seu percurso histórico está interligado à educação de adultos e idosos e, por isso mesmo, surge na história com passos de **rupturas**.

Enrique Dussel irá defender que a libertação pedagógica acontecerá a partir da alteridade. Quando nós, educadores, nos reconhecemos como oprimidos-sub-opressores. Além disso, é necessária a consciência de que o mundo está dividido em *centro e periferia*, e que fazemos parte da periferia. Essa é a nossa realidade e, é a partir disso que temos de nos educar e educar aos nossos.

Outros dois elementos fundamentais para a libertação pedagógica, segundo Dussel, é o respeito à alteridade e a força do educador. Antes de tentar ensinar algo, devemos aprender com as pessoas quem são e o que precisam saber. E reconhecer que temos força e não precisamos nos manter presos a um sistema educacional instituído.

Estou convencida e reitero, assim como Freire e Horton, de que para criar alguma coisa é preciso começar. Não podemos esperar para criar amanhã, temos que começar criando agora. Estou também segura de que, na tentativa de criar alguma coisa dentro da história, temos que começar a ter alguns sonhos. Se não temos qualquer tipo de sonho, é impossível criar qualquer coisa. Sonhar é um movimento de ruptura com a realidade imediata.

Tenho observado, ao longo desses anos como educadora, que cada dia mais as pessoas têm dificuldades de dizer dos seus sonhos. Em todas as seleções de bolsistas do Projeto, por exemplo, observei com tristeza a surpresa dos futuros educadores diante da pergunta clássica: Quais seus maiores sonhos? Em todos esses momentos, deparei primeiro com a reação de surpresa das pessoas, por conta da natureza da pergunta em uma seleção de bolsistas em uma Universidade. Além dessa reação, há a de espanto, as pessoas foram tomadas com um sentimento de “confusão”, algumas afirmaram “*nunca terem pensado nisso*”, afirmaram não ter sonhos, ou os diziam como algo estranho que vem de um lugar muito distante...

Também deparei com os que responderam, e seus sonhos estão bem próximos. Dizem das realizações materiais: comprar um carro, comprar uma casa... comprar e comprar... Raros os que envolvem o coletivo, os que sonham com um mundo onde todos os seres vivos possam ser plenos em direitos e deveres, em vida, em alegria, em amor... em sonhos...

Essa constatação é para mim uma das mais preocupantes enquanto educadora. Como transformar uma sociedade com pessoas que não sonham para além das realizações materiais imediatas ou ditadas pela sociedade do consumo?

Não consigo perceber outra resposta a essa indagação que não seja a “ruptura”. Acredito, hoje mais do que em qualquer outro momento da minha vida, que se desejamos uma sociedade transformada é necessário romper com o instituído. E o rompimento acontece a partir de nós.

Esse romper é uma possibilidade de avançarmos em “uma das doenças mais trágicas de nossa sociedade... a burocratização da mente...” E Freire vai mais profundo: “Não há criatividade sem ruptura, sem um rompimento com o passado, sem um conflito no qual é preciso tomar uma decisão. Eu diria que não há existência humana sem ruptura.” (FREIRE;

HORTON, 2003, p. 63). E eu acrescento: não há ruptura sem sonhos. Para tanto, é necessário romper, rompendo...

Já na década de 1970, Florestan Fernandes denunciava a situação da educação, em especial do ensino superior, e nos convidava ao movimento de ruptura.⁵⁴

A situação do ensino superior é tão grave, no entanto, que se impõe uma total mudança de atitudes nas avaliações. Primeiro, **precisamos ter a coragem de romper completamente com a ordem educacional vigente.** Pôr de lado as soluções herdadas do passado remoto ou recente... que representa um fato de inibição de qualquer processo profundo e radical de modificação da realidade educacional brasileira. Segundo, devemos ter a audácia de lançar as bases de uma política educacional adequada às condições da sociedade brasileira e aos nossos desígnios de autonomia nacional e de desenvolvimento econômico, sociocultural e político. **Cumprir os caminhos de nossa revolução educacional.** Já perdemos muito tempo com soluções paliativas e com remendos engenhosos, mas inúteis e ridículos. (FERNANDES, 1975, p. 70. Grifos do autor.).

A educação se estende à vida e ao longo dela. Essa mesma educação que tentamos aprisionar dentro dos muros da escola e da Universidade encontra respaldo teórico e prático na Extensão Popular, e se concretiza de formas variadas nas comunidades urbanas e rurais do Brasil, nos presídios e nas fundações de jovens infratores, nos hospitais, postos de saúde etc.

A Educação Popular é uma concepção de educação que propõe rupturas. A Extensão Popular concretiza experiências de ruptura que desafiam o modelo instituído de Universidade. Ela contribui com a realização de processos de educação de educadores para além da mera formação técnica que busque atender as exigências do mercado de trabalho.

Conforme tenho afirmado ao longo deste trabalho, perceber as contribuições da Extensão Popular na educação de educadores é um grande desafio. E isso não acontece porque suas contribuições sejam ínfimas e difíceis de ser percebidas. Muito pelo contrário.

A diversidade de trabalhos na perspectiva da Educação Popular nos indica efervescência no campo das lutas por transformações sociais. As bandeiras estão hasteadas: defesa da escola e da saúde públicas, valorização étnico-racial, moradia para todos (seja no campo ou na cidade), trabalho, liberdade de expressão e orientação sexual e religiosa, sustentabilidade ambiental, entre tantas lutas de nossa atualidade.

A história da trajetória da Educação Popular mostra o quanto ela, em um momento de sua história, se confunde com o movimento de Educação de Jovens e Adultos. E isso não é à toa. A Educação Popular afirmará, ao longo do caminho, que não é possível educar crianças e

⁵⁴ Os grifos em negrito são do autor.

jovens em uma perspectiva emancipadora se não existirem adultos emancipados, esse princípio é básico e é nele que devemos nos apoiar.

As bases históricas da Educação Popular estão arraigadas na diversidade de conceitos. Essas bases estão alicerçadas na luta e defesa do direito à escola pública para todos e nas práticas educativas emancipatórias que estão vinculadas a um projeto de transformação da sociedade.

