



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

CLEMILTON FERNANDO BARBOSA TABOSA

CEPA: um rosto e processos próprios de tradução da educação popular em Caruaru-PE

Caruaru
2020

CLEMILTON FERNANDO BARBOSA TABOSA

CEPA: um rosto e processos próprios de tradução da educação popular em Caruaru-PE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Everaldo Fernandes da Silva.

Caruaru

2020

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

T114c Tabosa, Cleilton Fernando Barbosa.
CEPA: um rosto e processos próprios de tradução da educação popular em Caruaru - PE. / Cleilton Fernando Barbosa Tabosa. – 2020.
195 f.; il.: 30 cm.

Orientador: Everaldo Fernandes da Silva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Educação Contemporânea, 2020.
Inclui Referências.

1. Educação popular – Caruaru (PE). 2. Prática de ensino – Caruaru (PE). 3. Espiritualidade – Caruaru (PE). 4. Organizações não-governamentais – Caruaru (PE).
I. Silva, Everaldo Fernandes da (Orientador). II. Título.

CDD 370 (23. ed.)

UFPE (CAA 2020-194)

CLEMILTON FERNANDO BARBOSA TABOSA

CEPA: um rosto e processos próprios de tradução da educação popular em Caruaru-PE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Aprovada em: 17/12/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Everaldo Fernandes da Silva (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Allene Carvalho Lage (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Jaqueline Barbosa da Silva (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

À nossa querida Irmã Franca Sessa, cujo testemunho de amor eterniza-se em nós e projeta-se em ações realizadas com as pessoas menos favorecidas, em uma dinâmica que envolve caminhos, encontros e celebrações.

A todas as pessoas que se permitem contagiar pela proposta das Irmãzinhas da Assunção materializadas em projetos nascidos do chão concreto da realidade como os realizados pelo CEPA.

A todos/as que, passando pelo CEPA, deixam marcas de sua presença e levam consigo as aprendizagens advindas da convivência comunitária.

Às nossas crianças, nascidas e que nascerão, que possam encontrar, a partir de nossos trabalhos conjuntos, as condições propícias para a manutenção de sonhos legítimos e geradores de vida para todos/as.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Fonte da Vida que nos habita, inspira-nos e cuida-nos, que se presentifica no Cosmo, nas realidades próximas, familiares e distantes, no grito ou silêncio das pessoas empobrecidas por situações negadoras de sua condição dignidade. Minha gratidão ao Pai-Mãe pelos cuidados, presença e convite ao movimento, à transcendência, à entrega.

Agradeço às Irmãzinhas da Assunção por apontar com testemunho concreto e vivo uma maneira de responder à nossa vocação de contribuir para a consecução de um mundo mais justo, menos desigual, oferecendo-nos motivações para perpetuar nossa existência na vida das pessoas. Cada Irmãzinha tem podido colaborar, do lugar onde se situa geograficamente, com o nosso senso de pertença e com nosso sentimento de nos sentirmos acolhidos/as. Pela convivência, aprendizagens construídas no contato com estas mulheres e pelas heranças deixadas, que colaboram para a ampliação de relações e horizontes, sou-lhes grato.

Agradeço a Everaldo Fernandes que, assumindo papéis multiformes e complementares na relação construída ao longo de nossas trajetórias, colabora para meu crescimento enquanto pessoa, reafirmando a imprescindibilidade de viver de maneira profunda, comprometida e leve as escolhas realizadas. Minha gratidão pelas *ensinagens* e *aprendizagens* captadas/elaboradas na convivência, logradas pelos desafios partilhados de cada etapa da trajetória existência vivida. Na qualidade de orientador, soube com maestria conciliar rigor e amorosidade, exigências e incentivos, sugestões e escutas, mantendo ao longo de todo o processo um diálogo com o orientando e com o campo, estive, pois, (im)pacientemente acompanhando o processo.

A *meu pai e minha mãe*, Clemildo Tabosa e Salete Barbosa, que têm ensinado/inspirado, cada um/a à sua maneira, a partir de suas histórias e condicionado às suas idiossincrasias, valores e atitudes que respaldam o compromisso com outrem, a importância de envolver-se com prazer nos trabalhos diários, o cuidado com a família ampliada, o uso dos bens materiais colocados a serviço da coletividade. Com eles/as experimento corporalmente o sentido e graça do amor incondicional, traduzido em gestos visíveis como o apoio, mesmo quando as escolhas dos/as filhos/as contraria expectativas. Sou-lhes grato.

Agradeço a *meus/minhas* filhos/as, Cleiton e Edla (Ribeiro Tabosa), pela oportunidade de convivência respeitosa, repleta de aprendizagens recíprocas, marcada por *bonitezas*. Não é preciso momentos de turbulência para perceber e sentir reeditado em meu corpo e *alma* a graça e gratidão de poder conviver com cada um deles/as. No rol de filhos/as, agradeço também a Giovanna (Dantas). Todos/as eles/as são oportunidade de aprimorar-me não só enquanto pai, mas como pessoa.

Agradeço as irmãs de sangue legadas pela existência, Chrystianne e Soraya, cada uma com suas particularidades e maneiras de responder ao anelo comum de felicidade, reafirma-me em minhas escolhas, contradições e buscas de *ser mais*.

A Chiara Pitombeira, companheira e legado de uma existência, minha gratidão pelo estímulo, apoio, compreensão em minhas viagens – quer sejam ao exterior ou interior de mim mesmo. Obrigado também por recordar-me com sua dedicação filial e maternal a necessidade de incluirmos cuidados e preocupações materiais em nosso cotidiano, fugindo de qualquer tentação de utilizar o estudo com fuga.

Agradeço às pessoas que integraram à banca de qualificação, profissionais que testemunham competência, sensibilidade, compromisso e militância com a causa da educação e direitos humanos. Além das Professoras Allene Lage e Jaqueline Barbosa (que estiveram na qualificação do projeto de pesquisa), quero agradecer às outras pessoas que, reunindo em si as qualidades supracitadas, leram, comentaram e deram sugestões pertinentes ao trabalho – em construção, nomeio-as: Profa. Celma Tavares, Profa. Delma Evaneide e o *Irmãozinho* Helio Inforsato. As contribuições dadas seguir-me-ão ainda por outros escritos.

Agradeço ao corpo docente e discente do PPGEDUC, foi um percurso que deixou saudades e marcas profundas para a vivência de uma existência voltada à (re)elaboração do conhecimento ancorado e guiado para a prática comprometida com a militância. No percurso do mestrado, a compreensão teórico-vivencial da possibilidade concreta de um saber que vem da partilha e colaboração entre os participantes do Programa, numa recusa de ceder aos riscos impostos pelo individualismo e competição. Destaco algumas pessoas com as quais tive chance de partilhar inquietações, dúvidas e buscas, bem como realizar trocas em clima de celebração/festividade: Ivan, Marciano e Dayane. Esta com sua inventividade e maneira original de adentrar no sentido das palavras e dos acontecimentos ofereceu a endorfina e leveza necessários ao processo de produção texto-existencial.

Agradecimento oportuno ao Prof. Mario Carvalho que não nos deixou olvidar o encontro necessário entre razão e sensibilidade na captação/elaboração dos sentidos dos fenômenos que se nos apresentam, para quem o imaginário tem lugar garantido em suas produções. Agradeço também Rodrigo de Albuquerque que, sem descuidar do rigor necessário em sua função, coloca-se disponível para colaborar com discentes e docentes do PPGEDUC, facilitando-nos a vida (acadêmica).

Agradeço a Adriel Nascimento que, além de colega de mestrado e companheiro nos projetos realizados no CEPA, é amigo que supriu-me agilmente com informações e

conhecimentos necessários à compreensão de aspectos envolvidos na dinâmica da educação popular.

Estendo minha gratidão a todos/as os/as professores/as que deixaram marcas profundas em minha formação, sem deixar de reconhecer outras pessoas no silêncio de meu coração, destaco a Prof. Terezinha Almeida que me apresentou a riqueza da língua portuguesa e o Prof. Kléber Fernando que colaborou para a ascensão de um pensamento crítico, mostrando-me já nos idos do ensino médio a existência de uma história a partir dos/as vencidos/as.

Agradeço às pessoas que traduziram muito prontamente o resumo para outros idiomas, possibilitando, assim, a divulgação da pesquisa para *os quatro cantos do mundo*, lugares de atuação de projetos populares: Prof. Irineu Lima (*English*), Profa. Dione Lima (*Français*), Profa. Maria Senatore (*Italiano*) e Lucia Uceda (*Español*).

Agradeço também a Hildete e Marcia, Irmãzinhas da Assunção, que articularam não só a tradução dos resumos para o espanhol e francês, respectivamente, mas que favorecem, cada uma à sua maneira, estímulos na junção de retalhos e cores existenciais, que marcam carinhosamente minha trajetória no CEPA, na academia, na vida em todas as suas dimensões e apelos.

Agradeço às pessoas que me *arrancaram* de momentos de letargia e imobilismo, possibilitando a consecução desta dissertação e a todas que participaram desta roda de conversa escrita em formato exigido pela academia: entrevistadas e nominadas ao longo da escrita.

Agradeço aos/às psicoterapeutas e amigos/as Laura Canto e Jayme Panerai pela colaboração histórica no processo contínuo de (auto)conhecimento e (auto)transformação. A Beth Teixeira por facilitar-me encontros inolvidáveis e instauradores de novas compreensões de mundo, paradoxalmente conciliáveis. A Beth Pimentel e outras pessoas amigas que me acompanham em minhas alegrias e desafios.

Agradeço, por fim, a todas as pessoas que sabem e sentem ter lugar em mim. Sintam-se todos/as contemplados/as em minha gratidão e reconhecimento.

“Eu gosto da noite só para contemplar as estrelas [...], ler e escrever” (JESUS, 2014, p. 37).

“Nossa experiência de amor nos faz forte, mais forte do que a morte” (informação verbal)¹.

¹ Proferida pela Irmã Franca Sessa durante Celebração Eucarística, em Caruaru, em abril de 2017.

RESUMO

A presente pesquisa procurou compreender os princípios e as formas de tradução da Educação Popular latente nas práticas educativas desenvolvidas pelo Centro de Educação Popular Assunção (CEPA). O cenário, pois, é uma organização social surgida da iniciativa de lideranças da Vila Padre Inácio, periferia de Caruaru-PE-Brasil, sob animação de um grupo de religiosas consagradas da Congregação das Irmãzinhas da Assunção. Buscamos nos referenciais teóricos dos Movimentos Sociais, da Educação Popular e da Pedagogia Popular Latino-americana, em diálogo com a Espiritualidade da Congregação das Irmãzinhas da Assunção, legada por seus/suas fundadores/as ao CEPA, apoios para compreender as traduções da Educação Popular nas práticas socioeducativas da organização social pesquisada. Os/as principais expoentes e subsidiários/as desses referenciais teóricos dialogaram, resultando na produção de um conhecimento que permitiu uma aproximação compreensiva da realidade investigada. Paulo Freire (1996, 2018), Estevão Pernet (2005), Antonieta Fage (2005) foram os/as principais interlocutores/as, auxiliados por Carlos Henrique Brandão (2013, 2016), Alder Júlio Calado (2008), Maria da Glória Gohn (2013), Danilo R. Streck (2010), Gustavo Gutiérrez (1975), José Comblin (1985), Leonardo Boff (1987, 2015), Marie-Noëlle de la Basserièrre (2005), entre outros/as. A metodologia qualitativa foi empregada a partir do método do Caso Alargado, utilizado inicialmente por Boaventura de Sousa Santos (1983) e melhor explicitado por Allene Lage (2009, 2013), tendo sido adotado como instrumentos de coleta de dados as entrevistas semiestruturadas, a observação participante e a análise de documentos, enquanto que para a análise e organização dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo, com ênfase nos eixos temáticos, na ótica de Laurence Bardin (1977). Os resultados obtidos, isto é, uma Educação contextualizada, a Formação político-cidadã, a Gestão democrática participativa e o Protagonismo Feminino atestam tanto a convergência das práticas educativas realizadas pelo CEPA a partir dos princípios da educação popular freireana e da espiritualidade dos/as fundadores/as da Congregação, bem como a forma que o CEPA contextualmente traduziu a Educação Popular no chão agrestino de Pernambuco.

Palavras-chaves: Educação popular. Práticas educativas. Espiritualidade. CEPA.

ABSTRACT

This research sought to understand the principles and forms of translation of latent Popular Education in the educational practices developed by the Centro de Educação Popular Assunção (CEPA). The background, therefore, is a social organization arising from the leadership initiative of Vila Padre Inácio, in the periphery of Caruaru-PE-Brasil, under the liveliness of a group of consecrated women from the Congregation of the Little Sisters of Assumption. We searched the theoretical benchmarks of Social Movements, Popular Education and Latin American Popular Pedagogy, in dialogue with the Spirituality of the Congregation of the Little Sisters of the Assumption, bequeathed by their founders to CEPA, for support to understand the translations of Popular Education in the socio-educational practices of the researched social organization. The main exponents and subsidiaries of these theoretical references conversed, resulting in the production of knowledge that allowed a comprehensive approach to the investigated reality. Paulo Freire (1996, 2018), Estevão Pernet (2005), Antonieta Fage (2005) were the main interlocutors, assisted by Carlos Henrique Brandão (2013, 2016), Alder Júlio Calado (2008), Maria da Glória Gohn (2013), Danilo Streck (2010), Gustavo Gutiérrez (1975), José Comblin (1985), Leonardo Boff (1987, 2015), Marie-Noëlle de la Bassière (2005), among others (et al.). The qualitative methodology was employed based on the Extended Case method, initially used by Boaventura de Sousa Santos (1983) and better explained by Allene Lage (2009, 2013), having been adopted as data collection tools the semi-structured interviews, participant observation and document analysis, whereas for data analysis and organization, we made use of Content Analysis, with emphasis on the thematic axes, from the standpoint of Laurence Bardin (1977). The results obtained, i.e., contextualized Education, Political-Citizen Formation, Participatory Democratic Management and Female Protagonism attest to both the convergence of educational practices carried out by CEPA based on the principles of Freire's popular education and the founders' spirituality/as of the Congregation, as well as the way that CEPA contextually translated Popular Education in the agrestino (geographical area of Pernambuco State) ground of Pernambuco.

Keywords: Popular education. Educational practices. Spirituality. CEPA.

RESUMEN

Esta investigación buscó comprender los principios y formas de traducción de la Educación Popular latentes en las prácticas educativas desarrolladas por el Centro de Educação Popular Assunção (CEPA). El escenario, por lo tanto, es una organización social que surge de la iniciativa de liderazgo de la Vila Padre Ignacio, en la periferia de Caruaru-PE-Brasil, bajo la animación de un grupo de religiosas consagradas de la Congregación de las Hermanitas de la Asunción. Buscamos en las referencias teóricas de los Movimientos Sociales, la Educación Popular y la Pedagogía Popular Latinoamericana, en diálogo con la Espiritualidad de la Congregación de las Hermanitas de la Asunción, legada por sus fundadores/as al CEPA apoyo para comprender las traducciones de Educación Popular en las prácticas socioeducativas de la organización social investigada. Los/las principales exponentes y subsidiarios/as de estos referentes teóricos dialogaron, dando como resultado la producción de conocimientos que permitieron un acercamiento integral a la realidad investigada. Paulo Freire (1996, 2018), Esteban Pernet (2005), Antonieta Fage (2005) fueron los principales interlocutores, auxiliados por Carlos Henrique Brandão (2013, 2016), Alder Júlio Calado (2008), Maria da Glória Gohn (2013), Danilo Streck (2010), Gustavo Gutiérrez (1975), José Comblin (1985), Leonardo Boff (1987, 2015), Marie-Noëlle de la Basserièrre (2005), entre otros/as. La metodología cualitativa se utilizó con base en el método de Caso Extendido, inicialmente utilizado por Boaventura de Sousa Santos (1983) y mejor explicado por Allene Lage (2009, 2013), con entrevistas semi-estructuradas, observación participante y análisis documental, mientras que para el análisis y organización de datos utilizamos el Análisis de Contenido, con énfasis en los ejes temáticos, en la perspectiva de Laurence Bardin (1977). En los resultados obtenidos, la Educación Contextualizada, la Formación Político-Ciudadana, la Gestión Democrática Participativa y el Protagonismo Femenino atestiguan tanto la convergencia de prácticas educativas llevadas a cabo por el CEPA a partir de los principios de la Educación Popular de Freire como la espiritualidad del fundador y de la fundadora de la Congregación, así como la forma en que el CEPA tradujo contextualmente la Educación Popular en la tierra agreste de Pernambuco.

Palabras clave: Educación popular. Prácticas educativas. Espiritualidad. CEPA.

RÉSUMÉ

Cette étude cherche à comprendre les principes et les formes d'expression de l'Éducation Populaire latentes dans les pratiques éducatives développées dans le Centre d'Éducation Populaire Assunção (CEPA). Le scénario consiste donc, en une organisation sociale issue de l'initiative des leaders de la Vila Padre Inácio, située dans la banlieue de Caruaru-PE-Brésil, animée par un groupe de religieuses consacrées à la Congrégation des petites-soeurs de l'Assomption (Congregação das Irmazinhas da Assunção). Nous avons cherché, dans les référentiels théoriques des Mouvements Sociaux de l'Éducation Populaire et de la Pédagogie Populaire Latino-Américaine, dans un dialogue avec la Spiritualité de la Congrégation des Petites-soeurs de l'Assomption, prôné par les fondateurs/fondatrices du CEPA, les soutiens favorisant la compréhension des traductions de l'Éducation Populaire dans les pratiques socioéducatives de l'organisation sociale objet de notre étude. Les acteurs principaux de tels référentiels théoriques ont dialogué, aboutissant à la production d'une connaissance qui a favorisé une approche compréhensible de la réalité investiguée. Paulo Freire (1996, 2018), Estevão Pernet (2005), Antonieta Fage (2005) furent les plus importants interlocuteurs, suivi de Carlos Henrique Brandão (2013, 2016), Alder Júlio Calado (2008), Maria da Glória Gohn (2013), Danilo Streck (2010), Gustavo Gutierrez (1975), José Comblin (1985), Leonardo Boff (1987, 2015), Marie-Noëlle de la Brasserie (2005), parmi d'autres. La méthodologie qualitative y fut appliquée à partir de la méthode du Cas élargi, employée initialement par Boaventura de Souza Santos (1983) et mieux explicitée par Allene Lage (2009, 2013), ayant été adopté avec comme instrument de prélèvement de données, des interviews semi-structurées, l'observation active et l'analyse des documents, tandis que pour l'analyse et organisation des données, nous avons procédé à l'analyse des contenus, en soulignant les axes thématiques, sous l'optique de Laurence Bardin (1977). Les résultats obtenus, donc, une Éducation Contextualisée, la formation politico-citoyenne, la Gestion démocratique participative et le Protagonisme de la Femme attestent tant la convergence des pratiques éducatives réalisées par le CEPA à partir des principes de l'éducation populaire freiréenne et de la spiritualité des fondateurs/fondatrices de la Congrégation, comme la forme comme le CEPA dans son contexte a traduit l'Éducation Populaire dans le sol agrestin du Pernambuco.

Mots-clés: Éducation populaire. Pratiques éducatives. Spiritualité. CEPA.

ABSTRACT

Questa ricerca ha cercato di evidenziare i principi e i modi di tradurre l'Educazione Popolare contenuta alle pratiche educative sviluppate dal Centro de Educação Popular Assunção (CEPA). Lo scenario, quindi, è un'organizzazione sociale nata dall'iniziativa delle leadership di Vila Padre Inácio, periferia di Caruaru-PE-Brasile sorretta dall'entusiasmo di un gruppo di religiose consacrate della Congregazione delle Piccole Suore dell'Assunzione. Abbiamo cercato nei riferimenti teorici dei Movimenti Sociali, dell'Educazione popolare e della Pedagogia Popolare Latinoamericana, in dialogo con la Spiritualità della Congregazione delle Piccole Sorelle dell'Assunzione, lasciata in eredità dalle loro fondatrici al CEPA, il sostegno per comprendere la trasformazione dei principi dell'Educazione Popolare nelle pratiche socio-educative dell'organizzazione sociale oggetto della ricerca. I principali esponenti sussidiari di questi riferimenti teorici hanno dialogato, dando luogo a una produzione di conoscenze che ha permesso una comprensione più aderente alla realtà oggetto della ricerca. Paulo Freire (1996, 2018), Estevão Pernet (2005), Antonieta Fage (2005) sono stati i principali interlocutori, assistiti tra gli altri da Carlos Henrique Brandão (2013, 2016), Alder Júlio Calado (2008), Maria da Glória Gohn (2013), Gustavo Gutiérrez (1975), José Comblin (1985), Leonardo Boff (1987, 2015), Marie-Noëlle de la Basserière (2005). La metodologia qualitativa è stata utilizzata a partire dal metodo del Caso Esteso, inizialmente utilizzato da Boaventura de Sousa Santos (1983) e meglio esplicitato da Allene Lage (2009, 2013). Le interviste semi-strutturate, l'osservazione dei partecipanti e l'analisi dei documenti sono state adottate come strumenti di raccolta dati, mentre per l'analisi e l'organizzazione dei dati si è fatto ricorso all'Analisi del contenuto, con particolare attenzione agli assi tematici, dal punto di vista di Laurence Bardin (1977). I risultati ottenuti, cioè un'Educazione contestualizzata, la Formazione politico-cittadina, la Gestione Democratica Partecipativa e il Protagonismo Femminile, attestano sia la convergenza delle pratiche educative realizzate dal CEPA, che hanno come punto di partenza i principi dell'Educazione Popolare Freireana e della spiritualità delle fondatrici della Congregazione, così come il modo in cui il CEPA ha tradotto contestualmente l'Educazione Popolare nel suolo dell'Agreste di Pernambuco.