Mas e em relação aos convites à ruptura postos a nós na Universidade? Tratar de educação de educadores na Universidade é, para além de questionar o modelo de educação consolidado nas Universidades, romper esse modelo. E só se rompe rompendo. Proponho pensarmos essa ruptura a partir da tão preconizada indissociação entre ensino, pesquisa e extensão.

5.2 Ensino, Pesquisa e Extensão: percursos formativos

As contribuições da Extensão Popular se mostram pertinentes para a reflexão acerca de outras possibilidades de educação dentro das Universidades. A Extensão Popular se apresenta como caminho para a educação de educadores na medida em que concretiza tempos, espaços e experiências que educam os sujeitos nas relações que estabelecem com o Outro. Nessa perspectiva, reconheço a Educação enquanto um convite ao encontro, a Extensão Popular enquanto um caminho para o tempo, o espaço e os sujeitos experienciarem o processo de reencantamento a partir da alteridade e do diálogo e, com isso, pensar e propor juntos novas formas de viver vivendo.

A Extensão Popular percebida através desse prisma provoca nas Instituições o debate acerca da natureza social da Universidade. Além disso, a extensão aponta caminhos para o enfretamento das crises nas quais estamos imersos.

Ela é essencialmente revolucionária porque é construída a partir dos princípios da Educação Popular. Ela aproxima os sujeitos e os “mundos” “realidades distintas” e os convida a sentar e dialogar! Ela nos convida a ouvir e também a falar, a sonhar e a amar. Além disso, a extensão traz em si o trabalho enquanto um elemento que une educação e sujeito.

Como em outro momento apresentei, entre as diversas concepções de extensão universitária existe a que a assume enquanto um *trabalho social útil*. Ora, se concordamos que o trabalho traz dignidade ao ser humano, a educação de educadores distanciada do trabalho aliena e reproduz a alienação. E educação de educadores distante das relações sociais e experiências vinculadas à prática da profissão precisa ser considerada um crime.

Ano de 1974. Eu estava em crise. No terceiro ano de medicina, pensava em abandonar o curso.

Escolhi medicina pensando ser o curso mais apropriado para me tornar um pesquisador. Era fascinado com a complexidade da vida. Imaginava-me em um laboratório procurando desvendar mistérios do corpo e encontrando soluções de impacto [...] A figura do professor Pardal, das histórias do Pato Donald, com suas descobertas mirabolantes, era uma referência não claramente assumida. Mas o estágio que havia feito no Departamento de Fisiologia da UFMG, centro de pesquisa em fisiologia bastante reconhecido, me decepcionara [...]

Nessa época, o Centro Acadêmico do Curso de Medicina organizou a I Semana de Saúde Comunitária – Sesac. Eram férias e tinham alguns amigos na organização. Sem outros programas, resolvi participar sem saber bem o que encontraria. Estudantes de cursos de medicina de outros estados vieram, trazendo relatos e reflexões de experiências de trabalho comunitário em saúde que começavam a se organizar no Brasil, em geral ligados à universidade. Era impressionante o entusiasmo de alguns deles. Animei-me, então, a participar de um estágio de duas semanas em postos de saúde recém-criados na região do Vale do Jequitinhonha, nordeste de Minas Gerais, para os participantes do Sesac. Fui parar, com mais dois estudantes, no povoado de Engenheiro Schinnor, no município de Araçuaí, depois de uma desconfortável viagem de ônibus por toda uma noite. Até hoje não compreendo bem o que me animou a me arriscar nesta aventura.

Era um povoado pobre e em decadência pela desativação da Estrada de Ferro Vitória-Minas que lá passava. Fomos acolhidos pela comunidade. Cada refeição era feita na casa de um morador diferente. Estávamos bastante desajeitados e inseguros [...] Já iniciados em alguns princípios da pedagogia libertadora de Paulo Freire, procurávamos criar espaços para ir discutindo, de forma mais ampla, as raízes e soluções dos problemas mais importantes do lugarejo. Tentávamos identificar lideranças que nos ajudassem no trabalho de mobilização [...]

Problemas aparentemente banais iam mostrando estar ligados a histórias complexas, carregadas de sofrimento, garra, opressão e paixão. Pouco entendíamos de política, sociologia, psicologia ou economia [...] Nossa insegurança até ajudava, na medida em que nos dificultava tentar responder sozinhos às dúvidas. Ficávamos encantados com os resultados esboçados nos processos que ajudávamos a construir. Participávamos da obra de recriação coletiva da vida e isto era fascinante [...]

Não me lembro dos rostos daquelas pessoas, nem da maioria das suas histórias. Mas ficou marcado em minha alma um sentimento tão forte que tem me acompanhado em toda a minha existência. Nunca vivera nada tão intenso [...]

Meu curso de medicina ficou colorido. Descobri que outros profissionais também tinham paixões semelhantes e estavam cheios de inquietações [...]

Hoje, com 52 anos, já tive vários amores. Tive namoradas, casei, separei e tenho dois filhos que não mais vivem comigo. Olhando para trás, vejo que o encontro com o mundo das classes populares, iniciado ali em Engenheiro Schinnor, no espaço do trabalho em saúde e da luta pela justiça social, funcionou em mim como um grande encontro amoroso. Destes que criam um vínculo de tal monta que reorientam todo o viver. Que despertam energias e motivações que nos dão garra para enfrentar a aventura da vida. (VASCONCELOS, 2006, p. 92).

O relato acima é parte da história do professor Eymard Vasconcelos. Foi grande minha alegria ao ser atravessada por esse relato. Ele me fala não somente da importância da Extensão Popular no processo de educação de educadores. Fala de humanização, amor e esperança.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é inerente à Educação. Não há um processo de Educação em que estas três dimensões não estejam presentes. O que há são modelos educacionais que sufocam, escamoteiam uma ou outra dessas dimensões. Porém, a Educação pressupõe efetivamente o movimento de aprender, ensinar e produzir novos conhecimentos em diálogo com os contextos e sujeitos.