Parole chiave: Educazione popolare. Pratiche educative. Spiritualità. CEPA.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 –	Encontro da Rede Assunção	73
Fotografia 2 –	Quadro realizado por Paul Wante, em Bélgica (1930), que ilustra o trabalho das primeiras Irmãzinhas da Assunção	90
Fotografia 3 –	Paulo Freire, Antonieta Fage e Estevão Pernet	94
Fotografia 4 –	Encontro de formação	95
Fotografia 5 –	Visitas domiciliares	135
Fotografia 6 –	Entrevista individual	140
Fotografia 7 –	Encontro de formação com educadores/as da organização	142
Fotografia 8 –	Roda de conversa sobre participação democrática cidadã	144
Fotografia 9 –	Encontro remoto da Rede Assunção	149
Fotografia 10 –	Feirinha de novos e usados	152
Fotografia 11 –	Participação na mobilização em defesa da democracia	153
Fotografia 12 –	Encontro de coordenação/gestão	160
Fotografia 13 –	Encontro remoto de gestão	163
Fotografia 14 –	Assembleia geral anual com representatividade de pessoas, grupos e organizações partícipes dos projetos desenvolvidos pelo CEPA	165
Fotografia 15 –	Participação de estagiários/as que tiveram o CEPA como campo de pesquisa em assembleia	169
Fotografia 16 –	Mostra de atuação do/a pedagogo/a da UFPE-CAA nos espaços não escolares	172
Fotografia 17 –	Encontros de leituras de palavras e mundo	175
Fotografia 18 –	Grupo de mulheres em cena	176
Fotografia 19 –	Oficina de customização de garrafas	177

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Trabalhos de conclusão de cursos, de disciplinas, monografias de discentes de instituições de ensino superior e relatório de pós-doutoramento que tiveram o CEPA como campo de pesquisa	122
Tabela 2 –	Artigos acadêmicos que tiveram o CEPA como campo de investigação produzidos a partir da inserção em projetos	124

LISTA DE SIGLAS

AAACMU	Associação de Apoio e Articulação da Comunidade Missionária
ALAS	Asociación Latinoamericana de Sociología
ASPROMA	Associação dos Protetores do Meio Ambiente
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CEPA	Centro de Educação Popular Assunção
CESAF	Centro Social Antonieta Fage
CIEP	Cientro Integral Estevan Pernet
CMAS	Conselho Municipal de Assistência Social
COMDICA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
COMVIVA	Centro de Educação Popular Comunidade Viva
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Educação em Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Popular
FAFICA	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru
FEBEM	Função do Bem Estar do Menor
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FUNDAC	Fundação da Criança e do Adolescente
FUNDECA	Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
FUNASE	Fundação de Atendimento Socioeducativo
IA	Irmãzinhas da Assunção
ICIA	Instituto do Câncer Infantil do Agreste
IES	Instituição de Ensino Superior
JEC	Juventude Estudantil Católica
JPIC	Justiça, Paz e Integridade da Criação
JUC	Juventude Universitária Cristã
LA	Liberdade Assistida
Misean Cara	Mission Support from Ireland
MROSC	Marco Regulatório da Sociedade Civil

MS	Movimentos Sociais
MST	Movimento dos Sem Terra
OMSAL	Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina
ONGs	Organizações Não Governamentais
OSCs	Organizações da Sociedade Civil
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
PDC	Parent and Child Development
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPP3	Pesquisa e Prática Pedagógica 3
RV	Regra de Vida
SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
SCJ	Secretaria da Criança e da Juventude
SESC	Serviço Social do Comércio
SIJPIC	Secretário Internacional de Justiça, Paz e Integridade da Criação
SIOMSAL	Seminário Internacional dos Movimentos Sociais na América Latina
TdL	Teologia(s) da Libertação
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UPMS	Universidade Popular dos Movimentos Sociais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
2.1	MOVIMENTOS SOCIAIS E ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL	29
2.2	CONVERGÊNCIAS ENTRE AS PEDAGOGIAS LATINO-AMERICANAS E AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL	44
2.3	EDUCAÇÕES POPULARES	57
2.4	ESPIRITUALIDADE	73
2.4.1	Estevão Pernet e Antonieta Fage	90
2.4.2	Pernet e Freire	94
3	METODOLOGIA	99
3.1	PESQUISA QUALITATIVA	99
3.2	TIPO OU FINALIDADE DO ESTUDO	106
3.3	MÉTODO DA PESQUISA	109
3.4	TÉCNICAS DE COLETA/PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO	110
3.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	114
3.6	DESCRIÇÃO DO CAMPO	118
3.7	CRITÉRIO DE ESCOLHA DOS SUJEITOS	127
4	O CEPA E SUAS POSSÍVEIS TRADUÇÕES DE EDUCAÇÃO POPULAR	130
4.1	EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA	130
4.1.1	Visitas domiciliares	134
4.1.2	Acompanhamento às famílias do bairro	137
4.1.3	Entrevistas	139
4.2	FORMAÇÃO POLÍTICO-CIDADÃ	141
4.2.1	Formação e fortalecimento de redes	146
4.2.2	Formação cidadã: presença no cotidiano e nas práticas educativas do CEPA	150
4.2.2.1	Mobilizações e expressões culturais no processo político-celebrativo das pessoas envolvidas	153
4.3	GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA	155
4.3.1	Encontros de gestão/coordenação	157
4.3.2	Vivências das assembleias do CEPA	164
4.3.2.1	Alcance das práticas político-educativas destacadas nas assembleias	166

4.3.3	Participação dos/as estagiários/as na dinâmica e gestão organizacionais	168
4.3.3.1	Aprendizagens como traço palpável da participação de estagiários/as	170
4.4	PROTAGONISMO FEMININO	173
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
	REFERÊNCIAS	184
	APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	190
	APÊNDICE B – LIVRINHOS PRODUZIDOS PELAS MULHERES E HOMENS	191
	APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO PARA O USO DE IMAGEM	192
	APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM	193
	APÊNDICE E – TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE	194
	ANEXO A – FOLHETOS DE CORDEL	195

1 INTRODUÇÃO

Fazendo uma breve retrospectiva de minha trajetória acadêmico-existencial², noto que fatores motivacionais relacionados à mudança de comportamentos e atitudes³ costumaram me despertar interesse. Se me transporto à tenra idade, recordo que ficava curioso acerca do que sentia minha mãe após a tirar do sério, fazia mesmo um exercício mental para tentar me colocar em sua pele. Fiz opção pela formação em psicologia pelo interesse em acessar os porões, a intimidade do humano, em encontrar explicações ou pistas para perscrutar ou provocar-lhe mudanças. Quando ingressei na graduação em psicologia tinha uma visão do curso estreita e evitada de preconceitos, pensava que a clínica freudiana fosse a única possibilidade de atuação do profissional. Um mergulho nos conteúdos e dinâmica da disciplina me fizeram ver o leque de possibilidades de atuação profissional: organizacional, clínica, escolar, jurídica. Foi preciso um processo de leitura e reflexão para compreender que a psicologia, agora ampliada em seu significado e alcance, teria aplicação em minha trajetória profissional, quaisquer que fossem minhas escolhas ou circunstâncias existenciais.

Recém-formado fui convidado a realizar voluntariamente um trabalho numa associação, com um grupo de associados/as, ex-catadores/as de material reciclável. O trabalho consistia basicamente em favorecer um melhor clima entre eles/as, possibilitando uma maior colaboração associativa entre os/as participantes da associação, bem como sobre maneiras de ressignificar o trabalho realizado; se antes se percebiam e se sentiam catadores/as de lixo, agora eram associados/as, trabalhadores/as ecológicos/as. Conversávamos, auxiliados/as por recursos expressivos da arteterapia, sobre o trabalho de preservação da vida que realizavam, sobre as contribuições socioambientais que imprimiam. Foi um trabalho que durou cerca de seis meses e que me possibilitou os primeiros passos em um trabalho nascido da realidade sofrida/vivida das pessoas empobrecidas, de um trabalho que aposta na possibilidade de “um outro mundo

² Adentro agora no labirinto, foi-me prevenido que não tinha *trampa*, que seu percurso poderia ser-me iluminador... Logo nos primeiros passos o ímpeto de retirar o tênis (“Tira as sandálias dos pés, pois o lugar que pisas é terreno sagrado”), precisava sentir o solo nos meus pés, conectar-me com a *Madre Tierra*, com a *Pachamama*. O movimento circular, em espiral, conduzia-me ora para perto do centro, ora para longe, sabia, contudo, estar no caminho certo, isso devendo ser suficiente para animar os meus passos, para continuar a jornada. Sem atalhos a tomar, sem pressa em chegar, – até porque não há ponto de chegada, pois o espiral nos estimula a seguir caminhando, mesmo após ter chegado ao centro móvel, – segui realizando a jornada rumo a integração comigo mesmo e com o Todo. Esta imagem fruto de experiência vivida no *Monasterio Benedictino* de Chucuito, às margens do Lago Titicaca, deve animar-nos na trajetória da escrita do projeto de pesquisa. Sigamos, o rumo será dado pelo caminho, pelo movimento em espiral. A imagem do espiral servirá também para ilustrar conceitos que se farão presentes na escrita, tais como o processo de conscientização, as etapas da pesquisa, etc.

³ Descontando um ou outro uso do termo atitude como sinônimo de comportamento, aqui o utilizamos como “predisposição, relativamente estável e organizada, para reagir sob forma de opinião (verbal), ou de atos (comportamental) em presença de objetos (pessoas, ideias, acontecimentos etc.)” (GOMES, 2016, p. 77-78).

possível”⁴, de um trabalho sob inspiração e condução – direta ou indireta – da Congregação das Irmãzinhas da Assunção.

Após este período inicial fui convidado por um amigo a conhecer um outro trabalho que acontecia no mesmo bairro, também sob orientação das Irmãzinhas da Assunção; ele atuava na época como cirurgião-dentista voluntário na organização para a qual estava direcionando minha atenção. A mesma Irmãzinha⁵ com quem estive trabalhando na Associação dos Protetores do Meio Ambiente (ASPROMA) estava também animando os trabalhos socioeducativos do Centro de Educação Popular Assunção (CEPA), a Ir. Franca Sessa.

Inicialmente no CEPA realizava atendimentos clínicos, fui também aos poucos tomando parte nos grupos, observando suas dinâmicas, participando de suas discussões. Cheguei à organização social quando estavam discutindo e elaborando o estatuto social. Já na ata de fundação, em 13 de maio de 2003, figuro entre os participantes, sócios-fundadores. Coube ao Prof. Dr. Alexandre Magno⁶ a animação dos trabalhos relacionados à elaboração do estatuto social da organização. Também tinha chance de perceber e sentir a energia que emanava dos grupos, o protagonismo, autonomia e criatividade de seus/suas participantes. Em um dos encontros festivos, era comemoração do dia das mulheres, recorro que os/as participantes do grupo encenavam uma peça teatral na qual a mulher fazia o papel do homem e vice-versa. A mulher, imbuída pelo papel masculino, reproduzia o mesmo esquema machista e discriminatório, chegava em casa, exigia comida pronta, gritava com a esposa. Era interessante notar que a plateia assistia ativamente, não indiferente às cenas, via-se representada pelas personagens. Ao término da apresentação, seguia-se um diálogo com as pessoas presentes no sentido de refletirem sobre as cenas vistas e sentidas; roda de conversa era realizada com as participantes: atrizes, atores e plateia que se via refletida nas personagens.

⁴ É com base nesta certeza/aposta vinda da experiência que o Fórum Social Mundial (FSM) reúne organizações, movimentos, grupos e pessoas que buscam animar-se reciprocamente e realizar articulações para tornar realidade um mundo mais justo e socialmente habitável.

⁵ Terminologia usada para referir às religiosas da Congregação das Irmãzinhas da Assunção, fundada pelo Pe. Pernet e pela Madre Maria de Jesus (Paris, 1865), e que atualmente tem presença em 20 países. Irmãzinhas desta congregação religiosa, juntamente com outras lideranças, partindo da inserção comunitária em vários rincões do país e do mundo e do compromisso com as pessoas menos favorecidas socialmente, fundaram outras organizações. Aqui no Brasil: o Centro de Educação Popular Assunção (CEPA), a Associação dos Protetores do Meio Ambiente, ambas em Caruaru-PE; a Casa dos Movimentos Populares Margarida Alves, o Centro Social Antonieta Fage (CESAP), localizadas na Grande Belo Horizonte, Betim e Ibirité, respectivamente; o Fórum Social da Cidadania e a Associação de Apoio e Articulação da Comunidade Missionária de Umburanas, localizadas nesta cidade do sertão baiano.

⁶ Esta mesma pessoa, profissional de reconhecida competência e sensibilidade, colaborou no processo de constituição do Centro de Educação Popular Comunidade Viva (COMVIVA), organização com a qual o CEPA mantém parceria e colabora através do trabalho em rede mantido pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (COMDICA).

Fui me interessando cada vez mais por estes momentos grupais, aos poucos passei a investir mais em participações nos grupos que nos atendimentos clínicos individuais. Fui percebendo empiricamente que poderia colaborar a partir de outro lugar, tendo comigo, obviamente, toda a contribuição da formação em psicologia. Esta me possibilitou um contato inicial com a obra de Paulo Freire. Foi na disciplina Aconselhamento Psicoterapêutico. O nosso exercício de reflexão consistiu em fazer um paralelo entre a *Pedagogia do Oprimido* e o *Aconselhamento Psicoterapêutico*. No lugar do “sujeito do suposto saber”⁷, típico de abordagens psicanalistas, tínhamos um psicoterapeuta que aprendia com o cliente/analizando/pessoa; ao invés de prescrições, sugestões; ao invés de verdades, maneiras de conceber e ressignificar; a relação assimétrica, portanto, era substituída por uma dialógica. Freire retorna, – embora não tenha se afastado de mim, pois sua leitura deixa marcas indeléveis nas pessoas que querem aprender a “ler o mundo”, – no contato com as organizações populares com as quais me envolvi.

Também vivenciei uma experiência relevante para minha formação profissional e humana, o Curso de Terapia Comunitária Sistêmica, realizado pela Universidade Federal do Ceará (UFCE) em parceria com a Pastoral da Criança. O curso⁸ em módulos (quatro no total) era coordenado pelo Prof. Dr. Adalberto Barreto. Seus princípios, hoje noto, guardam relação estreita com o pensamento freireano (investigação temática, tematização, problematização). Em roda as pessoas participantes da terapia comunitária começavam a discorrer sobre problemas que estavam vivenciando, depois um mote era fornecido pelo/a coordenador/a, a partir das exposições feitas. Este mote precisava oferecer chance de reflexões por parte das pessoas presentes que trouxessem contribuições para alargar a compreensão em torno dos (seus) problemas, com potencial de apontar horizontes, saídas. Cada contribuição, surgida no diálogo acerca de situações existenciais, era válida e estimulada, fosse música, uma poesia, um caso, enfim, qualquer fragmento que pudesse colaborar com as reflexões. Quando tenho contato e me aproximo da Comunidade da Vila Padre Inácio, território de atuação e berço de criação do CEPA, reencontro a Pastoral da Criança, com seu trabalho de pesagem das crianças, de orientação dos membros familiares, de preparo e distribuição da multimistura. Vou percebendo

⁷ Em abordagens psicanalíticas, o “sujeito do suposto saber” se refere ao/à psicanalista que encarna em si a representação de um ser que detém um conhecimento inquestionável sobre o outro e sobre si, sua fala sendo revestida de autoridade na relação assimétrica que estabelece com seus/suas pacientes. É uma representação que faz com que qualquer discordância por parte do/a paciente seja interpretada como sinal inequívoco de resistência.

⁸ Teve carga-horária teórico-prática de 360 horas, através de módulos, os três últimos no Ceará (em Morro Branco e Comunidade de Quatro Varas em Fortaleza), iniciado em 1998 e concluído em 1999. A trajetória acadêmica pode ser conferida no currículo lattes, disponível em: <https://www.ufpe.br/ppgeduc/corpo-discente>. Acesso em jul./2019.

ao longo de minha trajetória no CEPA similaridades no trabalho desenvolvido com a proposta da terapia comunitária: o jeito de fazer participativo, reflexões a partir da realidade vivida pelas pessoas, empatia e solidariedade frente a dor do outro/a, reflexões que visam à transformação social. Enfim, o CEPA ia canalizando e potencializando a motivação e possibilidade de colaborar com o crescimento humano – e eu me incluía e era alvo neste processo, em coerência com a abordagem freireana e possibilidade concreta de ação. Na organização social convergiam aprendizagens antigas e novas para a promoção pessoal e do/a outro/a.

Na perspectiva de conhecer as diversas atuações da organização, assisti uma reunião do Conselho de Direito da Criança e do Adolescente (COMDICA)⁹ no qual o CEPA tinha assento. Não demorou para que, atendendo convite da Ir. Franca, assumisse a cadeira reservada ao CEPA neste Conselho, passando a participar do COMDICA na condição de conselheiro de direito. Neste Conselho conheci outras organizações da sociedade civil, na época chamadas de organizações não governamentais¹⁰: Lar da Criança Pobre Nossa Senhora do Carmo, Centro Social São José do Monte e Centro de Educação Popular Comunidade Viva (COMVIVA), sendo essas as mais antigas e atuantes no Conselho de Direito. Na condição de conselheiro de direito pude conhecer de perto a atuação das organizações¹¹ com as quais colaborávamos no trabalho socioeducativo financiado em parte com recursos do Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (FUNDECA).

Novamente em resposta a um convite recebido, consonante com minhas buscas e motivações, bem como meu gradual e constante envolvimento com os trabalhos socioeducativos do CEPA, fui assumindo ao longo da trajetória na organização social estudada um lugar na diretoria, tendo realizado atribuições como secretário, tesoureiro e presidente. Atuação que, aliada a um distanciamento epistemológico¹², possibilitou, como pretendemos

⁹ Órgão que atua na esfera decisória do Poder Executivo com caráter deliberativo no que se refere à execução da política de atendimento às crianças e adolescentes. É composto por membros do governo municipal, indicados pelo/a prefeito/a, e membros da sociedade civil, escolhidos e indicados por suas organizações representativas, através de assembleia.

¹⁰ Com o novo Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), Lei nº 13.019/2014, o termo Organizações Não Governamentais passou a ser substituído. Utilizaremos Organizações Não-Governamentais (ONGs), Organizações da Sociedade Civil (OSC) e Organizações Sociais (OS) como sinônimos.

¹¹ Minha participação em comissões, sobremaneira de análise de projetos e de visita (que tinha o caráter de fiscalização), colaborou enormemente para que pudesse conhecer de perto o trabalho desenvolvido pelas organizações inscritas – ou que pleiteavam inscrição – no COMDICA.

¹² Aqui o distanciamento não é físico, como sabemos, mas epistemológico, levando em conta o conhecimento aprofundado da organização social para desenvolver um aprendizado sobre sua dinâmica, um saber acerca do objeto de pesquisa pretendido. Para aprofundamento desta real possibilidade de produção de conhecimento científico, sugerimos a seguinte leitura: Santos, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul* – 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

expressar, um conhecimento profundo para uma análise crítica e fortalecimento da organização, com possíveis consequências para o alcance de seus projetos.

Durante minha trajetória acadêmica, quer fosse na graduação ou pós, buscava direcionar as aprendizagens para o crescimento de pessoas e grupos, tentava fazer dialogar o saber científico com o popular¹³. Pessoas que conheci ao longo do processo tiveram importância fundamental para fomentar este interesse que mescla motivações filantrópicas e egoícas¹⁴. Após minha graduação, passei a colaborar como psicólogo de uma empresa familiar, presente em minha biografia desde o meu nascimento, que, sujeita às pressões neoliberais, de mercado, orientava-se pela lógica do controle, moldava-se por uma gestão hierarquizada e centralizada. Os esforços de imprimir uma gestão mais participativa e colegiada foram fadados ao fracasso, não me sentia escutado. Já no CEPA, sentia-me escutado, percebia que tinha lugar em sua dinâmica os esforços de gestão participativa, colegiada. Assim, pois, que filantropia e egoísmo se encontram em motivações e escolhas, realizadas por mim. Passava a dedicar mais tempo e energia na organização social que na empresa familiar por considerar um local de escuta e no qual convergiam meus interesses e ambições.

Como outras pessoas que trabalham e se identificam com os anseios emancipatórios de grupos desfavorecidos, participo de uma outra realidade: a dos favorecidos pelo sistema que ora combato, não sem experimentar e manifestar contradições internas, evidenciadas nas relações e buscas de superação. A convivência e trabalho com as pessoas que compõem e participam do CEPA são cruciais para a (minha) conversão, – para usar uma linguagem ancorada em tradições religiosas, – epistemológica, cognitiva, afetiva e social em curso. Aprendo enquanto participo, mudo na abertura e envolvimento com o trabalho que conjuntamente realizamos.