Segundo a Constituição Federal do Brasil, “as Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Em relação à autonomia didático-científica, a Universidade possui a responsabilidade de definir o programa de trabalho, a formalização técnica e a gestão do processo com vistas à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9393/96 explicita no art. 52 que as

Universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa e de extensão e de domínio e cultivo do saber humano que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional.

Legalmente, as condições estão colocadas. Há uma autonomia em relação às proposições dos processos de educação de educadores. Como, então, avançar na horizontalidade e indissociação entre ensino, pesquisa e extensão?

Para tentar, mesmo que provisoriamente, responder a essa inquietação, retomarei uma discussão feita por Marcos, educador do “Tecelendo”. Quando tensionado a pensar sobre a Universidade e o processo de educação do qual fazia parte, ele sintetizou elementos fundamentais para a reflexão sobre a educação de educadores na Universidade. O primeiro diz respeito à experiência: [...] *dentro da Universidade você vivencia muitas questões consigo, com o Outro e com o próprio mundo, porque a Universidade é um universo.*

As experiências exigem uma exposição que é do sujeito e dos processos aos quais ele está exposto: (...) *é dentro desse universo que você vai descobrir algumas limitações, pelo menos quando você se permite também a isso, porque eu não sei se todo mundo se permite a*

ser tocado pelo diferente, pelo novo porque são coisas angustiantes. Porém, uma vez exposto, quando você se deixa tocar por algumas questões, de vivências, de experiências, de leituras e isso te toca profundamente a Universidade se torna um espaço de formação [...].

A Universidade ganha outro sentido que é para além da mera formação de certificação para o mercado, ela possibilita *não só a formação que significa ter aqueles conhecimentos, mas pesquisar esses conhecimentos e ir em busca desses conhecimentos e trabalhar também a minha própria formação*. Com isso, o sujeito também constrói seu percurso formativo, constrói a sua formação: [...] *a Universidade te dá um pouco de espaço para você também elaborar essa sua formação, e aí essa formação se dá de diversas formas dentro da Universidade, a partir dos projetos que a gente vai vivenciando e das leituras, dos livros e das vivências que a gente vai se permitindo.*

A construção dos processos formativos a partir do vínculo com o trabalho social nas comunidades me parece um bom ponto de partida para a construção de um percurso formativo no que tange à educação de educadores.

Penso também que o comprometimento com o Outro a partir de um trabalho social é um caminho possível para a organização, a experientiação e o aprendizado de conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente. É a essa dimensão que Marcos, educador do “Tecelendo”, se referiu ao trazer as contribuições da extensão em sua formação.

A educação de educadores que estamos experienciando nos cursos de licenciatura está, em grande parte, centrada em uma estrutura curricular clássica. No geral, os cursos trazem componentes obrigatórios e optativos que tentam dar conta da formação teórica e prática, mas que infelizmente não conseguem estabelecer, na concretização diária do currículo, os elos necessários à educação do profissional. Por mais que existam avanços no que tange aos estudos acerca dos processos de construção do conhecimento, contraditoriamente os processos de educação de educadores nas Universidades ainda estão pautados em uma lógica linear e acumulativa. Por mais que estejam reconhecidos os estudos de Jean Piaget, Vigotski e Wallon, por exemplo, ainda a organização das licenciaturas está situada em modelos tradicionais de transmissão de conhecimento.

Com isso, a clássica frase “teoria é uma coisa e prática é outra” ainda hoje é recorrente entre os profissionais. As experiências e a construção do percurso formativo do educador são ainda propostas pelo currículo fechado, deixando poucas possibilidades para que ele se movimente em busca de seus anseios nesse processo.

O modelo ainda é bancário, os estudantes são tutelados e pouco interferem em seu processo educativo. O tempo na Universidade atualmente caminha entre o obrigatório e o

optativo (que também é obrigatório) na direção da produção, na apropriação técnica de uma profissão e nas exigências do mercado de trabalho.

Essa educação tem sido atropelada pelo tempo e pela falta dele. Tem sido também consumida pela ausência da experiência durante o processo. Em grande parte, o tripé ensino, pesquisa e extensão pouco se articula com experiências educativas da futura profissão. A educação acadêmica atualmente prioriza um acúmulo de teorias em detrimento da experiência do sujeito aprendente na lida do dia a dia do ser docente.

Fruto disso são centenas e centenas de novos docentes que não conseguem associar teoria e prática, e deparam com a realidade da profissão docente depois de formados. E, vão com isso, assumindo a lei da sobrevivência, do “fazer o que dá”.

A Extensão Popular proporciona aos sujeitos envolvidos a aproximação com diversas experiências que contribuem para o exercício da profissão docente, e com isso possibilita que os sujeitos envolvidos tenham, entre outras coisas: 1) tempo para errar e refletir acerca dos erros; 2) tempo de criação; 3) tempo de proposição; 4) tempo de criticar; 5) tempo de conviver com o Outro; 6) tempo de se posicionar ideológica e politicamente.

Isso faz da Extensão Popular caminho para a educação de educadores. Os cursos de licenciatura no Brasil duram em média quatro anos. Esse tempo me parece um tanto quanto suficiente no que tange aos processos iniciais para a educação de um educador. Meus questionamentos aqui são justo no que diz respeito a como temos utilizado esse tempo academicamente.

Um educador em processo de educação pela Extensão Popular no Tecelendo, por exemplo, é tensionado para o trabalho coletivo no trabalho coletivo, na convivência com o Outro, na aprendizagem da diversidade de possibilidades que a vida também é. O currículo se abre à experiência. O estar diante do Outro nos exige para além de textos copiados, decorados, descontextualizados...

É tensionado para o aprendizado do respeito, da amorosidade, da amizade, do companheirismo. E no perceber que a sua força está no dar as mãos ao companheiro ao lado. O processo de educar-se para caminhar com o Outro, o coletivo reconhece a sua força.

Esses aprendizados acontecem no processo. Saberes de experiência. Não se aprende a dialogar em manuais, em receituários, nem mesmo com as melhores obras da Educação Popular. Aprendemos a dialogar em situações que nos exigem tal conhecimento. E, mais do que isso, aprendemos a dialogar experienciando. A Extensão Popular é um caminho para a educação de educadores. Move os sujeitos para a apropriação dos saberes produzidos pela

humanidade e, ao mesmo tempo, os convida a dar um passo adiante com a construção de novos conhecimentos.

Caminhamos de forma diferenciada no mundo, ao longo de nossas experiências vamos nos constituindo e constituindo a história! Refletir sobre as contribuições da Extensão Popular na educação de educadores passa por um diálogo profundo entre sujeito (individual e coletivo) e experiência.

Com isso, a Extensão Popular supera as exigências de uma formação para o mercado na medida em que se contrapõe com uma teoria de educação que assume como propósito a construção de uma sociedade de sujeitos emancipados. Os tempos e espaços na Extensão Popular adquirem significados de humanização. Além disso, o tempo é visto para além de uma visão cronológica, de uma visão de um tempo rígido, acumulativo, acelerado – perspectiva sob a qual ele se torna, em grande medida, um inimigo a quem devemos temer, pois inclusive nos adoece, nos embrutece.

Nela são promovidas experiências de respeito ao tempo. Tratar de educação de educadores é tratar do tempo. Há que se ter respeito ao tempo, ele é fundamental. Aqui o tempo acadêmico precisa caminhar em diálogo com o tempo da comunidade e os sujeitos envolvidos, ou seja, é necessário respeitar o encontro com o Outro.

Há de se caminhar no tempo do respeito ao Outro, no tempo do viver, do errar, do compreender que preciso do Outro, que não estou sozinho, o tempo da solidariedade, o tempo da coletividade e o tempo da individualidade. A Extensão Popular também promove o respeito, a alegria, a estética, a criatividade, o trabalho enquanto produtor de cultura etc. Esses elementos constituem sujeitos que não se percebem capazes de reproduzir o modelo tradicional. Uma vez tocados, é muito difícil voltar atrás.

Por conta dos seus princípios, as práticas da Extensão Popular caminham na perspectiva de ruptura com o modelo hegemônico instituído pela modernidade, e seguem na construção da alteridade, do diálogo, da confiança, do amor. Uma das maiores potências da Extensão Popular é gerar tempos e espaços para que a experiência diária seja propositivamente pedagógica. A educação de educadores passa, então, a contribuir no reencantamento das relações do ser humano com o seu próximo e com o mundo em que vive.

Vemos então que a questão do Outro, surge desde a experiência mais cotidiana. Pensem em alguém que foi gestado e que acaba de nascer; este nasceu de alguém e sua relação primeira não foi de homem com a natureza, como pensavam os gregos e modernos. A primeira relação do homem é com o homem. Nascemos no útero de uma mulher: relação com alguém; e quando saímos à luz do mundo, nos acolhe em suas mãos; e o primeiro que

comemos não é algo, mas alguém. Esta é a primeira economia, não política, mas economia pedagógica: mamamos em alguém. Se dão conta que o primeiro alimento é alguém?, é o leite da mãe. Assim, a primeira relação do homem não é com as coisas, mas com homens, e o cara a cara é a mais originária de todas as experiências. (DUSSEL, 2008, p. 69).

Por isso, é importante não perdermos de vista que grande parte de nossas vidas “não se cumpre na evidência, ou certeza, mas na confiança, porque quase tudo o que aprendemos, o aprendemos porque alguém nos disse ou porque acreditamos nesse alguém, mais do que em sua racionalidade. (DUSSEL, 2008, p. 69).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES



Dia destes, sonhei com um encontro entre mim, um gigante ancestral, uma criança e uma semente de baobá. Esse encontro colocou-me em profunda reflexão. Contava eu ao gigante, com muita empolgação, da semente de baobá que eu trazia em minhas mãos. A minha felicidade era enorme! Eu olhava a semente e sorria. A criança brincava e depois adormecia lindamente em posição uterina no ventre do gigante!

Artesãos, em geral, têm uma ligação muito grande com a natureza, com a espiritualidade e com as mãos. Há um vínculo misterioso e bonito nessa ligação. Sempre adorei contemplar as árvores. Elas me dizem de algo que não alcanço e não alcançarei sendo somente humana. Um algo que, de tão grande, somente elas sabem. São sábias, permanecem ao longo de sua vida a contemplar. Respiram, de tão majestosas nem percebemos, choram, cantam, encantam, resistem, se dobram ao tempo, ao criador e à criatura. Conectam terra e céu e as forças que nos garantem a vida. Quem de nós humanos é capaz de se manter de braços estendidos ao longo de uma vida toda? As árvores são.

O baobá é dessas árvores. É um símbolo de resistência, paciência, sabedoria profunda. Suas sementes levam em média 15 anos para germinar em solo seco, árido, pedregoso. Há quem fale que a vida média de um baobá é de até 6 mil anos! Atinge uma altura média de 25 metros e seu tronco pode chegar a 11 metros de diâmetro. Seu tronco é um enorme reservatório de água, podendo armazenar até 120 mil litros! Uma existência tão grandiosa, de gigante sabedoria. Ancestralidade.

Troncos e raízes são de uma natureza de uma antiguidade muito curiosa. A coloração escura, tingida de passado, pontilhadas de minúsculas verrugas na superfície cutânea das árvores, dão a entender uma existência longínqua,

uma antiguidade serena e ao mesmo tempo uma firmeza, solidez e dureza que revelam uma resistência juvenil. A estrutura de uma árvore é seu tronco. E ela depende sobremaneira da raiz e parece depender das folhas das copas para se equilibrar. Quanto mais velho parece o tronco mais autoridade parece ter a árvore. Mais se confia nela. Mais sua beleza é irresistível.

Uma coisa é ver o tronco no conjunto da árvore e à distância. Outra é enxergá-lo no detalhe, face a face com sua presença. A grande qualidade de um tronco é sua rugosidade. Esse acontecimento me tocou profundo: a rugosidade dos troncos.