Com o COMVIVA e outras organizações da sociedade civil (OSC) que tinham assento no COMDICA estivemos, enquanto representantes do CEPA, colaborando de perto na pressão que exercia sobre o Poder Público para que depositasse recursos previstos por lei no FUNDECA, para que o governo do Estado apurasse casos de violações de direitos de

¹³ O interesse e prática em pesquisa tem me acompanhado em minha trajetória acadêmica, cito como exemplo minha participação em projeto de psicologia social sobre a representação do ensino da matemática, coordenado pela Profa. Dra. Lucinda Macêdo e meu posterior investimento no estudo da carreira moral do alcoolista, este tendo contado com a orientação do Prof. Ms. Eniel Sabino. Estudos que aconteceram no período da graduação em Psicologia, animados pelos meus interesses indagativos, de situações-problemas que tiveram nas práticas acadêmicas ou de intervenção seu nascedouro.

¹⁴ Da leitura de Machado de Assis, de sua obra intitulada *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, aprendi que nossas ações têm motivações filantrópicas e egoístas. Se, por um lado, atuava no CEPA por afinar-me com sua finalidade social, emancipatória, por outro lado, participar desta organização atendia uma necessidade de me sentir escutado, aceito em minhas potencialidades, qualidades e limitações, o que só era possível ensaiar em outros domínios, mesmo familiares.

adolescentes que estavam sob sua custódia na Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC)¹⁵, para que não faltassem recursos financeiros para a manutenção do Programa de Liberdade Assistida (L.A.). O COMVIVA se destacava pela atuação marcadamente política, pela sua defesa de trabalho em rede para a assistência socioeducativa e garantia de direitos das crianças e adolescentes, muitos dos quais em conflito com a lei, que moravam ou viviam na rua, em condições de vulnerabilidade pessoal e social. Também tive chance de, em parceria com uma colega psicóloga que estava comigo fazendo uma especialização em psicologia organizacional pelo Libertas, realizar um trabalho com os/as educadores/as do COMVIVA. As organizações sociais se entrelaçavam em projetos comuns, como por exemplo, na campanha de arrecadação de notas fiscais para o Programa do governo do Estado denominado Todos com a Nota¹⁶. Houve um tempo em que o Banco de Alimentos do Serviço Social do Comércio (SESC) exigia, para distribuição dos alimentos arrecadados pelo programa, que a OSC fosse reconhecidamente de utilidade pública federal, que tivesse uma certificação que a comprovasse. O CEPA não dispunha da certificação federal, somente da municipal, então, o COMVIVA, num gesto de solidariedade, dividia o excedente da alimentação que recebia. Em contrapartida, o CEPA¹⁷, através de trabalho voluntário, retribuía a ajuda se responsabilizando pela busca na instituição ligada ao Sistema S dos alimentos e consequente entrega em uma das casas do COMVIVA. Era outra oportunidade de conhecer de perto a organização parceira, de, resguardando as particularidades, buscar aprender com o trabalho desenvolvido.

A preocupação e cuidado eram recíprocos, a entrelaçada acontecia de maneira visível entre essas organizações da sociedade civil. O CEPA, compreendendo que as situações

¹⁵ Com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e através da Lei Complementar Nº 03, Artigo Nº 17, de 22/08/1990, a FEBEM passou a denominar-se Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC). Anteriormente se chamava Fundação do Bem Estar do Menor (FEBEM), criada durante o regime militar, em 14/06/1966, através da Lei Nº 5.810. Visando contribuir para efetiva cidadania dos adolescentes em conflito com a lei, em 2008, através da Lei Complementar Nº 132, de 11/12/2008, a FUNDAC é reestruturada e redenominada, passando a designar-se Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE). É vinculada à Secretaria da Criança e da Juventude (SCJ), com a Lei Nº 14.264, de 06/01/2011, tendo a missão de “planejar e executar, no âmbito estadual, o Programa Socioeducativo destinado aos adolescentes envolvidos e/ou autores de ato infracional, sob Medida de Internação e Semiliberdade, assegurando a assistência e promoção de seus direitos fundamentais, através de ações articuladas com a sociedade civil organizada e instituições públicas e privadas” (Fonte: <http://www.funase.pe.gov.br/historico.php>. Acesso em: abril. 2019).

¹⁶ O Programa Todos com a Nota esteve em funcionamento no estado de Pernambuco de 2007 a 2015. Foi idealizado por ocasião do governo de Eduardo Campos e suspenso por determinação do atual governador Paulo Câmara. O programa funcionava a partir de troca de cupons e notas fiscais por pontos, a cada R\$ 100,00 (cem reais) a pessoa ou organização social recebia um ponto. A pessoa contribuinte tinha a opção de trocar seus cupons por ingressos para o futebol ou, na modalidade solidária do programa, destiná-los a uma organização social que, estando entre as primeiras colocadas, podia receber uma premiação em dinheiro para utilizar em seus projetos.

¹⁷ Obviamente que, quando referimos ter o CEPA realizado determinada ação, estamos considerando que membros a realizaram, não o CEPA enquanto entidade independente de pessoas que concordam ou discordam entre si. São, contudo, ações representativas da organização, ações que, sendo realizadas por pessoas, representam o CEPA enquanto organização da sociedade civil que tem identidade própria, manifesta-se, toma partido.

desafiantes pelas quais passavam não diferiam das enfrentadas por outras organizações da sociedade civil, promoveu um curso de elaboração de projetos voltado para representantes dessas organizações¹⁸. O curso foi realizado sob a coordenação de uma instituição de ensino superior, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA), com recursos financeiros de uma instituição irlandesa, a Mission Support from Ireland (Misean Cara). A sustentabilidade e a necessidade de captação de recursos financeiros se apresentavam como desafios comuns para as organizações. O CEPA sentiu a necessidade de contribuir na formação humana e técnica de representantes das diversas organizações, intencionando fortalecer sua participação em instâncias políticas de decisão, sendo esta ação participativa uma forma de garantir o acesso à informação, recursos financeiros e políticas públicas. O curso estava dividido em módulos, os quais previam o trabalho de certos conteúdos e habilidades: leitura e interpretação de textos (editais de fomento, relatórios), elaboração e prestação de contas de projetos.

Em projetos desenvolvidos por organizações sociais uma grande dificuldade tem sido constante e visível: demonstrar aos órgãos de fomento, em termos numéricos e percentuais, o alcance de suas práticas educativas. Não quisemos, contudo, embora tivesse sido grande o apelo/tentação, encontrar formas de responder satisfatoriamente a esta demanda dos órgãos de fomento, tampouco questioná-la. Ao invés disso, uma questão passou a nos ocupar: identificar os princípios da educação popular traduzidos pelas práticas educativas/pedagógicas desenvolvidas por uma organização como o CEPA. Voltaremos a este ponto mais adiante.

A escolha desta organização da sociedade civil como lócus de pesquisa obedeceu a alguns critérios: o reconhecimento local que conquistou foi um desses. Além disso, figura no catálogo elaborado pelo Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina¹⁹, como

¹⁸ A Comissão Brasileira de Justiça, Paz e Integridade da Criação (JPIC), ligada à Congregação das Irmãs da Assunção (IA), da qual o pesquisador (em formação permanente) faz parte, colaborou para a realização do curso (iniciado em 2012 e finalizado no ano subsequente). Este contou com representantes de organizações sociais comprometidas com a transformação social, com as quais o CEPA tinha afinidade ou mantinha algum tipo de parceria. Além das organizações fundadas com a participação das IA, referidas acima (nota de rodapé nº 4), participaram também representantes de organizações que tinham assento no COMDICA, listadas acima.

¹⁹ O referido observatório (OMSAL) é coordenado pela Profa. Dra. Allene Lage (PPGEDUC-CAA-UFPE). O catálogo resultou do primeiro projeto de extensão e pesquisa do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, que teve duração de um ano (de ago./2006 a jun./2007), intitulado: *Caracterização das principais organizações da sociedade civil do município de Caruaru*. O projeto reuniu em torno de si esforços e contribuições de outros/as docentes e de estudantes-bolsistas, “que a cada entrevista ampliavam a consciência política de seu papel na sociedade, quer como estudantes, quer como futuros profissionais-cidadãos egressos da Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste/Caruaru” (LAGE, 2013, p. 137-138). O projeto teve como objetivo (realizado através do mencionado catálogo): identificar e caracterizar as principais organizações da sociedade civil de Caruaru, bem como sistematizar um conjunto de informações coletadas para a construção de um banco de dados sobre a sociedade civil organizada do Agreste de Pernambuco.

fazendo parte do segmento de “organizações de caráter religioso, filantrópico e de solidariedade”.

Cabe-nos expor, já neste ponto, a dificuldade de eleger e delimitar um problema, tendo em vista a diversidade de questões que o tema relacionado à educação popular tem suscitado em nossas práticas educativas e pedagógicas. A abordagem que assumiremos permitirá, por sua vez, que o fenômeno estudado se configure a partir da aproximação com o campo empírico, durante a fase de coleta/produção de dados, numa atitude de diálogo e abertura ao novo, ao não previsto. Atitude imprescindível na construção do conhecimento que se quer, que responda às exigências da realidade.

Para ilustrar o processo de definição do objetivo da pesquisa, citemos o caso do CEPA, em um ponto, entre outros, similar ao de outras organizações da sociedade civil, qual seja: a dificuldade em comprovar o alcance de suas práticas educativas. Como exemplo, citemos o parecer (13/12/2011) do Prêmio Itaú/Unicef que atesta a importância do CEPA: “oferece ações que conjugam educação e proteção social, com o objetivo de assegurar o direito ao desenvolvimento integral de crianças e adolescentes em condições de vulnerabilidade socioeconômica.

Essas apreciações indicam reconhecidos rebatimentos na vida das pessoas que participam da organização e, por outro lado, sugerem que seja criada ou sistematizada uma metodologia de educação popular voltada para o seu meio específico de atuação. Uma metodologia com essa especificidade teria, como poderemos concluir, que se voltar para desenvolvimentos não passíveis de apreensão por lentes que focam exclusivamente aspectos quantitativos, mas que fosse apta a ir além, buscando nuances processuais e qualitativos. Nossa questão-chave consiste em compreender: Quais os princípios e as formas de tradução da educação popular presentes nas práticas educativas desenvolvidas pelo CEPA?

Este intento também vai ao encontro do novo Marco Regulatório da Sociedade Civil (MROSC). Este marco, passando a permitir que as parcerias com o Poder Público possam ser feitas com meios jurídicos próprios, adequados às especificidades das OSCs, buscará a padronização de procedimentos, em termos de objetivos, custos e indicadores, buscando levar em conta as diversidades regionais. Também neste sentido, será importante que possamos oferecer referenciais de como acontecem as práticas educativas pautadas pela educação popular, quais os princípios que exibem. Com este (novo) problema, vamos além da preocupação estrita, conforme estava se desenhando, de traduzir para órgãos de fomento os alcances de nossas práticas, agora queremos, olhando a partir de dentro, compreender os princípios destas práticas educativas. Dessa maneira, conseqüentemente, pensar também elementos capazes de

demonstrar sua coerência interna com base na abordagem escolhida e objetivos percorridos pela organização.

Em referência a essas considerações e incomodados com a realidade circundante destas organizações, que apresenta desafios históricos, – como falta de infraestrutura, deficiência ou inexistência de equipamentos da rede socioassistencial, ausências de oportunidades nos bairros periféricos, – somos instados a refletir com vistas, em última análise, a contribuir para ampliar o alcance das ações em educação popular na vida das pessoas e comunidades. E o faremos através desta contribuição teórico-vivencial.

Especificamente e em concordância com a trama traçada acima, a questão-problema que tem se nos apresentado de maneira reiterada e emergente: Quais os princípios e as formas de tradução da educação popular presentes nas práticas educativas desenvolvidas pelo CEPA?

O objetivo geral é, portanto, compreender os princípios e as formas de tradução da educação popular presentes nas práticas educativas desenvolvidas pelo CEPA.

Os objetivos específicos se estruturam da seguinte forma:

- Evidenciar os princípios nucleares da educação popular, segundo a inspiração freireana;
- Identificar as configurações estruturais e pedagógicas do CEPA;
- Fazer notar a presença e contribuição das práticas educativas do CEPA na formação acadêmica e na comunidade local.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 MOVIMENTOS SOCIAIS E ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL

É necessário definirmos o que são organizações não governamentais (ONGs), organizações da sociedade civil (OSCs) e suas relações com os movimentos sociais (MS), para tanto faremos um breve passeio pelas suas origens e aspectos de suas histórias. Traçaremos linhas para tentar explicitar o que define, aproxima e diferencia uma ONGs dos MS no transcurso da história das últimas décadas, a partir dos anos 1960, destacando contribuições da educação popular (EP) em seus processos organizativos.

Allene Lage²⁰ (2013) nos recorda que o termo movimento social apareceu pela primeira vez, conforme Renon, em 1848, pelo historiador alemão Lorenz von Stein, ao estudar o movimento operário francês na busca de compreender a formação e expressões do socialismo e do comunismo na sociedade francesa. O termo não foi trabalhado por Marx, contudo, “pois para ele é na luta de classes que o ator coletivo – classe operária – luta pela transformação social e se exprime através de suas organizações (sindicatos, partidos, associações)” (LAGE, 2013, p. 18).

Importante observação no oferece Lage (2013, p. 19) acerca das várias abordagens teóricas e analíticas sobre os movimentos sociais, “têm a ver com o contexto sócio-histórico de onde se produziu o pensamento teórico sobre este termo”. Nesta perspectiva, cabem as considerações acerca dos movimentos sociais, como as serão apresentadas (GARCÉS D., 2006; SOUZA, 2009; FÁVERO, 2013; GOHN, 2013, 2015). Neste sentido podemos acrescentar as de Renon (1996), explicitadas por Lage (2013, p. 19-20), nas quais os movimentos sociais irão surgir a partir de diferentes contextos e motivações:

- Neomarxista: no contexto das sociedades industriais, os movimentos surgem da contradição estrutural central entre capital e trabalho;
- Interacionista: do comportamento coletivo, no qual os movimentos sociais nascem de situações não-estruturadas, nas quais faltam linhas mestras culturais;
- Estrutural-funcionalismo: o motivo principal para o surgimento é o equilíbrio distorcido dos sistemas sociais, a tensão principal é dada por condições sentidas de forma subjetiva, quando as pessoas se sentem desprivilegiadas em relação às suas expectativas;
- Mobilização dos recursos: desenvolvem-se os movimentos na trilha de uma atividade consciente conseguindo mobilizar recursos materiais e simbólicos;

²⁰ Como tão somente o sobrenome, exigido pelos manuais da Associação Brasileira das Normas Técnicas (ABNT), não nos permite reconhecer o gênero do autor ou autora, resolvemos, por opção política-ideológica e por exigência de padronização da escrita, grafarmos também o nome, de ambos, em sua primeira aparição no texto.

- Novos movimentos sociais: concebido em termos de comportamento coletivo conflitivo que abre espaços sociais e culturais, oferecendo um modo diferente de designar o mundo e desafiar os códigos culturais;
- Sociologia da ação: o centro da vida social é a luta permanente pelo uso e controle de novas tecnologias e capacidade de transformação da sociedade.

Em Lage (2013, p. 20-21) encontramos também, a partir de Maria da Glória Gohn, quatro paradigmas relacionados aos distintos movimentos sociais, a saber: o marxista, o norte-americano, o dos novos movimentos sociais e o latino-americano. As análises teóricas sobre as experiências dos/nos movimentos sociais estando subsidiadas: pelas “teorias construídas a partir de eixos culturais, as teorias focadas no eixo da justiça social, as teorias que destacam a capacidade de resistência dos movimentos sociais e as teorias que canalizam todas as atenções para os processos de institucionalização das ações coletivas”.

O debate em torno dos movimentos sociais na América Latina, na perspectiva de Mário Garcés D. (2006, p. 79), precisa ser relacionado a horizontes teóricos; distingue os quatro principais: a) o socialismo científico: nesta perspectiva a noção de movimento se relaciona com classes, lutas de classes e a transformação socialista da realidade; b) a teoria da ação coletiva: foca sobre diversos tipos de condutas coletivas, a constituição de grupos de pressão, as lutas econômicas e sobre o poder de transformação dos movimentos sociais; c) a sociologia da ação: defende o desenvolvimento dos movimentos sociais como ação coletiva, opondo entre si atores sociais pelo controle dos recursos mais importantes da sociedade ou pelo controle do processo histórico de transformação dessa sociedade; d) um emergente paradigma historicista: postula a necessidade de compreender analiticamente o movimento em seus próprios contextos e práticas. Destarte, Garcés D. (2006) e Lage (2013) concordam com a compreensão dos movimentos sociais a partir dos contextos de surgimento e desenvolvimento, chegando a exibir horizontes coincidentes.

As mudanças sociais que se observam ao longo da história são em parte possibilitadas pelas pressões de coletivos ou sujeitos sociais, são impetradas por movimentos sociais. Difícil seria precisar o início das mobilizações sociais, talvez remonte ao momento em que o ser humano, contrariado em suas necessidades ou interesses, uniram-se para mudar a situação, para transformar as condições que lhe eram impostas. Seja governo ou empresa²¹, para serem impulsionados a responder aos apelos das pessoas, demandam pressões diretas (através de mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, ocupações, entre outras) de coletivos sociais.

²¹ Em conversa com um motorista que faz UBER, falava-me da paralização mundial que ocorreu em 08/março/2019, fruto de uma mobilização que tem como alvo não o governo, mas a empresa responsável pela sua operação. Esta empresa, com sede nos Estados Unidos (São Francisco, Califórnia), cobra dos operadores do serviço uma taxa de 25%.

Nem precisamos recorrer a episódios recentes da história brasileira, como o processo de *impeachment* ou golpe²² (este midiático, jurídico e parlamentar) sofrido pela ex-presidenta²³ Dilma Rousseff para, a título de exemplificação, percebermos o alcance de pressões de coletivos sociais. Se hoje as mulheres podem usar calça e ocupar lugares antes reservados só aos homens, foi por conta das pressões organizadas que exerceram sobre os poderes constituídos e constituintes, se podem votar e serem votadas, isso se deveu a mobilizações, se trabalhadores e trabalhadoras tiveram direitos conquistados, foi devido aos movimentos sociais “emancipatórios”, para utilizar uma acepção de Gohn (2015). Enfim, como o termo sugere, os movimentos sociais ajudam a impulsionar a história, facilitando o seu dinâmico fluir, são, conforme Gohn (2015, p. 14), em alusão ao pensamento de Alain Touraine²⁴, “o coração, o pulsar da sociedade”, expressando “energias de resistência ao velho que os oprime, e fontes revitalizadas para a construção do novo”.

Nem todo movimento social, pois, pode ser caracterizado como emancipatório, popular, necessário que se registre. Para ser emancipatório precisa reunir em si o ímpeto de transformação social das condições injustas em que vive a maioria da população, necessita organizar as massas²⁵ populares em torno de objetivos que vão além de particularismos ou interesses corporativos, exige que sua intencionalidade e ações estejam voltadas para fazer com que homens e mulheres assumam a sua posição de sujeito da própria história (BRITO, 2003; GARCÉS, D., 2006; GOHN, 2015). A mobilização que resultou no afastamento da presidenta Dilma Rousseff, por exemplo, foi orquestrada pelas elites, nacionais e estrangeiras, que contou com uma massa popular ludibriada por campanhas midiáticas difamatórias. O caráter popular não podendo ser visualizado para além do aspecto quantitativo de pessoas que tomavam as ruas para gritar: “Fora Dilma!”. Não foi a mobilização resultado de um processo de conscientização

²² Filiamo-nos à compreensão de que foi um golpe que, em última análise, atendia aos interesses do mercado financeiro (inter) nacional e uma elite zelosa de privilégios, conforme hoje se pode verificar pelos recentes acontecimentos: desmontes de empresas nacionais, abertura ao capital estrangeiro, sobretudo, norte-americano, cortes na educação, saúde, assistência social, fim de garantias trabalhistas, do próprio emprego que é substituído pela prestação de serviço descontinuada, enfim, retrocesso de décadas na história de conquistas do povo brasileiro.

²³ Numa tentativa de fugirmos ao sexismo gramatical e machista, flexionamos o gênero da palavra, como deve ser, evidenciando, assim, a chegada ao poder máximo de uma nação, em termos de representação simbólica, de uma mulher na presidência da república. Era também assim que exigia ser chamada a presidenta Dilma. A Lei 12.605/12 que sancionou determina o emprego obrigatório da flexão de gênero para nomear profissões ou graus de diplomas.

²⁴ Alain Touraine (1925-), sociólogo francês, estudou os problemas das sociedades pós-industriais defendendo a tese de que as sociedades se organizam e se estruturam por meio das lutas sociais. Ao estudar os movimentos de trabalhadores e em especial os da América Latina, observou que os movimentos sociais se caracterizam por um conflito central dentro de um certo grupo social que se opõe aos conceitos do mercado ou aos poderes autoritários. Tornou-se conhecido por ter sido pai da expressão: “sociedade pós-industrial”. Informações disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=bHPHoUOPBs4&t=92s>. Acesso em: jun./2019.

²⁵ Por massa podemos compreender os grupos e relações sociais que não são detentores do poder econômico nem político (SOUZA, 2009, p. 86), os oprimidos (FREIRE, 2018), os esfarrapados da terra (FANON, 1968).

vivido pelas pessoas participantes, foi consequência e evidência de manipulação²⁶; foi a manifestação de rua ação de um movimento social que podemos considerar “conservador”, a partir da leitura de Gohn (2015, p. 14). O adjetivo “popular”, presente na expressão “movimento social popular”, como bem expõe Garcés D. (2006, p. 78), “acentua a existência de outros movimentos sociais não marcados pelo caráter popular, ainda que essa possa ser uma característica, por exemplo, dos movimentos ecológicos.

Não só existem, porém, adverte-nos Gohn (2015), movimentos sociais progressistas que atuam segundo uma agenda emancipatória, realizando diagnósticos sobre a realidade social e construindo propostas de mudanças, há também os conservadores, muitos dos quais fundamentados em xenofobias nacionalistas, religiosas, raciais, etc. Estes querem impor mudanças segundo seus interesses particularistas²⁷.

Veremos, posteriormente, ao contrário, como que nos anos 1970 e parte dos anos 1980 na América Latina em geral e em particular no Brasil a educação popular, de inspiração freireana, tornou-se sinônimo de movimento social popular, emancipatório, pois, como afirma Gohn (2013), “a principal estratégia educativa utilizada, a conscientização, situava em uma mesma linha de objetivos a prática política e os processos de aprendizagem. E essas duas ações se articulavam em um plano de ação política” (p. 35).

Gohn (2013) refere ainda que na década de 1970 as ações das comunidades eclesiais de base cristãs foram foros privilegiados para o desenvolvimento deste plano²⁸. Conforme a autora (2013, p. 36):

O trabalho educativo de formação de lideranças gerou também inúmeras iniciativas populares que contribuíram para a organização das massas populares, especialmente

²⁶ Esta foi inclusive denunciada em enredo da Escola de Samba Paraíso do Tuiuti, que desfilou na Sapucaí em 2018, intitulado: “Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?”. Nas últimas alas do desfile o que se viu foi uma explícita denúncia ao golpe de 2016: um vampiro com faixa presidencial numa inequívoca alusão ao então presidente Michel Temer (antes vice-presidente), paneleiros com camisas oficiais da seleção brasileira e patos da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) sendo controlados pela mídia. A mensagem tocou as pessoas presentes que em delírio aplaudia e gritava: “Fora Temer!”.

²⁷ Diante da enorme mobilização pela educação, – contra os cortes anunciados pelo Ministro da Educação e confirmados pelo Presidente de cerca de 30% nas verbas para universidades e institutos federais, estudantes, professores/as, servidores/as públicos e outras categorias sociais, convictos/as em relação à causa, tomaram as ruas de mais de 200 cidades brasileiras no dia 15 de maio/2019, – o governo convoca uma mobilização de apoio para o domingo 26/maio. Uma imagem, entre tantas que choca, foi exibida por um manifestante que gravou um vídeo no qual aparecia um grupo que retirava a faixa afixada na Universidade Federal do Paraná, localizada em Curitiba, que continha uma inscrição contra os cortes anunciados: “Em defesa da Educação”. O manifestante se vangloriava da atitude do grupo do qual fazia parte, alegando que prédio público não era lugar de realizar propaganda ideológica. No lugar da faixa arrancada, afixaram uma outra em homenagem a Olavo de Carvalho, guru do governo federal, de Jair Messias Bolsonaro.

²⁸ Este trabalho de base foi possibilitado a partir do aporte da Teologia da Libertação (TdL), fruto de reflexão da Igreja da América Latina após o Concílio Vaticano II e da Conferência de Medellín. Reafirma a opção do Evangelho pelas pessoas empobrecidas. Serve-se também de outras abordagens teóricas para promoção da vida e dignidade das pessoas empobrecidas envolvidas em seu processo de emancipação, de libertação, tais como, a educação popular freireana, o marxismo. Discorreremos mais detidamente acerca da TdL mais adiante.

urbanas, tais como: bibliotecas populares, rádios comunitárias, centros culturais de bairros, grupos de teatro, inúmeros cursos de formação em centros populares e operários, boletins e uma variada gama de mídia alternativa, músicas e concursos populares, etc.

O documento de ação popular²⁹ lançado em 1963 lista instrumentos de cultura popular com potencial de serem usados nas ações populares, que se propõem serem meios de conscientização, politização e organização do povo, entre outros que se prestam à mobilização popular, temos, conforme nos recorda Carlos Henrique Brandão e Maurício Cesar Vitória Fagundes (2016, p. 98): “alfabetização, núcleos populares, praças de cultura, teatro, artes plásticas, cinema, música, publicações, festas populares, festivais de cultura”.

Percebe-se, pois, que a educação popular, sobretudo a de inspiração freireana, era parte integrante do processo organizativo das classes populares. Acerca da relação da educação popular e movimentos sociais trataremos melhor posteriormente, enfatizando o papel do reconhecimento das positivities da cultura popular neste processo.

Pode ser, pois, considerado popular ou emancipatório, como vimos anteriormente, o movimento que leva homens e mulheres, conscientes do processo histórico em que se acham inseridos, a irem além de simples particularismos ou perspectiva corporativa, a assumirem a sua posição de sujeitos, sua condição/vocação político-transformadora. Sujeito político que tem, conforme nos lembra Brandão e Fagundes (2016, p. 99), a partir da leitura de Paulo Freire, “a conotação do agente consciente-e-crítico e, portanto, pessoa criativamente ativa e corresponsável e participante pela gestão e transformação de sua *polis*, o seu lugar de vida e destino”, que responde a uma ontológica vocação de ser sujeito. Acerca ainda desta categoria, expõe Gohn (2013, p. 33):

[...] confere protagonismo e ativismo aos indivíduos e grupos sociais, transformam-nos de atores sociais, políticos e culturais em agentes conscientes de seu tempo, de sua história, de sua identidade, de seu papel como ser humano, político, social. O sujeito é reconhecido – objetivamente, e se reconhece – subjetivamente, como membro de uma classe, de uma etnia, parte de um gênero, uma nacionalidade e, muitas vezes, de uma religião, culto ou crença. Os sujeitos se constituem no processo de interação com outros sujeitos, em instituições, privadas e públicas, estatais ou não.

Esse sujeito se forma, educa-se visivelmente de maneira intersubjetiva, na interação com outras pessoas que participam de organizações e/ou movimentos sociais. A educação popular,

²⁹ Documento base, texto de referência ideológica que foi lançado em 1963 pela organização designada de Ação Popular (AP). Esta organização foi resultado da ação de membros da Juventude Universitária Cristã (JUC), fundada durante congresso ocorrido em Belo Horizonte (MG), entre 31 de maio e 3 de junho de 1962. Integrada basicamente por membros da JUC e da Juventude Estudantil Católica (JEC), seu objetivo era “participar de uma transformação radical da estrutura brasileira em sua passagem do capitalismo para o socialismo” (fonte: www.fgv.br/Cpdoc/Acervo/dicionarios/verbete-tematico/acao-popular-ap. Acesso em: maio/2019.).

portanto, permeia, presentifica-se e em parte se realiza nos movimentos sociais, “está no centro das preocupações e empenhos, tanto práticos quanto teóricos, [...], desde suas origens” (GARCÉS D., 2006, p. 77). No processo de nascimento ou eclosão dos movimentos sociais a educação popular teve papel preponderante, pois, conforme nos recorda Gohn (2013), não é um momento que precede a tomada de consciência das pessoas seguido de sua ação consciente. Citando Jara (apud Gohn, 2013, p. 39), “senão que a educação popular é um processo permanente de teorização sobre a prática ligado indissolivelmente ao processo organizativo das classes populares”.

Acerca das práticas educativas da educação popular, refere Mário Garcés D. (2006):

O popular da “educação popular”, desde os anos 1960, optava exatamente pela promoção de práticas educativas “libertadoras”, para o desenvolvimento de sujeitos coletivos e populares, capazes de constituírem-se em protagonistas das necessárias mudanças sociais e políticas a favor da justiça, da igualdade e do desenvolvimento requeridos por nossas sociedades. (GARCÉS D., 2006, p. 77).

A educação popular, portanto, acontece na práxis socioeducativa, no processo contínuo de reflexão-ação-reflexão, que vai muito além do domínio de competências como ler, escrever e contar, permite às pessoas a leitura crítica do seu mundo e a ação sobre ele no intuito de transformá-lo, enquanto se transforma (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016). Se, por um lado, a educação popular freireana, já a partir do início dos anos 1960, era parte integrante do processo organizativo das classes populares (FÁVERO, 2013; GOHN, 2013; LAGE, 2013; BRANDÃO; FAGUNDES, 2016), por outro lado, os movimentos sociais eram/são espaços de formação política de seus participantes, tendo em seu interior um efeito multiplicador (LAGE, 2013). Daí o porquê de no, e através do, movimento social popular se realizar em grande medida a educação popular, conscientizadora, emancipatória, que orienta as pessoas participantes para a leitura crítica e transformação do mundo. Nas palavras de Lage (2013, p. 29-30),

[...] estas experiências se consolidam como um processo educativo que traz intrínseco a concepção do aprender político, que restitui a humanização perdida pela ausência de dignidade, de direitos e de cidadania. [...] impulsionam o desejo de mudar essas relações excludentes e a alienação com relação aos processos políticos e da participação social.

A educação popular tanto colabora com a organização e ação dos movimentos sociais, como acontece em seu seio, interior, sendo – idealmente – parte constituinte de sua dinâmica de funcionamento e atuação. O Movimento dos Sem Terra (MST) é um exemplo neste sentido; desde sua criação em 1984, a luta pela terra é acompanhada da luta pela educação, esta se

ligando organicamente à reconstrução da sociedade brasileira (FÁVERO, 2013, p. 59). Na concepção de Osmar Fávero (2013, p. 53), “[...] não só a educação tem um caráter político e como tal pode e deve ‘engravidar’ os movimentos sociais, como os movimentos sociais são educativos e inovam a educação; são a força instituinte da prática educativa”.

À guisa de oferecermos mais esclarecimentos quanto à definição, temos que em Barbara Epstein (1995), citado por Eurípedes da Cunha Dias (2015), “movimentos sociais são esforços coletivos de pessoas social e politicamente subordinadas para mudar suas condições de vida”. Toda vez, pois, que houver esforços coletivos de pessoas subordinadas na busca de objetivos, de superação, pode-se aplicar esta concepção.

Em Dileno Dustan Lucas de Souza (2009, p. 41), encontramos que “Movimentos Sociais se referem àqueles movimentos que têm por sujeito coletivo a classe que vende sua força de trabalho para sobreviver, o que os diferencia de movimentos identificados como sociais do ponto de vista da classe detentora dos meios de produção”. Assim, temos presente que qualquer movimento desenvolvido por sujeito coletivo é social, diferenciando-se, contudo, pelo fato de que uns são expressão dos interesses dos/as trabalhadores/as (estejam ou não empregados³⁰); e outros, demonstração (nem sempre autoevidente) do que é vantajoso para os empresários, industriais ou investidores financeiros³¹; outros, a partir da resignificação de sociedade civil, estabelecem movimentos sociais de outro tipo, que, em seu sentido mais comum, apaga as diferenças de classe, as contradições, atenuando as tensões sociais e, conseqüentemente, as lutas de classes (SOUZA, 2009).

Como se pode(rá) notar, contudo, qualquer que seja o horizonte teórico que enfoque os movimentos sociais, a ideia de transformação/manutenção da realidade, por meio de pressões e lutas, faz-se presente em sua constituição e dinâmica. O conflito está na gênese e desenvolvimento dos movimentos sociais; em comum “têm um modo de ação coletiva que engloba um tipo específico de relação socialmente conflitiva” (LAGE, 2013, p. 22).

Danilo R. Streck (2009), ao analisar a primeira nota de Paulo Freire da *Pedagogia do Oprimido*³² que refere os movimentos sociais ao redor do mundo, destaca elementos fundantes

³⁰ Souza (2009, p. 42) nos recorda, a partir das contribuições de Antunes (1999), que os desempregados fazem parte da classe dos assalariados modernos, sendo possuidores de força de trabalho que não encontram donos de meios de produção a quem vendê-la.

³¹ Para a classe minoritária, numericamente falando, que detém os meios de produção ou o capital financeiro-especulativo.

³² Eis a transcrição da nota encontrada em Fávero (2013, p. 52): “Os movimentos de rebelião, sobretudo dos jovens, no mundo atual, que necessariamente revelam peculiaridades dos espaços onde se dão, manifestam, em sua profundidade, esta preocupação em torno do homem e dos homens, como seres do mundo e com o mundo. Em torno do *que* e do *como* estão sendo. Ao questionarem a ‘civilização do consumo’, ao denunciarem as ‘burocracias’ de todos os matizes; ao exigirem a transformação das universidades, de que resulte, de um lado, o desaparecimento da rigidez nas relações professor-aluno e, de outro, a inserção delas na realidade; ao proporem a transformação da

da compreensão freireana dos movimentos sociais. Elementos estes que Fávero (2013, p. 52) sintetiza:

- são portadores de uma rebeldia que impulsiona as mudanças na sociedade;
- são localizados, respondendo a desafios específicos de uma classe, de um grupo social, de uma questão emergente;
- são, ao mesmo tempo, portadores de uma preocupação essencial, de caráter universal, que seria a busca da humanização;
- são lugares da constituição do homem e da mulher como sujeitos, como alguém que diz sua palavra;
- indicam a ultrapassagem de uma visão antropocêntrica para uma antropológica, o que antecipa, em Paulo Freire, a discussão sobre a centralidade da cultura e a valorização das diferenças.

No Brasil, os anos 1960, – diferentemente do processo de reconstrução do pós-guerra vivido nos países europeus, – foram marcados pela – tentativa de – repressão e silenciamento impostos pela ditadura militar, período em que manifestações de trabalhadores/as e estudantes foram duramente combatidas, como, por exemplo, as greves de Osasco e Contagem, em 1968. Na transição dos anos 1970 para os anos 1980, não por acaso coincidindo com governo ditatorial-militar, que neste período experimentava fragilidade em seu poder de coação³³, em parte devido à ação de resistência e mobilização dos movimentos sociais, verificou-se o ressurgimento³⁴ de militância no país de forma mais generalizada. Os movimentos sociais tiveram um papel importantíssimo como força de resistência e pressão que corroborou para o fim da ditadura militar aqui no Brasil e em outros países da América Latina e para a inauguração do período – ainda em curso – de (re)democratização e de lutas por conquistas sociais. Na compreensão de Souza (2009, p. 83):

O enfrentamento do final dessa década tomou um formato (in)esperado, pois foram movimentos que surgiram a partir de reivindicações de auto-organização e emancipação social, tendo como marco a greve dos trabalhadores do ABC paulista no ano de 1978.

realidade mesma para que as universidades possam renovar-se; ao rechaçarem velhas ordens e instituições estabelecidas, buscando a afirmação dos homens como sujeitos de decisão, todos estes movimentos refletem o sentido mais antropológico do que antropocêntrico de nossa época” (FREIRE, 1974, p. 29-30).

³³ Parte desta coação advém das perseguições, prisões, torturas e mortes realizadas pelos aparelhos e agentes da ditadura militar, outra parte se pode atribuir ao poder da ideologia dominante, bem como ao “milagre econômico” ou “anos dourados” do período, ou seja, um maior crescimento das sociedades capitalistas do pós-guerra até os anos 1970 (SOUZA, 2009).

³⁴ As greves da região do ABC paulista, onde se concentra, entre outras inúmeras indústrias (no passado o número e concentração eram maiores), fábricas automotivas, são exemplos expressivos do ressurgimento dos movimentos sociais, principalmente os sindicais. A estes, acrescenta-se, ainda, o movimento estudantil, o movimento pelos direitos civis.

Do ponto de vista político, a década de 1980 proporcionou a rearticulação dos movimentos sociais, possível pelo acúmulo de forças sociais, após um certo recuo ou invisibilidade durante a repressão dos anos 1970, resultando em mobilizações importantes como àquela em função das Diretas Já e da promulgação da nova Constituição de 1988 para o país (BRITO, 2003; SOUZA, 2009). Acerca do ressurgimento e dinâmica dos movimentos sociais neste período, escreve Célia Maria Machado de Brito (2003, p. 187):

Efetivamente, nos anos 80, dá-se o fortalecimento da sociedade civil, em contraposição ao Estado autoritário. Vão surgindo e radicalizando-se movimentos eclesiais, que lutam por justiça social, movimentos populares, oposições sindicais combativas, que vão retomando as lutas sindicais, e, em particular, os centros de defesa dos direitos humanos e organizações sociais não governamentais voltadas à educação popular.

Gohn (2015) refere a emergência, na década de 1970-1980, dos movimentos sociais populares urbanos e descreve suas características e possíveis dinâmicas de transformação. São movimentos sociais populares urbanos, conforme expõe,

[...] reivindicatórios de bens e equipamentos coletivos de consumo e questões ao redor da moradia, usualmente articulados territorialmente ao nível do bairro ou de uma região. Eles também tiveram um papel de destaque nas frentes de luta contra o regime militar. O tempo passou, surgiram novos campos temáticos de luta que geraram novas identidades aos próprios movimentos sociais, tais como na área do meio ambiente, direitos humanos, gênero, questões étnico-raciais, religiosas, movimentos culturais etc. (GOHN, 2015, p. 7).

Os movimentos sociais, como se sabe, não estão imunes à transformação, à ação da história que eles mesmos ajudam a (re)criar, alguns se institucionalizaram ou se fundiram com ONGs, associações, partidos políticos; outros, entraram em crise e desapareceram; outros, reinventaram suas agendas e pautas, como as recentes manifestações antiglobalização, que tiveram lugar na virada do milênio. A ascensão do projeto político neoliberal foi um dos fatores que colaborou para a institucionalização dos movimentos, em função do assédio do Estado – agora mínimo³⁵ – para a celebração de parcerias para a implementação de políticas assistenciais, gerando crise dos movimentos sociais (GOHN, 2013, 2015). Foi por ocasião desta crise e/ou institucionalização dos movimentos sociais que o chamado Terceiro Setor surge com força, adquirindo importância estratégica através das organizações não governamentais existentes.

³⁵ O Estado mínimo vem substituir o Estado de Bem-Estar Social, – também chamado Estado providência, Estado protetor, Estado benefactor, – frente às investidas da política neoliberal, que transfere ao mercado as realizações da sociedade. Neste cenário, as pessoas empobrecidas passam a ser alvo de políticas focalizadas na assistência social, o que as mantém em sua condição, “confirma o individualismo, estimula a competição e propicia a sustentação ideológica necessária a esse modelo de acumulação” (SOUZA, 2009, p. 59).

Com ganas de se manter, por vezes o movimento ou organização social firmam essas parcerias com o Estado (GOHN, 2013; LAGE, 2013), ampliando, assim, a noção de público, que passa a incluir o “público não-estatal” (FALCONER apud BRITO, 2003, p. 189); não representam o governo, mas têm finalidade e compromissos com interesses públicos.

A partir da explanação da Profa. Dra. do Laboratório de Estudos sobre Intolerância da Universidade de São Paulo (USP)³⁶, Zilda Lokoi, podemos acrescentar que os movimentos sociais são organizações fluidas, diversificadas, que não têm temporalidade estabelecida, que vêm ao público porque congregam clamor social, necessitando resolver questões. Às vezes, quando conseguem uma certa vitória, desorganizam-se ou se redefinem. Também pode acontecer que a sua institucionalidade, reorganização em partido político, por exemplo, ofereça condições adversas ou contrárias àquilo que foi sua demanda inicial, sua motivação. O Partido dos Trabalhadores (PT), à título de ilustração, formou-se a partir das lutas cidadãos de diferentes movimentos sociais. São os movimentos sociais que levam o partido ao poder e não o inverso. O partido, quando chega ao poder, nem sempre responde às demandas dos movimentos sociais porque ele está no jogo da esfera da estrutura de poder das classes sociais no país. Por vezes, o partido se opõe às causas de quem o levaram ao poder, porque as pressões do grupo dominante são maiores. Sem abandonar totalmente as nuances relacionadas aos movimentos sociais, seus desenvolvimentos e transformações, voltamo-nos novamente à tentativa de defini-los e suas relações com outras organizações.

A compreensão de Gohn (2015, p. 13) acerca dos movimentos sociais dialoga com as que foram e – serão ainda – explicitadas, logo,

nós os vemos como ações sociais coletivas de carácter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.), até as pressões indiretas. Na atualidade, os principais movimentos sociais atuam por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais, e utilizam-se muito dos novos meios de comunicação e informação, como a internet.