A pele do tronco é, na verdade sua alma. Toda antiguidade de um tronco está nos caminhos (in)visíveis de seu corpo. Ao pousar a mão levemente sobre sua superfície e escorregá-la como quem faz um carinho poder-se-á sentir toda a irregularidade de um tronco. Eles jamais são lineares. São resultados de muitas dobras. Pequenas dobras de celulose que se avolumam sobre outras camadas de celulose. Uma dobra de um tronco é um universo escondido que esconde outros universos. Não há padrão! Elas – as dobras – seguem caminhos próprios e desenharam a própria face da diversidade. A rugosidade dos troncos é um encontro de dobras. São dobras do tempo no corpo de um vegetal. Ou melhor ainda, é o corpo do vegetal tecendo o tempo do tempo. em cada micro-cavidade está a paciência de um ponto do tempo como fazem idosa senhoras ao delinear seus pontos de tricô, crochê ou rendas. Cada nódulo de tronco é o resultado de um nódulo de tempo. Um a um são pacientemente tecidos na superfície majestosa dos troncos. No conjunto formam um conjunto de nódulos e trilhas microscópicas que dão a exata medida da tessitura do tempo. Tempo profundo, denso, rugoso. (OLIVEIRA, 2006, p. 71-72).

O sonho: Eu, o gigante, a criança e a semente. A semente de baobá em minhas mãos! Não conhecia muito de baobá até o sonho! Já havia escutado conversas sobre ele, lembrava também do Pequeno Príncipe e sua luta contra os baobás em seu pequeno planeta. Além dele, Kiriku, em outra perspectiva, apresenta a gigantesca árvore, já na tradição africana. A árvore da sabedoria, dos contadores de história, da tradição. Duas perspectivas distintas de uma mesma árvore. Sou irresistivelmente atraída aos significados vindos da mãe África. Ancestralidade.

O Baobá, conta uma história, foi plantado de cabeça para baixo. Por isso as galhas parecerem tanto com raízes e quase nenhuma folha ao longo de sua vida. Essa história me arrebatou! Uma árvore invertida! Que lindo, convite a inversões. Convite ao novo, às novas criações! Imagine de onde poderia vir uma árvore cujas raízes são tão elevadas que são lançadas às alturas, ao céu, durante séculos e séculos!

A semente de meu sonho não é de qualquer árvore, é de um Baobá. E não está em qualquer lugar e em qualquer tempo: nas mãos e em um sonho. Uma criança e um gigante. Sendo, vir a ser.

Procurei, ao longo deste trabalho, lançar olhares sobre as contribuições da Extensão Popular na educação de educadores. A Extensão Popular no projeto extensão “Tecelendo”. Eu e o sonho.

O trabalho apresenta um processo de educação cheio de conflitos, contradições e também muita beleza, semente, na busca de vir a ser Baobá. Algumas inversões importantes. Desloca o papel do educador e o tensiona aprendente. O gigante e a criança. O sábio e o aprende.

O processo de educação no Tecelendo procura avançar na educação de educadores para além do mercado de trabalho. Outra inversão importante. O comprometimento com Outro é o ponto de partida e de chegada. Brilham o amor, a alegria, e urge a necessidade de aprender o diálogo. Em um encontro de pessoas, interesses, tempos, espaços e experiências, a Extensão Popular se mostra singelamente bela, possível, intensa, educadora, educação... Os sujeitos, sementes. O tempo e o trabalho imprescindíveis.

As experiências que atravessam os sujeitos tensionam saberes e ações. Contribuem para a transformação de mundo (de dentro e de fora). O convite ao encontro, face a face, o Outro. A ética. A ética enquanto “experiência da ampliação das liberdades”. (OLIVEIRA, 2006, p. 107). Estamos diante do fato de que

[...] todos os seres humanos são seres que se constituem enquanto ser de cultura através de experiências. Isto é universal e base suficiente para uma ética mínima. E todos têm um corpo base suficiente para uma ética universal. Cada experiência é singular, o que exige postulados éticos que permitem o relacionamento entre as singularidades. A ética impede o relativismo exacerbado e o niilismo irresponsável, ao mesmo tempo em que labuta por uma condição universal da liberdade do corpo humano e responde singularmente a cada cultura que fornece suas próprias respostas às liberdades do corpo. Em todo caso, ela pretende a liberdade. E liberdade é um princípio que pensamos universalmente. Mas liberdade é também e antes de tudo uma atitude, uma experiência. Nesse caso, é uma singularidade, uma experiência, que só o contexto cultural pode significar e determinar. (OLIVEIRA, 2006, p. 108).

A Extensão Popular contribui na educação de educadores na medida em que possibilita tempos, espaços e experiências a sujeitos que se educam nas relações que estabelecem com o Outro e com o mundo. Além disso, desafia a todos ao processo de encantamento a partir da alteridade e do diálogo para a construção de novas formas de viver vivendo. Aqui “os sentidos são produzidos e mesmo a forma de percepção do mundo é regida por uma semiótica do encantamento”. (OLIVEIRA, 2006, p. 152).

A Universidade tensionada em todas as suas estruturas. O processo de interiorização do ensino superior no Brasil precisa dialogar com o interior e sua diversidade. Somos história. Ancestralidade. Ainda importamos teorias e modelos educacionais.

A história diante de nós, e ainda contemplamos a Europa como referência filosófica. Uma Europa que vê no Baobá ameaça, busca extingui-lo. O Pequeno Príncipe diante de Kiriku...

O pensamento indígena e o africano, filosofias, nossas. Enquanto filosofias, ainda são alvos de movimentos de rechaçamento, desconfiança, invisibilização... Na América Latina, o europeu chega e destrói religiões, línguas, culturas, formas de viver, como se nada fossem. Impõe o mesmo que ele é. Ficamos entre o que éramos e o que eles são?
O Baobá.

Conhecimento é o que norteia a educação vigente. Sabedoria é o que norteia a educação afro-indígena. O conhecimento, na educação formal, foi reduzido a uma técnica de informação. Reduzido a um modelo de produção semiotizado sob a lógica do capital. A sabedoria já é uma ética. A sabedoria nunca é mesquinha e não se aninha em si mesma. Ela é uma sensibilidade socializada. O conhecimento, uma experiência individualizada. (OLIVEIRA, 2006, p. 110).