Os movimentos sociais, logo, colaboram na criação de identidade de pessoas e grupos antes dispersos e desorganizados, projetando em seus participantes sentimentos de pertencimento social. Pessoas que antes se sentiam excluídas, passam a sentir-se incluídas em algum tipo de ação de um grupo ativo. Com a nova conjuntura sociopolítica, econômica,

³⁶ Zilda Maria Gricoli Lokoi é Profa. Dra. do Laboratório de Estudos sobre a Intolerância da Universidade de São Paulo (USP). Em 10/nov./2011 participou do Programa Melhor e Mais Justo da Rede TVT, intitulado: *Movimentos Sociais no séc. XXI*. <https://www.youtube.com/watch?v=JjGXJB4NFVg>. Acesso em: 15/maio/2019.

cultural e tecnológica, as pedagogias utilizadas nos movimentos/organizações sociais sofreram mudança, acrescenta Gohn (2013, p. 44),

predominam nos movimentos sociais manifestações, marchas e ocupações promovidas por coletivos organizados que convidam outros participantes *online* [...]. A participação nos eventos acontece via agregação *ad hoc*. De simpatizantes da causa, os sujeitos que vão aos atos de protesto poderão se tornar ativistas de um novo movimento social. A sensibilização primeira é para a causa, vista como um problema social [...]. As manifestações, os atos, são o chamariz, que poderão se transformar em motivação na vida dos sujeitos mobilizados. São ativistas, não militantes. [...] participam por suas identidades e pertencimentos temáticos e não por lutas classistas ou sindicais. As marchas e manifestações atuais negam a política e o comportamento antiético de muitos políticos.

Embora se perceba o caráter difuso dos movimentos sociais, a dificuldade de conceituação, é importante, conforme Gohn (2013, p. 45), “diferenciar as ações coletivas advindas das associações civis das promovidas por movimentos sociais”, esta diferenciação consistindo especialmente, como acrescenta, no caráter das aprendizagens. Os objetivos das ações coletivas, antes voltados para a construção da cidadania, agora se dirigem prioritariamente para processos de inclusão social, processos estes mediatizados por ONGs e outras entidades do terceiro setor. No propósito de conceituação,

[...] são entidades civis sem fins lucrativos, com formação ideológica híbrida, que descartam a política e os conteúdos formativos de uma cultura política crítica, desenvolvendo conteúdos humanistas, de ações solidárias. Em consequência, ao falarmos do campo do associativismo brasileiro atual, temos sempre que usar o plural porque não há um modelo ou uma forma hegemônica. Há uma pluralidade de formas; a maioria abriga-se em processos institucionalizados, e uma minoria tensiona o *status quo* vigente. (GOHN, 2013, p. 45).

Há também ações e redes cidadãs que se apresentam como movimentos sociais, mas na realidade são, na concepção de Gohn (2013), organizações civis que atuam em fóruns, conselhos, câmaras, consórcios, em nível local, regional, nacional. Em relação aos “movimentos sociais propriamente ditos” (Gohn, 2013, p. 45), após a crise dos movimentos sociais nos anos 1990, caracterizada sobretudo pelo neoliberalismo e sua política de transferência para movimentos e organizações sociais das obrigações estatais, na atualidade, tradicionais movimentos, como o MST, convivem com novos organizados de acordo com múltiplas identidades – ser negro/a, mulher, gay³⁷, idoso/a, adolescente. A coexistência é, como notamos, uma das marcas da contemporaneidade.

³⁷ Os movimentos que discutem e mobilizam questões e pessoas em torno da identidade de gênero e reconhecimento são classificados como LGBT (Lésbicas, Gays, Transgêneros e Transsexuais) ou LGBTTT, onde o último T inclui a palavra Travesti. Cabe destacar, todavia, a existência dentro do movimento de uma maneira de

Lutas sociais por reconhecimento convivem com lutas pela redistribuição e acesso a bens e serviços. Os movimentos sociais estão mais fragmentados, menos articulados com sindicatos, pastorais, alguns mais próximos de projetos e programas sociais desenvolvidos no plano institucional. (GOHN, 2013, p. 45).

No início deste novo milênio, vale destacar ainda, novos movimentos sociais surgem em resposta às novas demandas, conflitos, identidades e repertórios; proliferaram-se os movimentos multi e pluriclassista, que ultrapassam as fronteiras nacionais, são transnacionais, como o movimento alter ou antiglobalização, que tem no Fórum Social Mundial (FSM) um exemplo; movimentos identitários, reivindicatórios de direitos culturais que lutam pelas diferenças: étnicas, religiosas, nacionais (GOHN, 2013; LAGE, 2013). Observam-se marchas contra a falta de ética e a corrupção, como as observadas nos dias 7 e 12 de outubro de 2011; protestos em várias capitais do mundo inspirados no “Ocupe Wall Street”. As novas tecnologias (Internet, e-mails, redes sociais), já a partir dos anos 1990, alteraram também as formas de associativismo existentes com possibilidade de atuação em redes sociopolíticas e culturais responsáveis pela globalização de muitos movimentos (GOHN, 2013).

A proliferação dessas entidades e modalidades de atuação em campos diversos gera dificuldades em relação à sutil diferença e a necessária separação entre ONGs e outras organizações/movimentos da sociedade civil, que compõem o terceiro setor, bem como ao papel das pessoas envolvidas em suas representações (BRITO, 2003). É importante destacar que forma diversa de associativismo predomina nos anos 1990, derivado de processos de mobilizações pontuais. Diferentemente de associativismo de militância político-ideológica, a mobilização se faz a partir do atendimento a um apelo realizado por alguma organização plural, fundamentada em objetivos humanitários (Anistia Internacional, Greenpeace, Campanha contra a Fome, para citar algumas). É em todo caso no local que se desenvolvem as formas de mobilização e sociabilidade (GOHN, 2015).

Garcés D. (2006, p. 83), em relação aos novos movimentos sociais, “ao identificarem [...] novas formas de opressão que sobrepõem as relações de produção – como a guerra, a poluição, o machismo etc. – eles intercedem por um novo paradigma social que se basearia menos na riqueza e o bem-estar e mais na cultura e qualidade de vida”. O autor referido, a partir da leitura de Boaventura de Sousa Santos³⁸, expõe que “os movimentos sociais representam a

pensar que se opõe a existência e criação de tantas categorias que, por vezes, recaem naquilo que combatem, a tentativa de classificar o ser humano. Esse modo de pensar é conhecido como *Queen*.

³⁸ Garcés D. (2006, p. 83) se serviu do seguinte texto para fazer estas considerações: SANTOS, B de S. *Los nuevos movimientos sociales*. OSAL – Observatório Social de América Latina, Buenos Aires, n. 5, p. 177-184, 2001.

afirmação da subjetividade frente à cidadania, [...] que a luta pela emancipação não é política, mas, antes de tudo, é pessoal, social e cultural” (p. 83)³⁹.

Ainda no intuito de caracterização, Gohn (2015) destaca quatro pontos presentes nos movimentos sociais no início deste novo milênio, quais sejam: 1) os MS estão lutando para a defesa das culturas locais, contra os efeitos devastadores da globalização, contribuindo, dessa forma, para a construção de um novo padrão civilizatório orientado para o ser humano e não para o mercado; 2) ao reivindicarem ética na política e exercerem vigilância sobre a atuação estatal/governamental, orientam a atenção da população para o adequado uso do bem público; 3) aspectos da subjetividade das pessoas, relativos a sexo, crenças, valores, etc. têm encontrado expressão nos movimentos sociais que demonstram em geral um grau de tolerância maior para lidar e conviver com a diversidade e 4) construíram um entendimento sobre a autonomia diferente do que existia nos anos de 1980. Esta, por sua vez, é assim definida:

[...] ter autonomia é, fundamentalmente, ter projetos e pensar os interesses dos grupos envolvidos com autodeterminação; é ter planejamento estratégico em termos de metas e programas; é ter a crítica, mas também a proposta de resolução para o conflito que estão envolvidos; é ser flexível para incorporar os que ainda não participam, mas têm o desejo de participar, de mudar as coisas e os acontecimentos da forma como estão; é tentar sempre dar universalidade às demandas particulares, fazer política vencendo os desafios dos localismos; ter autonomia é priorizar a cidadania: construindo-a onde não existe, resgatando-a onde foi corrompida. Finalmente, ter autonomia é ter pessoal capacitado para representar os movimentos nas negociações, nos fóruns de debates, nas parcerias de políticas públicas.

Lage (2013, p. 17) nos aponta uma dimensão que não pode ser olvidada, expõe que é no terreno do “sonho concreto dos oprimidos, excluídos e subalternizados” que surgem os movimentos sociais, sendo a transformação de suas condições fator motivacional e agregador de pessoas que vivenciam na pele estas condições ou com elas se solidarizam.

Como função principal que caracteriza os movimentos sociais, motivando os seus surgimentos, desenvolvimentos e dinâmicas, temos, nas palavras de Lage (2013, p. 23): “a de criar uma tensão no limite da democracia de modo que sua ação atue no sentido de romper este limite, ampliando-a”. A dimensão conflitiva, como já observamos, faz-se presente desde o nascedouro dos movimentos sociais, não havendo concessões gratuitas nas relações entre classes sociais, mas conquistas alcançadas através de pressões e lutas. A este respeito nos

³⁹ Nas manifestações do último dia 26/maio/2019, convocadas pelo governo, um dos gritos que se ouvia, ainda como eco do que se escutou por ocasião das que resultaram no afastamento da presidenta Dilma, foi: “Meu partido é o Brasil”. Sob alegação de movimento apolítico, onde o *a* é negação do caráter político, manifestantes fazem ou exercem sua participação política, interferindo, ainda que nocivamente, nos rumos do país.

adverte, ainda, Lage (2013, p. 23): “A democracia nunca foi uma concessão das classes dominantes, mas fruto de lutas protagonizadas por movimentos sociais e ações coletivas”.

Se é verdade que as classes dominantes têm uma enorme capacidade de se inventarem e reinventarem, por outro lado, os movimentos e organizações sociais, demonstram igualmente habilidade em reagir, em resistir, pressionando para que as condições de vida não se tornem insuportáveis ou inexistentes, buscando garantir e ampliar direitos, “tensionar a democracia” (LAGE, 2013, p. 23). Os movimentos sociais são, portanto, formadores de sujeitos coletivos que avançam na construção de um projeto popular de sociedade. Acerca das potencialidades presentes nos movimentos sociais⁴⁰, justifica Lage (2013, p. 25): “na medida em que sua prática cotidiana faz emergir novos sujeitos, novas identidades e novas sociabilidades”.

Com vistas à conclusão desta seção, façamos em poucas linhas uma brevíssima memória do que fora afirmado acerca da diferença entre movimentos e organizações sociais. Já vimos que, com a crise ou institucionalização dos movimentos sociais, o terceiro setor surge com força, adquirindo importância estratégica através das organizações não governamentais existentes. Passam as organizações não governamentais a ter, com o advento do neoliberalismo e política de transferência das obrigações do Estado para a sociedade civil, uma atuação prioritariamente voltada para a inclusão social, no lugar de investirem no processo de construção da cidadania. Para se manterem, firmam parcerias com o Estado. Poucas são as que, neste contexto, questionam o *status quo* vigente. Há, ainda, organizações não governamentais que atuam em fóruns, conselhos, câmaras, consórcios. Não há, pois, um único modelo de organização, devendo o termo ser utilizado no plural, para dar conta da multiplicidade das ONGs que atuam em campos diversos.

Lage (2013, p. 25) nos recorda que nos anos 1970 e 1980 as organizações não governamentais poderiam ser consideradas atores sociais progressistas, mas nos anos 1990 passam a ter um discurso e atuação distintos dos movimentos sociais, cumprindo um papel decisivo na implementação das políticas neoliberais. A relação conflitiva com o Estado é marca dos movimentos sociais, conforme defende a autora, diferentemente da atuação das ONGs, mais técnica, profissional, que se volta para a execução de políticas, programas e projetos públicos.

⁴⁰ O Papa Francisco também defende em seu discurso a potencialidade e importância dos movimentos sociais para a transformação da sociedade. Tem mantido um diálogo contínuo e profícuo com movimentos sociais que atuam em vários países, tendo se reunido com representação destes em três ocasiões (out./2014, Vaticano; julho/2015, Bolívia; nov./2016, Vaticano). Destes encontros tendo resultado documentos importantes. Em um deles se resume na defesa de um programa de que não deveria ter mais “nenhum camponês sem terra; nenhum trabalhador sem direitos; e nenhuma família sem moradia digna”. Disponível em: <https://leonardoboff.wordpress.com/2016/11/15/o-papa-francisco-e-os-movimentos-sociais-em-roma-j-p-stedile/>. Acesso em: jun./2019.

Outra diferença apontada é que em seus quadros há presença de profissionais vindos das mais diversas áreas, diferentemente do que ocorre nos movimentos sociais, compostos – em grande medida – por pessoas voluntárias, sob pretexto de atender ao discurso da participação e cidadania, fazendo, assim, a sociedade civil assumir as funções do Estado mínimo.

Uma contradição, pois, conforme nos aponta a autora, é o fato de que num contexto no qual as pessoas precisam, para se manterem, assumir trabalho(s) remunerado(s), “só o voluntariado no contexto capitalista, não dá conta dos trabalhos sistemáticos e contínuos de intervenção territorial ou de execução de políticas sociais que as ONGs assumiram” (LAGE, 2013, p. 26).

A sustentabilidade financeira, por conseguinte, é fator desafiante e decisivo para as organizações não governamentais, ocasionando, por vezes, a mudança de área de atuação, condicionada pela disponibilidade de recursos públicos disponíveis para projetos.

Para fazer frente aos desafios enfrentados pelas organizações sociais, – sendo o de se fazerem co-gestoras dos interesses públicos e de sua sustentabilidade financeira, como nos indica Lage (2013), os principais, – deve acontecer na esteira da identificação e reconhecimento de parcerias, objetivo explícito, conforme expomos, do catálogo elaborado pelo Observatório dos Movimentos Sociais da América Latina. Nas palavras de Lage (2013, p. 148):

Estas organizações parecem mais fragilizadas pelo fato de não tentarem elaborar uma estratégia de articulação entre si, atuando de modo individual e expondo assim sua fragilidade aos olhos de quem não as quer ver exercendo sua função estatal de co-gestoras de seus interesses, em iguais condições com os órgãos governamentais.

O isolamento em que se colocam as organizações em sua maioria, fazem-nas por vezes perderem o foco de sua atuação, afastarem-se dos objetivos que estiveram na base de suas fundações, exigindo que passem a perseguir a sobrevivência organizacional como principal projeto. Sobre as consequências da quase inexistência de articulação horizontal entre as organizações Lage (2013, p. 148) acrescenta:

Tal cenário conduz a uma vulnerabilidade quer seja em termos de estratégias, quer seja em termos de poder de negociação. Sem estratégias de fortalecimento mútuo mantêm-se reféns dos poderes locais ou de programas governamentais, especializando muitas vezes em fazedoras de projetos, levando-as a uma atuação pontual e marginal. [...] A maioria precisa ganhar autonomia e fazer-se mais voz. Uma estrutura de rede poderia facilitar uma melhor atuação conjunta ganhando mais poder e visibilidade.

Finalmente, cabe-nos, pois, sintética e rapidamente reafirmar o aspecto sutil e dinâmico dos movimentos sociais e das organizações não governamentais em suas interligações com a

educação popular e as políticas estatais/governamentais, tendo, como vimos, a EP importância na constituição, fisionomia e ação dos movimentos sociais populares, bem como os MS na formação de seus participantes. Enquanto, conforme observamos, as ONGs se voltam mais para a realização das políticas de Estado, os movimentos sociais populares apresentam-se em seu caráter reivindicatório, emancipatório, transformador. As linhas, todavia, que separam as ONGs dos movimentos sociais (populares) não são rígidas, podendo ser movidas pela ação de seus participantes. Nas seções que se seguirão, poderemos apresentar mais elementos para ampliar a compreensão de nossa atuação nos movimentos da – e que fazem a – história.

2.2 CONVERGÊNCIAS ENTRE AS PEDAGOGIAS LATINO-AMERICANAS E AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL

Neste tópico buscaremos desenvolver uma reflexão sobre o sentido e finalidade da pedagogia, discorrendo sobre sua particularidade e alcance na América Latina⁴¹. Não só queremos, a partir das leituras realizadas, comprovar a existência de uma pedagogia latino-americana, mas demonstrar a sua importância, para além de um contraponto excludente de uma pedagogia europeia, africana, asiática ou norte-americana. Alguns pensadores foram escolhidos para nos acompanhar nesta trajetória, ajudando-nos, assim, a caracterizar o pensamento pedagógico latino-americano. E este, vale acrescentar, precisa ser compreendido aqui, a despeito do uso do termo no singular, em sua polissemia e pluralidade.

Pelo fato de que, conforme defendem Danilo Streck, Telmo Adams e Cheron Zanini Moretti (2010, p. 20), “o pensamento não pode ser aprisionado em fronteiras geográficas”, não iremos nos deter de maneira exclusiva em pensadores naturais de países latino-americanos, pois, – embora tenham construído um arcabouço teórico-prático voltado à, digamos, emancipação, à libertação dos povos dos países do Sul global, nos quais os da América Latina se incluem, sem excluir outros, conforme as contribuições de Boaventura de Sousa Santos⁴², – dialogam com outros pensadores e pensadoras sem fronteira, ainda que aqui não discutidos,

⁴¹ Aqui recordamos que uma porção significativa do contingente populacional dos países da América Latina é formada de emigrantes espalhados/as por outros lugares do planeta, sobretudo nos países considerados desenvolvidos, que oferecem melhores condições de trabalho e vida.

⁴² Boaventura, a quem gostamos de assim chamar, em parte por inspiração na defesa do uso do seu primeiro nome por Inês Barbosa de Oliveira (2008), que utiliza um argumento estético e prático, referindo a sua beleza e a facilidade de reconhecimento; em parte pelo apelo e anúncio que o nome nos evoca (das bem-aventuranças presentes na Boa Nova, no Evangelho). Acrescente-se que, embora não tenha nascido na América Latina, sua teoria está respaldada e respalda o seu compromisso explícito de resgatar e valorizar os saberes e experiências invisibilizadas do Sul global, que engloba nosso continente. Ademais, é natural de um país, Portugal, que na geopolítica mundial pode ser considerado o Sul do Norte, porque dependente ou subordinado a outros.

como, só para citar dois deles, Jacques Rousseau e John Dewey. Natalia Petyaksheva (2007), neste sentido, enfatiza duas características do pensamento latino-americano, a saber: a heterogeneidade e o ecletismo. Faz a autora considerações acerca do pensamento latino-americano no contexto da globalização, a partir da análise da obra de Enrique Dussel, intitulada: *Filosofía de la liberación*, que considera “*la experiencia primera de expresión del pensamiento auténtico y original, de la primera sistematización original de las ideas que realiza la filosofía más allá del viejo continente*” (PETYAKSHEVA, 2007, p. 125). Acerca das características de heterogeneidade e ecletismo do pensamento expõe a autora:

Eclecticismo en este caso refleja la aspiración de sintetizar la experiencia filosófica rica de Occidente, utilizarla en sus circunstancias. [...] aquí no existe la tendencia principal, la tradición filosófica, un estilo único. De tal modo, [...] surge como consecuencia de la “intervención” del gran complejo de las ideas de la cultura ajena. La formación del pensamiento continental desde el principio se realiza en el contexto de la interacción cultural y civilizacional. [...] surge en el contexto del diálogo [...]. (PETYAKSHEVA, 2007, p. 125).

Por extensão, podemos aplicar estas considerações acerca do pensamento filosófico latino-americano ao pedagógico. Este também foi construído, conforme expusemos, com base nas contribuições de Streck et al. (2010), em diálogo com a pedagogia de outros continentes, inclusive europeu, grande responsável pela conquista e gênese de um pensamento latino-americano próprio. A sua originalidade consistindo na capacidade de apre(e)nder aquilo que se relacionava com a situação vivida e sofrida dos povos e que concorresse para transformar a sua realidade de dependência, de subalternização, exclusão, invisibilidade.

Temos, pois, na América Latina, o que se pode desprender das leituras, um pensamento próprio, enraizado no chão das experiências ancestrais, que dialoga com outros saberes, partindo da realidade vivida e sofrida das pessoas e encontrando na transformação da situação de exploração e injustiça sua finalidade. Porque temos uma educação que se destina à manutenção da dominação, à perpetuação do *status quo*, precisamos ter presente e desenvolver uma que a esta se oponha, na perspectiva de transformação das condições que geram subalternização, exploração, injustiça de uma imensa maioria das pessoas. Esta educação deve ser latino-americana. Sabendo, portanto, que todo ato de educar se trata de um compromisso e opção política, a pedagogia latino-americana desenvolveu uma educação/pedagogia comprometida com a emancipação social.

A emancipação social defendida, convém sublinhar, a partir das proposições de Santos, só podendo ser alcançada com justiça epistemológica (OLIVEIRA, 2008). A declaração da independência política não fora, por conseguinte, suficiente para a conquista da emancipação

socioeducativa. O controle do conhecimento e da subjetividade, ou seja, epistêmico, fora realizado pelo expansionismo moderno/colonial, a lógica da colonialidade se voltando não só para o acúmulo e distribuição desigual da riqueza, base do capitalismo, mas igualmente para o domínio geopolítico da epistemologia⁴³ (STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010).

Escolher entre os pensadores latino-americanos não se constituiu tarefa fácil, elegemos alguns pelos motivos que exporemos ao longo destas linhas. José Martí foi uma de nossas escolhas devido ao argumento advindo da leitura de Streck (2010), pois coloca os fundamentos daquilo que pode ser chamado de pedagogia latino-americana e que mais tarde ganha corpo no movimento conhecido como educação popular.

Uma de suas características é a valorização de virtudes éticas e cívicas, sem as quais, segundo Martí, nenhum povo poderá tornar-se grande e forte. Liberdade, honra, justiça, criatividade, dignidade e amor são, entre outras, qualidades que deverão ser cultivadas pela educação no lar, na escola, nas igrejas e em outros espaços da sociedade. (STRECK, 2010, p. 135-136).

Raúl Fornet-Betancourt, citado por Streck et al. (2010), vê em Martí o inaugurador de uma tradição filosófica⁴⁴ peculiar na América Latina. Segundo esse filósofo, o pensamento de Martí “é momento fundacional da filosofia por que faz o que sempre fez e sempre fará, quem recria a filosofia a partir da circunstância, a saber, pensar a realidade e responsabilizar-se por ela” (FORNET-BETANCOURT, 1998 apud STRECK et al., 2010, p. 31).

Todos os pensadores escolhidos têm um ponto em comum, conforme Streck et al. (2010), a defesa de um desenvolvimento endógeno, autêntico das nações, um desenvolvimento de um conhecimento próprio que supere a dependência de modelos exógenos, copiados de fora. A defesa de um “desenvolvimento de um conhecimento próprio ao entenderem que a verdadeira independência deve ir além das formas e troca de imperadores ou governantes” (STRECK et al., 2010, p. 21). José Martí, Simón Rodríguez, Simón Bolívar, Frantz Fanon, entre outros pensadores e pensadoras, afinam-se neste propósito de um conhecimento próprio latino-americano que supere um estrangeirismo endêmico (europeizante e ianquizante).

É evidente que, se pudéssemos dividir os países em dois blocos, em um teríamos os que historicamente se apresentaram como metrópoles e outros como colônias, hoje em sua maioria, ex-colônias. O *status* de ex-colônia, contudo, não livrou a população das marcas do

⁴³ As histórias de descobrimentos que aprendemos no passado, que hoje sabemos serem histórias apoiadas na perspectiva dos “vencedores”, eram-nos contadas como única possibilidade de apreensão e conhecimento do real. Uma história que negava ao outro, os/as “vencidos/as”, a possibilidade de se dizerem, de apresentar suas percepções e vivências dos acontecimentos.

⁴⁴ Conservando as peculiaridades das áreas, autorizados pelo processo de tradução intercultural, cujo conceito veremos adiante, o que se refere à filosofia pode, por extensão, ser aplicado à pedagogia.

colonialismo, a colonialidade. Distingamos um termo do outro: “Enquanto o colonialismo tem claras ligações geográficas e históricas, a colonialidade, em processo, atua como uma matriz subjacente do poder colonial que seguiu existindo depois da independência política” (STRECK et al., 2010, p. 21). Para Aníbal Quijano, ainda conforme os autores (2010, p. 21): “É tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos!”.

A partir desta perspectiva, ressaltam os autores a importância do resgate da memória do nosso passado, de nossa história, de conhecer “o que é próprio do ser latino-americano” (STRECK et al., 2010, p. 23). Neste sentido, a título de exemplificação, a cultura aprendida dos dominadores⁴⁵ pelos/as dominados/as (hierarquizações, distribuição desigual das riquezas, etc.) pode se constituir como forma de resistência, uma maneira de existir. Para continuar existindo, as nações e povos oprimidos internalizaram a “sombra do opressor”⁴⁶. Daí que para Martí, conforme expuseram os autores referidos (2010, p. 21): “O problema da independência não era a mudança de formas, mas a mudança de espírito”. O processo mesmo de conscientização consistindo na tomada de consciência pela pessoa oprimida da sua condição – mutável – de “hospedeira do opressor” e sua busca constante de superação de tudo quanto for incompatível com sua “vocação de ser-mais” e de intervenção no mundo e na história (FREIRE, 2018).

A resistência  , logo, uma das características, modo de existir, dos povos colonizados, sobretudo os chamados indígenas, africanos, latino-americanos, os habitantes do Sul global.

⁴⁵ A referência s  masculina do termo não se tratou de esquecimento, mas tem uma intencionalidade/motivação consciente, qual seja, evidenciar, ainda que nas entrelinhas, a concepção de que o modelo de racionalidade a que as pessoas latino-americanas estão submetidas – não sem resistência por parte de uma parcela da população –   o euronorte-americano, que tem como referência o homem, do sexo masculino, branco, cristão e europeu ou norte-americano.

⁴⁶ Uma outra ressalta que merece ser feita: não queremos passar a ideia – err nea no nosso entender – de que o “mal” à qualidade do “outro”, sendo os povos latino-americanos, sobretudo as antigas civilizações (como a asteca, inca ou maia) expressão do “bem” e os colonizadores europeus a encarnação do “mal”. O “bem” e “mal”, a “persona” e a “sombra” constitui-nos, compõe a “matéria da qual somos feitos”, numa compreensão sistematizada pela psicologia profunda que tem em Carl Gustav Jung seu principal expoente. Desta forma, fugindo a uma visão maniqueísta da pessoa e sociedade, poderemos lograr/galgar o crescimento pessoal e social que buscamos. Não queremos, todavia, negar os males que os europeus trouxeram ao colonizar as Américas, especialmente a América Latina. Ainda está bem presente a conversa que tivemos com um sociólogo peruano no caminho entre Chucuito e Puno (20/mar./2019), afirmou-nos que o espanhol chegado ao Peru e América Latina “*danou*” (expressão sua) a população, contaminando-a com seu jeito de pensar e viver. Entre os danos à cultura dos povos andinos causados pelos espanhóis, referiu a situação da mulher. Menciona,   título de ilustração, dois tipos de machismo. O machismo que existia entre os *Inkas* tinha o significado de respeito, de proteção, não havendo exploração do trabalho ou do corpo da mulher. Tinha-se um lugar para o homem e para a mulher, esta não podendo estar à frente daquele, devendo andar atrás ou ao seu lado. O machismo trazido pelo colonizador espanhol, diferentemente, apropria-se do corpo da mulher, faz-lhe mal, se esta não se submete ao poder do homem; determina ser um, o varão, detentor do direito de pensar e descansar e a outra pessoa, a mulher, obrigada a realizar todos os trabalhos, a ser explorada, inclusive sexualmente, se não se sujeita, pode até ser agredida fisicamente, morta. Numa cultura que – permitam-nos um *link* com a realidade brasileira, não diferente da latino-americana – nem mesmo Maria da Penha consegue protegê-la.

Compreende-se aqui o *sul* (países do sul, ótica do sul) como metáfora do sofrimento humano causado pelo colonialismo capitalista. Trata-se do sul global (em oposição ao norte) criado pela expansão colonial da Europa que subjugou e expropriou o sul do planeta (América Latina, África, parte da Ásia). (STRECK et al., 2010, p. 23).

Os projetos pedagógicos que contribuíram/contribuem no processo de resistência, são aqueles comprometidos com a emancipação social, com a libertação; surgem da situação concreta vivida/sofrida pelas pessoas, submetidas às condições de exploração, dependência, subalternização, inferioridade, invisibilidade, bem como pela ânsia de superação dessa situação. Os projetos pedagógicos são, portanto, pensados a partir da realidade e têm um horizonte comum o sonho de romper os grilhões da colonialidade, tornado possível através da luta consciente e organizada. Para Petyaksheva (2007), portanto, é a realidade latino-americana que determina a organização e finalidade do seu pensamento, qual seja, em última análise, resolver seus problemas.

A devolução do sonho aos “condenados da terra” (cf. FANON, 1979), através das lutas que passam essencialmente pelas questões de classe, étnico-raciais e relações de gênero, inscreve-se também na esteira dos caminhos da educação emancipatória para superar as heranças da colonialidade do poder e do saber. (STRECK et al., 2010, p. 27).

Outro tipo de projeto se volta no sentido oposto, de manutenção do *status quo*, de legitimação da “crença epistêmica de que não somos capazes e por isso temos que ter o aval do norte para validar nossos caminhos de emancipação humana e social” (STRECK et al., 2010, p. 23). Neste sentido, em Brandão (2013a) encontramos a defesa de que o projeto educativo do colonizador não serve ao/à colonizado/a e de que a educação precisa servir à mudança social, via formação de sujeitos agentes do processo. Não é, pois, qualquer conhecimento que contribui para a emancipação (OLIVEIRA, 2008).

A pedagogia latino-americana, como apontado acima, surge da mistura das culturas e povos subalternizados pelo colonialismo, na *conquista do Paraíso*,⁴⁷ no encontro e diálogo com a cultura e povo europeu. Assim, as culturas europeia, indígena e africana concorreram para a construção de nossa pedagogia – digamos – de “carácter mosaico”, tomando de empréstimo a imagem oferecida por Petyaksheva (2007, p. 126), ao se referir à filosofia latino-americana. Uma pedagogia que revela sua originalidade na possibilidade de diálogo e construção a partir

⁴⁷ Referência a um filme (produzido em 1992) dirigido por Ridley Scott que contou no elenco com participação de Gérald Depardieu no papel de Cristóvão Colombo, intitulado: *1492 – A conquista do Paraíso*. A narração explora todo o processo de “descoberta da América Espanhola” e o processo de colonização, com suas marcas fortes e características, dominação dos europeus versus resistência dos habitantes locais, daqueles considerados “indígenas”.

da mistura entre culturas distintas ou mesmo contraditórias. O pensamento latino-americano, então, parte da realidade, da elaboração de um diagnóstico da América Latina, para, conhecendo as causas, apontar caminhos de solução, caminhos alternativos para a superação de desigualdades e injustiças, inauguradas na relação colonial de expropriação das riquezas e consequente parasitismo⁴⁸ herdado desta relação. Acerca da expropriação, à título de exemplificação, trazemos uma amostra da obra clássica de Eduardo Galeano⁴⁹ (2017, p. 39-40), intitulada: *As veias abertas da América Latina*. Neste trecho descreve a avareza do colonizador diante do ouro e prata encontrados no “Novo” Mundo, o caso que destacamos se passa nas terras peruanas⁵⁰, mas ilustra o que ocorreu em todo o continente conquistado.

Antes de degolar o inca Atahualpa, Francisco Pizarro arrancou um resgate de “arcas de ouro e prata que pesavam mais de 20 mil marcos de prata fina e um milhão e 326 mil escudos de ouro finíssimo[...]”. Depois arremeteu contra Cuzco. Seus soldados acreditavam estar entrando na Cidade dos Césares, tão deslumbrante era a capital do império incaico, mas não demoraram a sair do estupor e começaram a saquear o Templo do Sol: “Forcejando, lutando uns contra os outros, cada qual querendo levar do tesouro a parte do leão, os soldados, com suas cotas de malha, pisoteavam joias e imagens, golpeavam os utensílios de ouro ou lhes davam marteladas para reduzi-los a um formato menor e portátil [...]. Atiraram ao forno todo o tesouro do templo para converter o metal em barra”. (LEÓN-PORTILLA, 1967).

E completa Galeano (2017, p. 52) o quadro do que aconteceu em toda a América Latina: “À rapinagem dos tesouros acumulados seguiu-se a exploração sistemática, nos socavões e jazidas, do trabalho forçado dos indígenas e dos escravos negros arrancados da África pelos traficantes”.

Foi justamente a ideia de invulnerabilidade que esteve a serviço da dominação e destruição de povos e culturas. Os incas, por exemplo⁵¹, viam os colonizadores como deuses,

⁴⁸ Este aspecto é trabalhado por Manoel Bomfim, refere-se à prática de se viver parasitariamente do trabalho de outrem, mesmo após o fim da colônia. Atribui os problemas de origem não a mestiçagem, mas aos saques promovidos pelos espanhóis aos povos latinos (STRECK; ADMS; MORETTI, 2010, p. 26-27).

⁴⁹ Importante afirmar, à guisa de explicitarmos nossa compreensão acerca do pensamento latino-americano que, a despeito de Galeano ser uruguaio, isto não o faz um pensador representativo do pensamento latino-americano, é considerado por Carlos Rodrigues Brandão como um periodista crítico-histórico. O depoimento que o afirma pode ser visualizado na entrevista cujo *link* copiamos: <https://www.youtube.com/watch?v=6K4vsQ0ULUY>. Acesso em jul./2019. Nesta entrevista Brandão apresenta três grandes contribuições propriamente latino-americanas para o mundo, que, em suas palavras, “fizeram com que os nossos pensadores pudessem ser escutados com atenção inclusive por norte-americanos e europeus”: a Educação Popular, a Investigação-Ação-Participativa (IAP) e a Teologia da Libertação, cujos representantes são, respectivamente, Paulo Reglus Neves Freire, Orlando Farls Borda e Gustavo Gutiérrez Merino.

⁵⁰ Há uma composição de Luis Abanto Morales, intitulada: *Cholo soy y no me compadezcas*, que atualiza a situação descrita dos povos peruanos e, – por extensão, – dos povos latino-americanos. A partir do *link* poderemos observar como a situação descrita por Galeano (2017), baseando-se nas contribuições de Miguel León-Portilla, conforme citação transcrita, atualizam-se na história vivida/sofrida dos povos andinos: <https://www.youtube.com/watch?v=sTXDmz-l4I0>. Acesso em: jun./2019.

⁵¹ Este exemplo nos foi oferecido por Boaventura de Sousa Santos em evento comemorativo dos 80 anos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no início do segundo semestre letivo de 2014. A conferência

como uma imagem melhorada, evoluída, de si mesmos, o que os impediu de lutar. A crença epistêmica de inferioridade é armadilha poderosa para que um povo ou grupo se submeta a outro e os poderosos sabem se servir deste artil. Santos (2010), associa-se, com base em nossa leitura, ao pensamento freireano e latino-americano, em vários momentos ao longo de sua obra, um deles consistindo na relação intrínseca que estabelece entre justiça cognitiva e social, entre resistência epistemológica e política, estando a transformação sócio-política subordinada à mudança cognitiva e epistêmica. Recorrendo à tradução intercultural, conceito caro no estudo das epistemologias do Sul⁵², da ecologia de saberes, podemos facilmente seguir com Santos na esteira da discussão acerca do pensamento latino-americano. “Através da tradução, torna-se possível identificar preocupações comuns, aproximações complementares e, claro, também contradições inultrapassáveis” (SANTOS, 2010, p. 62). As características de heterogeneidade e ecletismo, vistas acima, presentes no pensamento latino-americano, também nos autorizam a seguir fazendo esta mistura, mosaico, diálogo.

As epistemologias do Sul têm relação com a diversidade epistemológica do mundo e com a impossibilidade de compreendê-lo fazendo uso tão somente dos saberes autorizados/valorizados pela ciência moderna, esta sendo resultado do capitalismo em sua relação colonial com o mundo. Uma relação que desvaloriza, desqualifica, invisibiliza, inviabiliza o saber dos povos colonizados; este não encontrando possibilidade de validação dentro dos critérios científicos de verdadeiro e falso. Sem negar a importância e utilidade do saber científico que conseguiu, por exemplo, fazer orbitar satélites artificiais em torno da Terra e de outros planetas, não se pode, contudo, deixar de verificar seus limites, não tendo, a título de exemplificação, conseguido criar as condições para a manutenção e continuidade da existência humana a longo prazo, por seguir determinação de padrões europeus e norte-americanos, que se subordinam aos renovados e inventivos apelos do mercado⁵³. Não é possível, pois, dissociar modernidade, colonialismo, capitalismo e ciência. O colonialismo,

que ministrou teve como tema: “As epistemologias do Sul e as ciências sociais do futuro”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tvZBoV4o86Y&t=3290s>. Acesso em: jun./2019.

⁵² As epistemologias do Sul, designam, segundo Santos (2010, p. 19), “a diversidade epistemológica do mundo”, compreendem vários movimentos compreensivos, distintos e interligados, quais sejam: a sociologia das ausências, das emergências, a ecologia dos saberes e a tradução intercultural. Estas noções são explicitadas em várias de suas obras: *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência* (2000); *Conhecimento prudente para uma vida decente* (2004a); *Para além do Pensamento Abissal: duas linhas globais a uma ecologia de saberes; Epistemologias do Sul* (2013); *O fim do império cognitivo* (2018); entre outras. Muitas entrevistas do sociólogo português podem ser acessadas no YouTube.

⁵³ A pandemia do novo Coronavírus, causada pelo Sars-Cov-2, que tem infectado e matado “inumeráveis” pessoas, é um exemplo de inabilidade/impossibilidade de manutenção/continuidade da vida no planeta sob as exigências do mercado, do capitalismo em sua versão neoliberal. A expressão entre aspas é utilizada por veículos de comunicação que, opondo-se à política sanitária do governo federal, tentam evidenciar as histórias de vida não reveladas pelos números e estatísticas.

“para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 19). Essa supressão de conhecimentos locais por um conhecimento alheio, externo, alienígena tendo sido caracterizado como “epistemicídio” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 16).

As epistemologias do Sul denunciam o silenciamento, invisibilidade ou supressão desses saberes, valorizam os que resistiram e buscam investigar as condições para um diálogo horizontal entre conhecimentos, o que Boaventura de Sousa Santos designa como “ecologia de saberes” (SANTOS; MENESES, 2010, p.19). Não pode haver, pois, conforme argumenta Santos (2010), justiça social global sem justiça cognitiva global, a resistência política pressupondo e exigindo necessariamente a resistência epistemológica.

O cosmopolitismo subalterno⁵⁴ surge como um contramovimento, que se manifesta através de iniciativas e movimentos que constituem a globalização contra-hegemônica. Para realizá-lo sendo necessário,

[...] realizar o que chamo sociologia das emergências (SANTOS, 2004). Esta consiste numa amplificação simbólica de sinais, pistas e tendências latentes que, embora dispersas, embrionárias e fragmentadas, apontam para novas constelações de sentido tanto no que respeita à compreensão como à transformação do mundo. (SANTOS, 2010, p. 50-51).

Para Santos, o Fórum Social Mundial (FSM) tem sido a expressão mais consagrada de globalização contra-hegemônica e de cosmopolitismo subalterno. Reúne um vasto conjunto de redes, organizações, movimentos, grupos que lutam contra a globalização neoliberal, recente encarnação do capitalismo global. Oferece o FSM um leque de alternativas contra-hegemônicas, – no plural, – não sendo possível reunir todas elas sob um único modelo que se oponha à globalização neoliberal, são críticas e criativas alternativas diversas, são “projetos emancipatórios cujas reivindicações e critérios de inclusão social vão além dos horizontes do capitalismo global” (SANTOS, 2010, p. 50).

⁵⁴ O termo foi cunhado por Boaventura Santos para fugir a qualquer tipo de concepção hegemônica presente no cosmopolitismo, que já significou “universalismo, tolerância, patriotismo, cidadania global, comunidade global de seres humanos, culturas globais [...]. Em suma, os socialmente excluídos, vítimas da concepção hegemônica de cosmopolitismo, necessitam de um tipo diverso de cosmopolitismo. O cosmopolitismo subalterno constitui, deste modo, uma variante de oposição. Da mesma forma que a globalização neoliberal não reconhece quaisquer formas alternativas de globalização, também o cosmopolitismo subalterno de oposição é uma forma cultural e política de globalização contra-hegemônica. É o nome dos projetos emancipatórios cujas reivindicações e critérios de inclusão social vão além dos horizontes do capitalismo global” (SANTOS, 2010, p. 50).

A ecologia dos saberes neste contexto funciona como uma contra-epistemologia. Emerge como resultado de dois fatores: (1) como consequência do surgimento político de povos e visões contra-hegemônicas e (2) da proliferação de alternativas – no plural – que não podem ser agrupadas sob o limite de uma única alternativa global. Não existe, como já sabemos, na proposta de globalização contra-hegemônica uma tal alternativa no singular. A tarefa crítica recai sobre a construção de “um pensamento alternativo de alternativas” (SANTOS, 2010, p. 50). A este respeito Enrique Dussel em sua Tese 16 da obra intitulada: *Política de la Liberación* nos apresenta que o futuro é incerto, a alternativa é incerta, o projeto alternativo, por outro lado, vai nascendo, sendo necessário, contudo, trabalhar os seus critérios. Franz Hinkelammert, em conversação com Enrique Dussel e Ramón Grosfoguel⁵⁵, defende que esses critérios serão oferecidos pela África: “Mandar obedecendo. E eu sou se tu eres”. É uma orientação existencial, baseada na cosmovisão africana dos grupos que falam línguas Banto que se denomina *Ubuntu* – cuja tradução mais próxima seria: “Eu sou porque nós somos”, sendo o prefixo *Ubu* relacionado, nesta língua, à ideia de ser (RAMOSE, 2010).

Em Sepedi, uma das línguas que integra o grupo linguístico do Sotho do norte (África do Sul), este aforismo [*Feta kgomo o tshware motho*] traduz uma das referências basilares do ubuntu: “Se e quando uma pessoa tiver de enfrentar uma escolha decisiva entre a riqueza e a preservação da vida de outro ser humano, deve sempre optar pela preservação da vida”. (RAMOSE, 2010, p. 175).