Enrique Dussel, na década de 1970, irá se propor a uma filosofia a partir da América Latina. Ensinará que o mundo está dividido em centro e periferias. Defenderá, também, que para a libertação do povo oprimido é necessário que aconteça uma libertação filosófica e política, e que ambas são complementares. A libertação pedagógica será consequência destas, e passa, segundo Dussel, por um reconhecimento do educador enquanto um sujeito engajado em um sistema opressor do qual ele é sub-opressor. Passará também pelo reconhecimento da alteridade dos educandos e da força política de seu trabalho. Daí a necessidade de um trabalho intenso na reconstrução de uma cosmovisão. “A reconstrução da cosmovisão é uma tarefa fundamental para a afirmação de uma etnia historicamente negada.” (Barbosa, 1994, apud OLIVEIRA, 2006, p. 184).

Nas periferias as existências são mais próximas... Sentar em rodas de conversa nas portas das casas, nos bancos das praças, nos jogos de dominó aos domingos, é tradição. Nos grandes centros, as pessoas já estão bastante aterrorizadas com a violência, envenenadas pelos rancores e ódios das novelas, com medo de viver e de morrer. O Outro, um inimigo em potencial...

Elementos revolucionários emergem. A Extensão Popular contribui com experiências que colocam o sujeito em possibilidade de aprendizado da alteridade e do diálogo. Sementes

começam a brotar. Universidade no interior e com o interior. As instituições implantadas a partir do movimento de interiorização do ensino superior geraram impactos ainda pouco estudados. Os ventos trazem tempos e anúncios de sementes em solo fértil. A secura, a aridez e as pedras não produzem somente fome do corpo, esculpem resistência.

A Extensão Popular sopra na direção dos processos de educação com o Outro. Ventos de diálogo, amor, respeito. A Extensão Popular aponta os problemas locais; não se restringe a eles, mas parte deles. Ela se movimenta a partir do diálogo entre as pessoas, entre os movimentos solidários e coletivos. É preciso estar *com*, pensar com, sentir com, vivenciar com o Outro.

Extensão Popular e Ancestralidade, um diálogo necessário. Para tanto, é necessário uma concepção de educação condizente com esses propósitos. Nessa perspectiva, aprender com o Outro não fica restrito à leitura de um texto teórico, aprender trabalhar no coletivo não é um livro de um autor distante. O aprendizado nessa perspectiva envolve experiência, sabedoria.

A Educação Popular é fruto de um movimento histórico que vem dizer à educação tradicional que ela não serve efetivamente para a realidade de uma massa de pessoas excluídas pelo modo de produção capitalista. A Educação Popular se vincula à extensão como uma teoria da educação que busca consolidar a educação de educadores. Nesse sentido, ela não visa formar professores passivos, coniventes com as mazelas sociais que estão colocadas neste mundo.

A Educação Popular se situa no movimento de humanização do ser humano! Estamos inseridos em inúmeros processos de desumanização. Fomos deslocados da condição humana para nos tornarmos “coisas”. Do mesmo modo, tornamos o Outro “coisa”. E estabelecemos relações artificiais e descartáveis. Hoje impera a lei do *ficar* em detrimento do se *comprometer*.

As pessoas estão sendo educadas para “não se comprometerem”. A ordem imperativa é estar com o Outro enquanto ele me possibilita prazer. Não quero, não posso, não busco me comprometer com o Outro que diante de mim se apresenta. Não tenho tempo e pouco menos disposição. Essas relações são tão descartáveis quanto uma garrafa pet, com a diferença de que a última é mais durável na natureza.

Por outro lado, ainda existem os que gostam, querem e precisam *estar com o Outro*. Existem os que caminham em outra perspectiva. É o sentar na praça, é o jogo de dominó com os amigos, o olhar a rua e a roda de crianças no “baba” da esquina. Isso se situa na lógica contra-hegemônica e ainda resiste no interior, nas periferias...

Nessa perspectiva, a Extensão Popular é caminho para a educação de educadores. Ela possibilita tempos, espaços para a o encontro da experiência com seus territórios de passagem, os seres vivos. A construção da sabedoria.

A educação é uma questão de sensibilidade.

A sensibilidade ao mesmo tempo é sentir, pensar, sonhar, desejar... Sensibilidade aumenta a percepção. A educação do olhar leva a um aumento de percepção. Não apenas de percepção sensorial, mas uma percepção do mistério, do pré-existente, do inefável. Sensibilidade sabe guardar silêncio. Há momentos em que tudo pára para sorvermos a densidade do mistério. Há momentos em que tudo cala para que o encanto fale. Há momentos em que o Dizer ultrapassa o dito, em que paisagem supera o discurso, em que o sentimento desloca a necessidade de fundamentos e instaura a fonte como manancial de experiência e sabedoria. (OLIVEIRA, 2007, p.259-60).

Por esse motivo há o tempo. Tempos fundamentais... O tempo-espaço da chegada, aproximação. Quem chega, chega em um tempo, não é em qualquer tempo, é um tempo único do sujeito e do Outro. Ele é único porque o tempo é o tempo para cada um e não se repete para ninguém.

Uma vez da chegada, a pessoa precisa *ir* e *ser levada* para o segundo tempo e espaço, o da confiança. É o se aproximar, se fazer conhecer e ser conhecido. Sentir, e se entregar. É o encontro com o Outro para além do que temos de igual, no que somos diferentes. É o tempo do estranhamento, o tempo do decidir se caminha ou se para diante do novo; tão novo que, de tão igual, assusta, sufoca, desafia... É o tempo do caminhar solitário na multidão e também caminhar com a multidão. Sorrir sem compreender, ouvir sem dizer, dizer e não querer... É o confronto das escolhas pessoais e profissionais com os interesses e desejos de um Outro que me atravessa.

Há ainda o tempo, o da construção da autonomia. O sujeito que precisa se libertar do fazer o que os “outros mandam” para assumir o que “é preciso e importante fazer”. Comprometer-se. É o tempo de aprender a se comprometer para além dos desejos pessoais. Há um mundo e um Outro diante de mim. É preciso aprender a me comprometer com o Outro... Não existe autonomia sem comprometimento com o Outro. *A liberdade está dentro da responsabilidade*, nos ensinou o educador David.