Esta lógica contraria o jeito único de pensar defendido pela globalização neoliberal hegemônica, que, como já observado, quer, a exemplo do rei Midas, transformar tudo que toca em ouro, em riqueza para uns poucos em detrimento da maioria da população, mesmo que o preço desta ação seja a morte do outro (de indivíduos, do planeta). Em resposta ou indiferente a lógica que se quer hegemônica, a neoliberal, o cosmopolitismo subalterno, emerge uma lógica diferente, contra-hegemônica, que reafirma o valor da vida, do outro, considerado semelhante, da natureza, da qual somos parte integrante. É uma lógica que responde a outros critérios e por isto mesmo necessita ser reconhecida a partir da criação/assunção de outros critérios valorativos. Assim também o pensamento pedagógico latino-americano, não pode se submeter a critérios avaliativos que gera(ra)m outro jeito de pensar e viver. Desenvolver critérios que tenham a mesma natureza das alternativas criadas com legitimidade de avaliá-las é um desafio que se apresenta, quer seja no campo das epistemologias do Sul (SANTOS), da educação popular (FREIRE) ou do pensamento pedagógico latino-americano (STRECK).

⁵⁵ Conversa disponível no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=xxb7zHPPruw>. Acesso em: jun./2018.

Na ecologia de saberes conhecimentos e ignorâncias se cruzam. A ignorância não é necessariamente estado original ou ponto de partida, pode ser ponto de chegada.

É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. (SANTOS, 2010, p. 53).

Assim, num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia de saberes, o conhecimento que está sendo aprendido dialoga com aquele que (já) se sabe/tem. O interconhecimento consiste utopicamente⁵⁶ em aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. Sendo que todo conhecimento, como apresenta Santos (2010), é interconhecimento, ou seja, relação dialógica entre saberes. Convém, por sua vez, citar a principal referência histórica da educação popular, Paulo Freire (2018, p. 80), ao afirmar que os/as educandos/as são ativos/as no processo de ensino-aprendizagem, não sendo, ao contrário do que supõe a “educação bancária”, uma “vasilha” que deve ser enchida com os conteúdos, “depósitos”, dos/as educandos/as. Freire (2018, p. 81) acrescenta ainda:

Na visão “bancária” de educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

É justamente a ideia de que a ignorância se manifesta só no outro (pessoa, grupo, povo, nação, cultura)⁵⁷, que promove, se não recusada e combatida, a sua subalternização, invisibilidade, ou mesmo, extermínio. “Resistir para existir”, máxima tão propalada pelas chamadas minorias na atual conjuntura brasileira, (caracterizada por desmontes e perseguições, apoiados ou promovidos pelos aparelhos estatais que deveriam estar à serviço das pessoas), constitui ligação estreita que se verifica entre o pensamento defendido por Santos, – expressão do pensamento de(s)colonial ou pós-colonial⁵⁸, – e o pensamento (pedagógico) latino-americano. Resistência política que, conforme insistimos, pressupõe e exige a resistência epistemológica, a mudança cognitiva.

⁵⁶ Adotamos aqui a concepção de Thomas Morus (humanista inglês, 1477-1535), como sendo uma ilha imaginária com um sistema sociopolítico ideal, mas realizável. Do grego, “ou”, “não” ou prefixo de negação e “topos”, “lugar”, tem como significado secundário um lugar que não é agora, mas que pode ser construído no futuro.

⁵⁷ Encontra-se no outro lado da linha abissal, descrita por Boaventura, como o “Sul global não-imperial” (SANTOS, 2010, p. 53).

⁵⁸ Não queremos aqui adentrar na discussão acerca das nuances dos termos, podendo aqui, grosso modo, serem compreendidos de maneira análoga e coincidente no tocante à superação da colonialidade do poder e do ser.

O diálogo (res)surge aqui como potencialidade de construção de uma rede de conhecimentos, de uma ecologia de saberes com possibilidade de, fugindo de uma concepção de mundo única e excludente como a eurocêntrica⁵⁹, oferecer alternativas de ver e agir sobre as realidades. Isto porque, respaldada numa concepção de que a vida é sempre mais, de que a realidade não pode ser abarcada em sua totalidade – nem se tem esta pretensão, como argumenta Santos (2010, p. 51), “a compreensão do mundo excede largamente a compreensão ocidental do mundo”. E acrescenta ainda:

a nossa compreensão da globalização é muito menos global que a própria globalização. Por outro lado, defende que quanto mais compreensões não-ocidentais forem identificadas mais evidente se tornará o facto de que muitas outras continuam por identificar e que as compreensões híbridas, que misturam componentes ocidentais e não-ocidentais, são virtualmente infinitas. (SANTOS, 2010, p. 51).

Neste ponto tomamos de empréstimo uma ideia apresentada por Petyaksheva (2007) acerca da filosofia latino-americana que, conforme já defendido, com o respaldo da tradução, aplica-se também ao pensamento pedagógico, permitindo-nos acrescentar:

La idea de la interculturalidad está dirigida no sólo contra el eurocentrismo, pero también contra “centrismo” de cualquier tipo – latinoamericano-centrismo, o afrocentrismo, etc. Esto no se debe entender que anticentrismo de la filosofía incultural niega las condiciones culturales del sujeto de filosofar. Una reflexión filosófica siempre tiene raíces en su propia tradición cultural. Se trata de la medida crítica de cualquier tradición filosófica que no debe permitir sacralizar su cultura propia y desarrollar las tendencias etnocentristas. Empezar a filosofar es necesario desde su propia tradición cultural, pero no recibirla como punto absoluto, sino como la transición, el “puente” a la intercomunicación. (PETYAKSHEVA, 2007, p. 129).

A interculturalidade, podendo aqui ser entendida como a abertura ao diálogo, à admissão de outras racionalidades na maneira de ver e sentir o mundo, constitui uma outra característica marcante do pensamento latino-americano que se diferencia do europeu-ocidental, este avesso a outras *cosmopercepções*⁶⁰.

⁵⁹ Sem adentrar nas sutilezas das distinções dos termos internacionalização, globalização e universalização, que guardam semelhança ou correlação, podemos afirmar, a partir de Mogobe B. Ramose (2010), que pragmaticamente partilham a meta comum de homogeneizar o mundo, torná-lo uma mesmice, sabotando, inviabilizando ou sufocando outras experiências, empobrecendo totalmente a vivência humana no planeta, “na medida em que [...] extingue luzes diversas, existentes noutros espaços, com o argumento de que existe apenas uma fonte de luz apropriada para iluminar todas as áreas da vida económica para a totalidade da humanidade” (RAMOSE, 2010, p. 182).

⁶⁰ Como não deve ter passado despercebido, convém informar que tivemos contato com o termo em uma conversa por ocasião do 7º Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco (EPEPE) – “Diálogo entre saberes” (Recife-PE, 26-28/set./2018). Como a percepção inclui outros sentidos além da visão, sugerida pelo termo análogo, “cosmovisão”, pareceu-nos mais interessante a substituição, coincidente com uma aprendizagem que foge ao modelo da razão instrumental e inclui a dimensão sensível, intuitiva, emocional.

O pensamento pedagógico latino-americano, portanto, à guisa de conclusão, reúne, retomando a análise do pensamento de José Martí, representativo do jeito próprio de pensar latino-americano, as seguintes características:

Trata-se de um pensamento *resolutivo* no sentido de que se coloca a serviço do conhecimento de problemas concretos da sociedade. É um pensamento *contextual* e *contextualizado*, voltado para a solução de problemas locais, mas em diálogo com a produção intelectual de outros cantos do mundo. É também um pensamento *comprometido* com os mais necessitados e humilhados, baseado na premissa ético-política de Martí de que “pensar é servir”. Por fim, é um pensamento *previsor* na medida em que intervém na realidade com base nas observações empíricas, mas ao mesmo tempo com um projeto utópico de mudança.

Se revisitarmos com certa atenção, facilmente observaremos que o pensamento próprio latino-americano tem suas raízes nas lutas (pós-)coloniais. Pensadores/as latinos/as-americanos/as, “encharcados” da realidade vivida, mas mirando um horizonte de transformação das situações injustas, o sonho de independência/emancipação, buscaram através da educação, transformar a realidade. Procuraram produzir um conhecimento que, à semelhança da caracterização realizada por Boaventura de Sousa Santos acerca da ecologia dos saberes, tem como orientação a participação e envolvimento das pessoas em sua concepção, produção e prática, relaciona-se intimamente com a realidade, ocupa-se primeiro com as consequências do que com as causas, pensa e age sobre o local, considerando o global, é comprometido com a inclusão e contrário ao desperdício de experiências e pessoas, pactuado com a transformação de situações injustas, é ético-político. É um conhecimento que implica quem o produz, que exige comprometimento com o que é “descoberto”, que reclama a construção do “novo”. Nas palavras de Freire (2001, p. 19), logo, trata-se de “reinventar do mundo numa direção ética e estética mais além dos padrões que aí estão”.

O conhecimento, – coletivamente construído, enraizado na realidade e que mira a transformação, característico do pensamento pedagógico alinhado com a perspectiva da educação popular emancipatória, – deve necessariamente levar o sujeito a intervir, deve implicá-lo/a na mudança da realidade de injustiça e realização de uma sociedade mais habitável, conforme Pep Aparicio Guadas (2009):

lo que se debiera de plantear, tanto desde las perspectivas freireanas como desde otras, es la intervención – esa sería la cuestión central – y por tanto plantear en cada momento y lugar el doble interrogante: ¿para qué y para quién?, o como planteaba Guattari: ¿Qué puede hacerse para cambiar esto?, y que, en definitiva, significa la asociación entre análisis y acción, [...] participación y compromiso. (GUADAS, 2009, p. 75).

A práxis – pensar a prática (FREIRE, 2010) e a autorreflexão (SANTOS, 2010) constituem condição para não repetirmos os riscos de desvios a que estamos sujeitados/as, pela nossa própria condição humana. Em Streck et al. (2010, p. 32) encontramos uma citação que transcrevemos aqui, pelo seu valor de elucidar nossa afirmação sobre os riscos de uma prática não refletida, não submetida à vigilância de uma educação ética, crítica, criativa; também da declaração – explícita ou não – da necessidade, urgência e possibilidade de fazer emergir/construir novas formas de sociabilidade.

Ricardo Forster (2008, p. 103), ao analisar o que ele chama de noite da história vivida pela esquerda latino-americana, escreve que quando esta olha para trás “se encontra com uma terra deserta, com uma desolação que surgiu não apenas com suas derrotas, do ‘triunfo do inimigo’, mas, o que é mais grave, escandaloso e lapidário, de seus ‘assaltos ao poder’, desses momentos em que conseguiu capturar esse tão esquivo objeto de desejo para transformar sua retórica libertária em dispositivos de violência e dominação”.

Nossa tarefa, esperança ativa e utopia é que *nuestra tierra* possa ser, conforme Henriquez Ureña (apud Streck et al., 2010, p. 32), “mais que uma prolongação da Europa”. E completa: “se não nos decidimos a que esta seja a terra da promessa para a realidade cansada de buscá-la em todos os climas, não temos justificação”.

A utopia que alimentamos encontra também direção, conforme Marco Raúl Mejía (2003, p. 85), nas palavras transcritas de Gabriel García Márquez:

Talvez uma reflexão mais profunda nos permitisse estabelecer até que ponto este modo de ser nos chega do continuarmos sendo, em essência, a mesma sociedade excludente, formalista e ensimesmada da colônia. [...] Talvez estejamos pervertidos por um sistema que nos incita a viver como ricos enquanto 40% da população mal sobrevive na miséria e que nos tem fomentado uma noção instantânea e precária da felicidade: sempre queremos um pouco além do que já temos, [...], muito mais daquilo que cabe dentro da lei – e assim o conseguimos, da forma que for, ainda que contra a lei. Conscientes de que nenhum governo será capaz de aplacar esta ansiedade, acabamos ainda pior, sendo incrédulos, abstencionistas e ingovernáveis, de um individualismo solitário, segundo o qual cada um de nós pensa depender tão-somente de si mesmo. Razões de sobra para continuarmos nos perguntando quem somos e qual é a cara com a qual queremos ser reconhecidos no terceiro milênio.

A busca de uma identidade emancipatória, que se afaste dos apelos danosos do capitalismo colonialista, neoliberal, apresenta-se como tarefa a ser realizada, um horizonte a ser buscado⁶¹. A educação popular emancipatória quer ser um aporte neste processo, nesta

⁶¹ Esta compreensão processual e que nos mantém caminhando continuamente encontra apoio em Galeano, quando discorre sobre a utilidade da utopia, a partir do pensamento de um amigo, um diretor de cinema argentino, Fernando Birri. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9iqj1oaKvzs&t=6s>. Acesso em: set./2020.

caminhada. A mudança que queremos imprimir no mundo começa em nós mesmos/as, na tentativa de coerência com os valores defendidos (liberdade, justiça, dignidade), na vivência da conscientização que busca, em última análise, libertar-nos da “sombra do dominador” que nos habita. Discorramos na próxima seção acerca das várias educações populares, detendo-nos nas que se filiam a nossa busca de emancipação, de libertação.

2.3 EDUCAÇÃO POPULARES

Intentamos agora marcar nosso itinerário pelas concepções de educação popular, adiantando desde já que o uso do termo no singular pode esconder ou não deixar antever sua polissemia e pluralidade. Destacaremos também a presença e importância da EP nos Movimentos de Educação de Base e Cultura Popular, no final dos anos 1950 e 1960, bem como no interior de outros movimentos sociais populares que sacudiram o Brasil e outros países da América Latina durante e principalmente após os governos ditatoriais. Não teremos condições de fazer um apanhado geral ou minucioso do alcance da EP nas lutas e movimentos em todos os rincões do Sul global, que coincidem com os países da América Latina, pela sua situação de dependência em que se encontram em relação aos países do Norte Geopolítico⁶². Antes mesmo de historiar acerca do surgimento da EP, busquemos caracterizá-la, no impulso de, já de entrada, mostrar a pluralidade de seus usos e implicações da adesão a esta ou aquela compreensão.

Em Gohn (2013, p. 33-34), encontramos como princípios da educação popular, de acordo com o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI),

a valorização da cultura popular, a centralidade atribuída ao diálogo, à ética e à democracia no processo de construção de relações sociais mais justas; a necessidade de ter como referência constante, ao longo de qualquer processo pedagógico ou de mudança social, a realidade da vida dos educandos e a forma como eles encaram esta realidade – a relação entre conhecimento e politização, entre educação e movimentos sociais; o estímulo à participação dos educandos em todas as fases do processo educativo; a atenção ao pequeno, ao cotidiano; a tentativa de fazer com que o ensino seja também pesquisa, uma investigação curiosa sobre a realidade (*Tempo e Presença*, CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação, n. 272, 1993).

Os aspectos elencados acima são reencontrados na leitura de outros/as estudiosos/as da temática, pessoas que se engajam no estudo e vivência dos princípios da educação popular. Destaquemos e ampliemos a discussão em torno de alguns. Ter como ponto de partida a

⁶² Um amplo e rigoroso estudo a este respeito poderemos encontrar na obra de Boaventura de Sousa Santos, que também marca presença em nosso escrito.

realidade e a sua leitura crítica é um aspecto da educação popular apontada por Marco Raúl (2013, p. 372):

Desde los albores de ella en Simón Rodríguez, quien dijo que debíamos construir una educación que nos hiciera americanos y no europeos, pasando por Elizardo Pérez, quien propuso que la educación debe ser organizada con el proyecto político-económico-social-cultural de realidad que se tiene, y por Paulo Freire – quien nos enseñó que el ejercicio básico de su propuesta metodológica era aprender a leer la realidad – la educación popular ha ido constituyendo una propuesta donde los territorios, lo local, hacen que el ejercicio educativo siempre sea contextualizado.

Da citação destacada já podemos perceber que a educação popular não se inicia em Paulo Freire, embora ganhe a partir de suas contribuições teórico-vivenciais uma dimensão nova, um sentido voltado de maneira inequívoca para as lutas e anseios populares, para o processo de conscientização e transformação social. Assumimos a importância e centralidade deste educador como fonte e inspiração de nosso estudo e pesquisa, sem olvidarmos, contudo, que sua trajetória se alicerça e resulta na contribuição de outrem (STRECK, 2010). Voltemos a elencar e discorrer sobre outros aspectos da educação popular.

O conhecimento, além de situado, contextualizado, supõe e exige compromisso com a transformação das condições que produzem a injustiça, exploração, dominação e exclusão da sociedade (MEJÍA, 2003, 2013), é “uma ferramenta de mudança das condições de vida daqueles que não têm acesso à existência plena” (GADOTTI, p. 41). O sonho e esperança sendo dimensões presentes – em toda a obra daquele que é considerado “um ser humano esperançoso” (ibid., p. 30), o “guardião da utopia” (ibid., p. 14) – e animadoras deste compromisso e ação transformadora. Sonho que, nas palavras de Clodovis Boff, – na apresentação de um pequeno, mas valioso, livro de Paulo Freire e Adriano Nogueira (2011) sobre a educação popular intitulado: *Que fazer: teoria e prática em educação popular*, – “antecede e prepara a ação concreta” (p. 13). A realidade de opressão pode e deve ser transformada, o reconhecimento do limite imposto por essa realidade servindo de “motor de sua ação libertadora” (FREIRE, 2018, p. 48). Nas palavras de Freire no livro *Pedagogia da autonomia*, escrito pouco antes morrer (seu pensamento e testemunho biobibliográfico continuam, sabemos/sentimos, muito vivos e presentes):

Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia. Daí o tom de raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo. Daí o meu nenhum interesse de, não importa que ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro, dos fatos e dos acontecimentos. Em tempo algum pude ser um observador “acizentadamente”

imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. (FREIRE, 1996, p. 14).

Enquanto o pensamento neoliberal é fatalista, abominando o sonho, o freireano é utópico, está para além das determinações, nele, o futuro é prenhe de possibilidades (FREIRE, 1996, 2011, 2018).

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência. (FREIRE, 1996, p. 19-20).

Freire considera a fome e desemprego de muitos frente a abundância de uma minoria, numericamente falando como imoralidade⁶³, não fatalidade (FREIRE, 1996, p. 101). Não há como conceber a pedagogia freireana de outra forma senão como um convite a, partindo do sonho e da situação concreta de vida das pessoas, transformar com quem sofre essa situação (GADOTTI, 2001). Quem sofre e quem se solidariza com a pessoa que sofre são, pois, os sujeitos desta transformação (FREIRE, 2018, p. 49; GADOTTI, 2001, p. 29; MEJÍA, 2013, p. 373). Solidariedade que ganha significado e materialidade em gestos concretos e visíveis, “exigindo de quem se solidariza que ‘assuma’ a situação de com quem se solidarizou, é uma atitude radical” (FREIRE, 2018, p. 49). A pessoa, ao se descobrir oprimida, precisa dar um passo – mais largo – para além desta consciência/descoberta.

O opressor só se solidariza com os oprimidos quando o seu gesto deixa de ser um gesto piegas e sentimental, de caráter individual, e passa a ser um ato de amor àqueles. Quando, para ele, os oprimidos deixam de ser uma designação abstrata e passam a ser os homens concretos, injustiçados e roubados. Roubados na sua palavra, por isto no seu trabalho comprado, que significa a sua pessoa vendida. Só na plenitude deste ato

⁶³ A sua indignação e “justa ira” (FREIRE, 1996, p. 101) faz-nos recordar um belíssimo texto-oração de Dom Hélder Câmara, então arcebispo de Olinda e Recife, que tinha na causa das pessoas empobrecidas e injustiçadas sua opção existencial, seu projeto de vida. O texto-oração referido intitulado: “Invocação à Mariama” foi proferido na homilia de uma celebração eucarística ocorrida publicamente pela primeira vez em frente à Igreja do Carmo, em Recife, em novembro de 1981, no mesmo local onde foi exposta a cabeça de Zumbi em 1695. Uma celebração, registre-se, que sofreu censura da ditadura e do próprio Vaticano. A partir desta data, da Missa dos Quilombos, ficou a proposta de se celebrar anualmente o Dia da Consciência Negra. Eis um pequeno trecho que revela o compromisso cristão com a transformação das condições injustas: “Basta de uns tendo de vomitar para poder comer mais e 50 milhões morrendo de fome num ano só. Basta de uns com empresas se derramando pelo mundo todo e milhões sem um canto onde ganhar o pão de cada dia”. Disponível em <https://www.blogdobruxo.com.br/page/noticia/missa-dos-quilombos-d-helder-camara-invocacao-a-mariama->. Acesso em 16/junho/2019.

de amar, na sua existenciação, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira. Dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objective, é uma farsa. (FREIRE, 2018, p. 50).

O sonho se alimenta da luta, da maneira como a vida é concebida pelas camadas populares, ou seja, compreendem a vida como luta constante. A este respeito Paulo Freire, em diálogo com Adriano Nogueira, no livro já referido, oferece o exemplo de um grupo de mulheres que se reúnem, com a participação de uma educadora (chamada Débora), para conversar acerca de si e dos desafios que enfrentam na luta pela vida.

É uma compreensão experimentada, de peleja. Essa compreensão pôs a luta como centro: lutou para crescer, lutou para ter o café de hoje, lutou para botar filho crescido... e essas lutas geram sonhos, geram esperanças de um amanhã diferente. Ou seja: a concepção entre essas mulheres sobre o futuro é uma concepção esperançosa, concebem que o futuro não pode repetir o ontem; as coisas devem se modificar. (FREIRE; NOGUEIRA, 2011, p. 36).