Há o tempo-espaço do sonhar. É preciso sonhar. Quem não sonha não tece, não vive, sobrevive, não canta, não encanta... Quem não sonha toma o mundo como acabado, terá grande dificuldade de imaginar outros mundos possíveis. O acreditar em um outro mundo passa pelo movimento de encantamento e apaixonamento. Não é possível dedicar tanto tempo

a uma luta contra-hegemônica se você não estiver envolvido em uma profunda relação de amor. Há um amor a si mesmo e um amor ao Outro. Ambos imprescindíveis.

[...] este tipo de amor que ocorre na gratuidade, é o início, ato realmente criativo, diria que é o ato supremamente humano: o ser capaz de amar alguém que está além da totalidade de meu mundo. Somente quando amo o Outro como o outro, posso aceitar sua palavra, posso confiar nela; porque o amo como outro, aceito o que me diz como fidedigno. Ao contrário, se não o Outro, o invejo, o odeio, me entristeço com seu bem. (DUSSEL, 2008, p. 72).

O tempo de amar. O amor é fundamental nesse processo... “quebrar a lógica do sempre foi assim e sempre será” é deslocar os sujeitos para um movimento de profunda reflexão sobre a vida e sobre a transformação do Ser, do Outro e do mundo. Diferente do fanatismo político, religioso ou de qualquer ordem, o amor é uma construção diária com pessoas que se deixam atravessar pelo Outro, e com olhos amorosos e pacíficos nos construímos conjuntamente.

No amor há posicionamento político, ensinaram Gandhi, Freire e tantos outros; longe de seres passivos, é urgente nos educar sujeitos pacíficos e amorosos. O que não é, porém, possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonhos e amor.

Dia destes sonhei com um encontro entre mim, um gigante ancestral, uma criança e uma semente de baobá... O baobá floresce uma vez por ano, uma única noite. Contam que suas flores não possuem um cheiro agradável. Fiquei pensando que sabedorias estão contidas nisso...



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Aline Barreto. Currículo invisível: de lagarta a borboleta. In: VASCONCELOS, Eymard M.; FROTA, Lia H.; SIMON, Eduardo (orgs.). *Perplexidade na Universidade: vivências nos cursos de saúde*. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 28-30.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ARAÚJO, Denise Alves de. O currículo de matemática e o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos. In: IV ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2000, Rio Claro. *Anais...* Rio Claro: Unesp, 2000.

BARBOSA, Wilson do Nascimento. *Atrás do muro da noite; dinâmicas das culturas afro-brasileiras*. Brasília: Ministério da Cultura; Fundação Cultural Palmares, 1994.

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.

BIONDI, Daniela, ALVES, Gabriela Cardozo. *Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.*, v. 26, jan./jun. 2011.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-8, jan./fev./mar./abr. 2002.

_____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 02, p. 4-27, jul./dez. 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. *Revista Educação Popular*, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 51-62. jan./dez. 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Educação Popular na escola cidadã*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. *Diário de Campo: a antropologia como alegoria*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. *O que é Educação Popular*. [19--]. Disponível em:
<http://sitiodarosadosventos.com.br/livro/images/stories/anexos/o_que_ed_popular.pdf>.
Acesso: 19 nov. 2013.

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.

BUENO, Ana Paula. O estado e a universidade brasileira. *Universidade: Crise e desafios*. *Revista Caros Amigos*, ano XVIII, n. 70, p. 4-6.

CARDOSO, C de A. As contribuições da matemática na formação de leitores jovens e adultos. IV ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2000, Rio Claro. *Anais...* Rio Claro: Unesp, 2000.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2004, Caxambu, MG. Disponível em: < <http://27reuniao.anped.org.br/gt11/t1111.pdf> >. Acesso em: jan. 2015.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

COMERLATO, Denise. *Os trajetos do imaginário e a alfabetização de adultos*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. *Extensão Popular: a pedagogia da participação estudantil em seu movimento nacional*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

CUNHA, M. I. *Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário*. *Cad. Pesq.*, São Paulo, n. 97, p. 31-46, 1996.

DELFINO, Elisabete Ferreira. *As contribuições da “oficina de meditação” à alfabetização de Jovens adultos e idosos no projeto de extensão “Tecendo” da UFRB*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2014.

DUSSEL, Enrique. Uma introdução à filosofia da libertação latino-americana. Tradução de Hugo Allan Matos. In: MATOS, Hugo Allan. *Uma introdução à Filosofia da Libertação latino-americana de Enrique Dussel*. Livro eletrônico gerado a partir de Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Filosofia)–Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2008. p. 46-170. Disponível em:

<<http://hamatos.files.wordpress.com/2011/03/hugo-allan-matos.pdf> >. Acesso em: 8 jan. 2015.

FERNANDES, Florestan. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus Editora da Universidade de São Paulo, 1966.

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

FIGUEIRÊDO, Maria do Amparo C. Emancipação humana e a Educação Popular: um devenir. In: MELO NETO, José Francisco. *Educação Popular: Enunciados teóricos*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987. p. 9-21.

FONSECA, Maria da Conceição F. Reis. *Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. *Plano Nacional de Extensão (1999-2001)*. Brasília: SESU/MEC, 1999.

FRANCO, Suelândia Moreira. *Currículo e EJA, diálogo necessário: um estudo da proposta curricular do Projeto Tecelendo*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)–Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2013.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

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

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

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

FREITAS, Thais Costa de. *Evasão na Educação de Adultos no “Tecelendo”/UFRB: circunstâncias e consequências de um processo contraditório*. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia)–Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2014.

FROTA, Lia. O bicho. In: VASCONCELOS, Eymard M.; FROTA, Lia H.; SIMON, Eduardo (orgs). *Perplexidade na Universidade: vivências nos cursos de saúde*. São Paulo: Hucitec, 2006.

FURTADO, Celso. *Brasil, a construção interrompida*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 7. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990.

GANDHI. Direção de Richard Attenborough. Produção de Richard Attenborough. Escrito por John Briley Intérpretes: Ben Kingsley, Rohini Hattangadi, Candice Bergen, Edward Fox. Índia e Reino Unido, 1982. 1. DVD (188 min.).

GARCIA, Regina Leite. A busca da coerência: reflexões sobre a produção do GT Educação Popular. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, 2001.

GONÇALVES, Luis Gonzaga (org.). *Paradigma Indiciário: diálogos abertos na Educação Popular*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2009. Livro CD.

GUEDES, Edson Carvalho. *Alteridade e diálogo: uma meta-arqueologia da educação a partir de Emmanuel Lévinas e Paulo Freire*. Tese (Doutorado em Educação)–Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

GUEDES, Simara Santana. *O trabalho educacional desenvolvido no projeto de extensão “TECELENDO” da UFRB na turma Família Feliz nos anos de 2009 e 2010*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)–Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2012.

HUTCHENS, B.C. *Compreender Lévinas*. Petrópolis: Vozes, 2007.

IRELAND, Timothy D. (org) *Seminário Internacional: Universidade e Educação Popular*. João Pessoa, 26 a 30 de julho de 1994. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1995.

JEZINE, Edineide. As práticas curriculares e a extensão universitária. In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2004, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2004, p. 1-15. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/congrext/Gestao/Gestao12.pdf>>. Acesso em: out. 2013.

KAUFFMAN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva: um guia para a pesquisa de campo*. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

LAFAYE, Jacques. A literatura e a vida intelectual na América Espanhola Colonial. In: BETHELL, Leslie (org.). *História da América Latina*. São Paulo: Edusp, 1999. v. 2.

LÉVINAS, Emmanuel. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. 5. ed. Tradução de Perventino Pivatto et.al. (coord.). Petrópolis: Vozes, 2010.

LOMANTO NETO, Raul. A região de “Amargosa”: olhares contemporâneos. In: GODINHO, Luis Flávio R.; SANTOS, Fábio J. S. dos (orgs.). *Recôncavo da Bahia: educação, cultura e sociedade*. Amargosa, Ba: Ed. CIAN, 2007.

MACHADO, Adilbênia Freire. *Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas: filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MAKARENKO, Anton. *Poema Pedagógico*. São Paulo: Ed. 34, 2005.

MARIÁTEGUI, José Carlos. *7 Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*. 44. ed. Lima: Empresa Editora Amauta, 1981.

MARTINS, E. F. Extensão como componente curricular: oportunidade de formação integral e de solidariedade. *Ciências & Cognição*, v. 13, n. 2, p. 201-9, 2008. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>.

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.

MELO NETO, José Francisco de. *Extensão universitária, autogestão e educação popular*.

João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004a. Livro eletrônico. Disponível em:

<http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/livros/pa_l_2004_extensao_universitaria_autogestao_e_educacao_pop.pdf>.

_____. *Educação popular: enunciados teóricos*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004b. v. 1.

_____. *Extensão Universitária: Diálogos Populares*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002.

_____. *Extensão Universitária: Uma análise crítica*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001.

_____. Educação Popular e “Experiência”. *Revista Contexto & Educação*, v. 26, n. 85, p. 31-51, 2011. Disponível em:

<<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/440>>.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIRRA, Evando. *A Ciência que sonha e o verso que investiga*. São Paulo: Papagaio, 2009.

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

OLIVEIRA, Eduardo. *Filosofia da Ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira*. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

_____. *Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

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

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

PINTO, Alvaro Vieira. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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. p. 91-101. (Coleção Educação para Todos, v. 4).

RODRIGUES, Andreia L. Lima et. al. Contribuições da extensão universitária na sociedade. *Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais*, Aracaju, v. 1, n.16, p. 141-48, mar. 2013.

SALES, Daniela de Souza. “*Tecelendo*”: sujeitos tecendo os caminhos de sua alfabetização em uma perspectiva política. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia)–Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2012.

SANTOS, Andreia Barbosa dos. *A Constituição Ideológica de Adultos em Processo de Alfabetização*. Unesp, Rio Claro, 2000.

_____. *Como sujeitos que vivenciaram o processo de alfabetização de adultos representam sua nova identidade: reflexões acerca de elementos que constituem a transição do deixar de ser “analfabeto” para ser “alfabetizado”*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, 2004.

SAVIANI. Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHELLIN, Fabiane de Oliveira. *Extensão universitária e formação de professores de Educação Física: contribuições e contradições*. Pelotas. Dissertação de Mestrado. 2013

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Aurélio Rodrigues da. *A contribuição da extensão na formação do estudante universitário*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011.

SILVA. Franciele J. Gazola da; ANDRADE, Sandra M. Santos e MAZZILLI, Sueli. Extensão Universitária como prática formativa e projeto institucional: um olhar a partir da pedagogia universitária. *Anais do X Coloquio sobre Gestión Universitaria en América del Sur*, Mar Del Plata, 2010.

SOLÉ, I. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, C. et. al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1998.

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

_____. *Pedagogia da revolução: subsídios*. Recife: Bagaço, 2004.

_____. *A democracia dos movimentos sociais populares: uma comparação entre Brasil e México*. Recife: NUPEP/UFPE; Edições Bagaço, 1999.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoria marxista da educação*. Lisboa: Editorial Estampa. 1976. Volume III.

TAVARES, Luís Henrique Dias. *História da Bahia*. São Paulo: Unesp; Salvador: Edufba, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECONCAVO DA BAHIA. *Projeto “Tecelendo”:* Atividades 2009.

_____. *Projeto “Tecelendo”:* Atividades 2010.

_____. *Projeto “Tecelendo”:* Atividades 2011.

_____. *Projeto “Tecelendo”:* Atividades 2012.

VASCONCELOS, Eymard M. Apresentando – Educação popular na universidade. In: VASCONCELOS, Eymard M. e 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. p. 15-24.

VASCONCELOS, Eymard M.; FROTA, Lia H.; SIMON, Eduardo (orgs.). *Perplexidade na Universidade: vivências nos cursos de saúde*. São Paulo: Hucitec, 2006.

ZIZEK, Slavoj. *Eles não sabem o que fazem: o sublime objeto da ideologia*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1992.

_____. *Bem vindo ao deserto do real!:* Cinco ensaios sobre o 11 de setembro e datas relacionadas. São Paulo: Boi tempo Editorial, 2003.