Neste ponto expõe também o papel do/a intelectual comprometido/a (“orgânico/a”⁶⁴, se quisermos recorrer a Antonio Gramsci), a importância do/a educador/a no processo de emancipação do grupo. Em diálogo com as mulheres do grupo, sendo uma entre as outras, oferecendo-lhes uma escuta atenta e com todo o corpo que pressupõe intervalos de silêncio não formal ou constrangedor, mas frutífero e necessário à escuta, estimula nas participantes a expressão de si, o uso da palavra para se dizerem e discorrerem sobre seus desafios.

Nós, intelectuais, nos educamos através de dar força e jeito para que esses grupos populares transformem de fato o dia de amanhã. Ora, há momentos em que a educadora Débora (que é de classe média) se encontra com aquelas mulheres e – num certo sentido – há um ensinar. Não há um programa, inexistente nessa pedagogia um programa preestabelecido de conteúdos a serem ensinados. No entanto, essas pessoas se ensinam umas às outras, elas ‘se medem’ em atos grupais de conhecimento. E há um passo que é necessário nessa pedagogia em confronto: *entre as mulheres* da favela há conhecimento (conhecimento cada vez mais claro) de que naquelas reuniões, naqueles momentos discutidos se busca assuntos sobre elas e sobre a favela. E aí pode haver um ‘corrimão’ *que* é o seguinte: estamos nos reunindo ao redor de nossos temas e buscamos mudanças mais amplas nessa sociedade em que sobrevivemos. OU SEJA, em perder a noção e o gosto de reunir-se em torno de si mesmas, essas mulheres atingem uma inteligência maior de propor atitudes coletivas buscando o futuro que a esperança deseja. Então... é quando aquelas reuniões de sábado à tarde alcançam relacionar-se TAMBÉM com um olhar sobre o todo da sociedade brasileira. (FREIRE; NOGUEIRA, 2011, p. 36).

⁶⁴ Antonio Gramsci, analisando principalmente a Itália Meridional, distinguiu entre intelectuais tradicionais, normalmente conservadores e resistentes às mudanças, e intelectuais orgânicos, comprometidos/as com a defesa dos interesses das classes constitutivas (WANDERLEY, 2010, p. 59).

O ato de conhecer, característico da educação, é, para Paulo Freire, ato político, ato criador. A dimensão política, portanto, conforme nos adverte Moacir Gadotti (2001, p. 55), é a “mais importante da sua obra”. Já na dedicatória do *Pedagogia do Oprimido* Freire aponta esta dimensão política que supõe processo de conscientização e luta solidária, envolvendo pessoas conscientes e abertas à uma existência plena, à vocação de ser-mais (FREIRE, 2018): “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”.

A tarefa do/a educador/a, do/a intelectual (na maioria das vezes originado nas classes médias), é ajudar o grupo ou movimento na melhor organização e sistematização do saber que circula nos corpos de seus/suas participantes. Tendo, contudo, cuidado para não atrapalhar ou roubar a sua autonomia no processo de saber e aprender com pacotes e transposições de “conteúdos que serão colocados sobre os corpos deles” (FREIRE; NOGUEIRA, 2011, p. 43). A educação “bancária” foi prática percebida e denunciada na obra de Freire, devendo o educador ser “problematizador” para facilitar nos/as educandos/as a aprendizagem de si e do mundo em que vive, o processo de conscientização (FREIRE, 1996, 2018). Se simplesmente o que se assiste for “comunicados”, “depósitos” e “dirigismos”, está sendo reproduzida a dominação sobre as pessoas, o que justamente se opõe à educação popular, ao processo de conscientização (FREIRE, 2018). Este processo acontecendo no diálogo entre educador/a e educando/a, tendo presente que, conforme Freire (1996, p. 23) explicita, “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

É na relação intersubjetiva marcada fortemente pela dialogicidade que acontece o processo formativo. A conscientização é um conceito central na obra freireana. Conceito que, como outros, vão se construindo e ganhando nuances ao longo de sua escrita impregnada de vida. Vida que comporta e exige liberdade, ânsia de busca, inquietação e poder de criar (FREIRE, 2018). Os conceitos não poderiam ser diferentes, vão se transformando, revestindo-se de novos aspectos da realidade apreendida, vivida, “eles são mediadores. Eles fazem ponte entre a inteligência e a experiência vivida, eles iluminam conteúdo já pressentidos no interior da prática” (FREIRE; NOGUEIRA, 2011, p. 47).

Acerca do conceito de conscientização, o professor Afonso Scocuglia⁶⁵ refere haver pelo menos quatro na obra de Paulo Freire: (a) conscientização como consciência da realidade nacional – nas décadas de 1950 e 1960, num contexto de nacionalismo desenvolvimentista iniciado a partir de Getúlio Vargas, década de 1930; (b) como estado de consciência – que

⁶⁵ O professor Afonso Scocuglia apresenta o Programa Paulo Freire Vivo da TV UFPB, disponível no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=bfcBM27dPYY>. Acesso em: 16/jun./2019.

pressupõe a passagem da consciência ingênua à crítica; (c) consciência de classe e (d) consciência das múltiplas subjetividades presentes nos processos educativos. Segundo Ana Lúcia Souza de Freitas, no verbete *Conscientização* do *Dicionário Paulo Freire*, é possível perceber três momentos distintos do emprego do termo em sua obra.

Num primeiro momento, a conscientização é explicitamente assumida como finalidade da educação. [...] Num segundo momento, chama a atenção a ausência do termo. Essa fase da escrita traduz sua preocupação acerca dos maus usos do conceito, nos anos 1970. [...] O terceiro momento diz respeito à atualização de sua reflexão, claramente expressa na Pedagogia da autonomia [...]. Paulo Freire reitera a conscientização como tarefa histórica de resistência crítica ao contexto neoliberal e ratifica a natureza política da prática educativa. (FREITAS, 2018, p. 105 in: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José).

Quando analisamos esses momentos não percebemos distinções que constituam cortes substanciais na concepção de conscientização; vai ganhando contornos novos na obra de Paulo Freire, numa relação dinâmica com a realidade vivida. Senão vejamos, num primeiro momento, quando a conscientização é assumida como a finalidade da educação, Freire (apud Freitas, 2018, p. 105) escreve na obra intitulada *Conscientização: Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*:

A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação.

Vemos que esta compreensão não se contrapõe a que aparece, por exemplo, em seu último escrito:

Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. [...] Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História. (FREIRE, 1996, p. 53-54).

Nesta mesma obra, reafirma Freire a atualidade da conscientização na luta histórica contra a mentalidade e contexto neoliberal, ratificando também a natureza política da prática educativa:

Nos anos 60, preocupado já com esses obstáculos, apelei para a *conscientização* não como panaceia, mas como um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos, vale dizer, de suas razões de ser. Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto na sua atualidade. (FREIRE, 1996, p. 54).

A conscientização da opressão pelas pessoas oprimidas, através da práxis – ação e reflexão – desta busca, é requerida para a transformação das situações injustas, da própria condição de hospedeiras do opressor. A conscientização, pois, consiste no processo de substituição da consciência ingênua pela crítica, da assunção de uma postura reflexiva diante da existência, de uma atitude de inquietude, de busca de superação das situações que não coincidem com a vocação ontológica e histórica humana de ser-mais e de intervir no mundo. A conscientização consiste, ainda, na consciência processual de pertencimento a uma classe social que historicamente é oprimida e que, sabendo-se oprimida, assume a tarefa histórica de libertar-se (FREIRE, 2018). Nas palavras de Paulo Freire, ao se referir à pedagogia do oprimido,

como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2018, p. 57).

A conscientização é, pois, um processo que envolve reflexão-ação-reflexão, práxis revolucionária. É um convencimento da condição de opressão e necessária luta pela libertação que acontece através de um processo dialógico em que os homens e mulheres não são tratados/as como “coisas”, objetos ou depositário da “propaganda libertadora”.

Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho –, também não é libertação de uns feita por outros. [...] Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização. [...] seu convencimento da necessidade de lutar, que constitui uma dimensão indispensável do saber revolucionário, não lhe foi doado por ninguém, se é autêntico. Chegou a este saber, que não é algo parado ou possível de ser transformado em conteúdo a ser depositado nos outros, por um ato total, de reflexão e de ação. (FREIRE, 2018, p. 74-75).

A adesão à luta, ao trabalho para mudar a realidade é fruto deste processo de conscientização: “Foi a sua inserção lúcida na realidade, na situação histórica, que a levou à crítica desta mesma situação e ao ímpeto de transformá-la” (FREIRE, 2018, p. 75). Por fim, mesmo incorrendo em repetições,

A conscientização, compreendida como processo de criticização das relações consciência-mundo, é condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social. No processo de conhecimento, o homem ou a mulher tendem a se comprometer com a realidade, sendo esta uma possibilidade que está relacionada à práxis humana. É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de

possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos. (FREITAS, 2018 in: STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2018, p. 105).

Ainda no tocante aos princípios presentes na educação popular e expostos marcadamente a partir do documento supracitado do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), podemos trazer novamente Mejía (2013, p. 372-375), ao referir um decálogo com o conhecimento acumulado em EP, mesmo incidindo em algumas repetições, eilo:

- a. Su punto de partida es la realidad y la lectura crítica de ella, para reconocer los intereses presentes en el actuar y en la producción de los diferentes actores.*
- b. Implica una opción básica de transformación de las condiciones que producen la injusticia, la explotación, dominación y exclusión de la sociedad.*
- c. Exige una opción ético-política en, desde y para los intereses de os grupos excluidos y dominados, para la pervivencia de la madre tierra.*
- d. Construye el empoderamiento de excluidos y desiguales, y propicia su organización para transformar la actual sociedad en una más igualitaria y que reconozca las diferencias.*
- e. Construye mediaciones educativas con una propuesta pedagógica basada en procesos de negociación cultural, confrontación y diálogo de saberes.*
- f. Considera la cultura de los participantes como el escenario en el cual se dan las dinámicas de intraculturalidad, interculturalidad y transculturalidad de los diferentes grupos humanos.*
- g. Propicia procesos de autoafirmación y construcción de subjetividades críticas.*
- h. Se comprende como un proceso, un saber práctico-teórico que se construye desde las resistencias y la búsqueda de alternativas a las diferentes dinámicas de control en estas sociedades.*
- i. Genera procesos de producción de conocimientos, saberes y de vida con sentido para la emancipación humana y social.*
- j. Reconoce dimensiones diferentes en la producción de conocimientos y saberes, en coherencia con as particularidades de los actores y la luchas en las cuales se inscriben.*

O decálogo apresentado se orienta para responder perguntas fundamentais ligadas à prática da educação popular, quais sejam: educação, onde?, para quê?, para quem?, desde que lugar?, por que educação nestes tempos e nestas culturas? Fundamenta-se, pois, a educação popular como prática educativa contextualizada, situada em um território, em um local. Tem a educação (popular) que abrigar intencionalidades, o que determinará sua direção, esta necessariamente voltada para, mas não só, a luta de grupos específicos para a mudança de condições de vida, nas palavras de Mejía (2013, p. 373), “[...] *sino es un asunto ético que vela y cuida la manera de la existencia de lo humano y la vida en los mundos que habitamos*”. Sabendo que o poder é vivido em todas as relações, busca a educação popular reunir pessoas empobrecidas, marginalizadas, subalternizadas na perspectiva de vivência de outra forma de poder, de transformação social e construção de comunidades empoderadas. O reconhecimento do diferente, bem como do conflito, é aprendizagem problematizada pela educação popular na

aposta por uma nova sociedade, pautada pela convivência social democrática e respeitosa. Parte, pois, a educação popular de lugares determinados, de grupos específicos, com finalidades estabelecidas pelos/as seus/suas envolvidos/as, tendo como tarefa atual a formação de “*una subjetividad rebelde, no sólo como contestación y resistencia, sino en la elaboración de propuestas alternativas para transformar sus entornos*” (MEJÍA, 2013, p. 374).

Para Alder Júlio Ferreira Calado (2008), o processo de humanização, do qual a educação popular, protagonizada pelos movimentos sociais populares, tem sido um espaço privilegiado, como projeto alternativo de sociedade, frente aos desmontes do capitalismo em sua fase/face atuais. Processo de humanização entendido como

o conjunto de práticas e reflexões características de uma sociabilidade alternativa ao sistema dominante, protagonizada por sujeitos coletivos e individuais, visando ao desenvolvimento das mais distintas potencialidades do ser humano, ser consciente de seu inacabamento e de seu caráter relacional, historicamente condicionado mas não determinado, por isso mesmo vocacionado à Liberdade. (CALADO, 2008, p. 225).

Calado previne-nos da inexistência de uma definição “universal”, qualquer que seja o fenômeno em questão, não sendo diferente no caso da educação popular, o que considera importante para que ninguém reclame a si o direito de propriedade dessa suposta definição (CALADO, 2008, p. 226).

No que se refere ao caso da educação popular, vimos que se volta a várias finalidades: conscientização, atitude crítica de reflexão que produz ação, formação de subjetividades rebeldes, expressas em contestação e resistência, mas também proposição, luta de grupos específicos para a mudança de sua situação, transformação social. Além destas, há outras finalidades que podem ser classificadas como ilegítimas ou de caráter duvidoso. Assim, conforme nos aponta Calado (2008), a ideia de polivalência em educação popular é facilmente percebida não só na diversidade de concepções e de conceitos, mas sobretudo nos sentidos ambíguos de suas práticas. E ainda nos adverte que o termo tem sofrido abusos⁶⁶. A quase

⁶⁶ Não nos é novidade que o uso de um ou outro termo carrega em si pressupostos e ideologias, que a comunicação constrói a realidade, é poder (GUARESCHI, 2003). Não é, pois, indiferente que a eleição dos termos utilizados, o que nos obriga a, conscientes do processo de manipulação, a ter presentes seus usos e sentidos e utilizar termos que passem pelo grivo da reflexão, que sofram desconstrução e resignificação. Não que, magicamente, a palavra possa, por si só, mudar a realidade, mas é parte do processo de reflexão e tomada de ação, de conscientização. Talvez um exemplo da atualidade possa ser evocado para demonstrar como a escolha de termos serve à construção/manipulação de uma realidade. No caso do vazamento promovido pelo jornalista da *The Intercept Brasil*, Glennwald, acerca das conversas via aplicativo de mensagens entre o juiz Sérgio Moro e o procurador da Lava Jato Deltan Dallagnol. A despeito de juristas, advogados e uma maioria de pessoas informadas pelas leis e bom senso condenarem o fato divulgado que evidencia que o juiz comandava a operação, quando deveria, mantendo uma postura de imparcialidade, julgar os fatos apresentados em juízo pelo procurador, podemos ler e ouvir narrativas como esta: “Nas mensagens reveladas não há ilicitude, talvez excesso de zelo em manifestar seu

inesgotável polissemia dos termos e conceitos teóricos e ambiguidade que impregna suas práticas deve, pois, colocar-nos numa postura vigilante, reflexiva, cuidadosa com seus ab(usos); é, como nos orienta Brandão (2013a, p. 89), “procurar ver de onde eles vêm. Quem diz, em nome de quem e para quê”. Neste sentido, expõe Calado: “Educação Popular (EP) serve, por conseguinte, aos mais variados gostos. Dir-se-ia que há EP feita *para* o Povo, há EP feita *com* o Povo, há EP feita *apesar* do Povo, e há até EP feita *contra* o Povo” (CALADO, 2008, p. 227).

Nem todo tipo de experiência de ensino, pesquisa ou extensão que se ligue de alguma maneira às camadas populares pode ser, a rigor, numa perspectiva freireana, ser considerada popular, conforme já pudemos discutir em outros momentos do texto, especialmente quando expúnhamos as características dos movimentos sociais populares. Popular, logo, nesta ótica, exige participação dos membros envolvidos no processo de emancipação, de libertação, transformação das condições injustas. Assim, à título de ilustração, a partir da leitura de Calado (2008, p. 227), podemos afirmar, ainda, que a elaboração de políticas públicas ou de programas por uma equipe de especialistas, para serem “aplicadas” a um determinado segmento popular, sem sua efetiva participação na construção, execução e avaliação, considerando-o, tão somente, como mero “público-alvo” ou “beneficiário” da ação, destinatário passivo, pronto a receber o “pacote”, constitui na verdade um exemplo do que Freire (2018) designou de “educação bancária” e Brandão (2013a, p. 104) de “capitalista”, não sendo, portanto, possível classificar como popular neste caso.

Também para Brandão (2013b), educação “popular” não pode se confundir com um “serviço a”, mas precisa ser um “compromisso com”, caracterizando-se ainda em “modalidades de ação social de horizonte transformador. Ou, para retomarmos aqui uma palavra cara a Paulo Freire: libertador” (p. 12). Libertação que acontece de maneira processual com o povo, por meio da educação problematizadora, conscientizadora. Esta educação, conforme nos orienta Freire (2018), pode não ser condição suficiente para a transformação social, mas é necessária, imprescindível. À guisa de construirmos uma concepção inequívoca da ideia de “popular”, citemos novamente Mejía:

En ese sentido, la educación popular, en sus variados desarrollos, ha empujado una concepción en la cual no existe acción educativa y pedagógica sin contexto – y allí están presentes los diferentes elementos políticos, sociales, culturales, económicos sobre los cuales se construyen la desigualdad, la exclusión, la segregación y las injusticias en nuestra sociedad proponiendo concepciones y prácticas para transformar estas condiciones desde la educación, entendida ésta en sus múltiples dimensiones: formal, no formal e informal, bajo el supuesto de que el solo cambio

entendimento em relação a um procedimento de apuração de crimes [...]” (DALLAGNOL, via Tweet, em 17/jun./2019). Temos, então, duas narrativas, opções: “crime” versus “excesso de zelo”.

educativo no transforma la sociedad, pero si la educación no cambia, tampoco lo hace la sociedad. (MEJÍA, 2013, p. 372).

A educação, para realizar-se como prática de liberdade, precisa romper os esquemas verticais característicos da educação “bancária”, superando “a contradição entre o educador e os educandos”, o que “não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo” (FREIRE, 2018, p. 95). Assim, na educação que se quer problematizadora, conscientizadora, popular

[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (FREIRE, 2018, p. 96).

Existe, por conseguinte, informados por Brandão (2013a), vários tipos de educação, com usos distintos, que produzem tipos diferentes de sujeitos, podendo servir à manutenção e acumulação do saber-poder ou à superação deste esquema, substituindo-o por saber e sua repartição.

[...] um tipo de educação pode tomar homens e mulheres, crianças e velhos para torná-los todos sujeitos livres que por igual repartem uma mesma vida comunitária, um outro tipo de educação pode tomar os mesmos homens, das mesmas idades, para ensinar uns a serem senhores e outros, escravos, ensinando-os a pensar, dentro das mesmas ideias e com as mesmas palavras, uns como senhores e outros como escravos. (BRANDÃO, 2013a, p. 36).

Aqui escravo e senhor pode ser compreendido, por extensão e afinidade, empregado e padrão, subalterno e poderoso, marginal⁶⁷ e cidadão. Enfim, educação, melhor, educações que se destinam a formar tipos diferentes de pessoas. Se, vale a ressalva, as pessoas são produtos da educação a que são destinadas, são também inventoras da educação que participa enormemente de sua formação, de sua constituição e reconstituição humana⁶⁸. Brandão, inspirado no contato com Freire, ensina-nos: “Ele sempre quis livrar a educação de ser um

⁶⁷ Poderão perguntar: a escola, lugar privilegiado em muitas sociedades, de transmissão/transferência de conhecimento/saber, forma pessoas “marginais”? À medida que destina o conhecimento, sua produção e transmissão, para uma parcela dos/as alunos/as que disputam este lugar, ignorando outros/as, está formando uns/umas e deformando outros/os, educando uns/umas e deseducando outros/as, elegendo uns/as para o sucesso e relegando outros/as ao fracasso. Para uns/umas privilegiados/as, a educação; para outros/as, quando muito, a instrução, o treinamento em habilidades profissionais para conservação de suas existências e o acúmulo do capital. A suposta neutralidade da educação é a ideologia dominante que suporta esta prática educativa voltada à instrução e treinamento em habilidades profissionais sem o propósito de contribuir para a mudança no mundo. A evasão escolar aqui, numa perspectiva freireana, ganha outro sentido, passa a ser inadaptação da escola à realidade do/a educando/a. E é Freire que nos questiona: “Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?” (FREIRE, 1996, p. 137).

⁶⁸ Não podemos, obviamente, atribuir exclusivamente o peso formativo humano à educação, a despeito de sua enorme importância neste processo, pois, mesmo em menor peso, características inatas, idiossincráticas também participam.

fetichê. De ser pensada como uma realidade supra-humana e, por isso, sagrada, imutável, e assim por diante. Ao contrário do que acontece com os deuses, para se crer na educação é preciso dessacralizá-la” (BRANDÃO, 2013a, p. 104).

Paulo Freire, em conversa travada com o militante norteamericano Myles Horton, manifesta sua compreensão da educação, não divergente, mas complementar, da declarada pelo seu interlocutor⁶⁹. Para Horton, educação significa “[...] educar pessoas, desenvolver pessoas, ajudá-las a crescer, ajudá-las a se tornarem capazes de analisar, [...] ajudar as pessoas a crescerem” (p. 126). Para Freire, a educação é concebida

[...] como desenvolvimento de sensibilidade, de noção de perigo, de confronto entre algumas tensões que é preciso ter no processo de mobilizar e de organizar. [...] educação deve vir antes, durante e depois. É um processo, um processo permanente. Tem a ver com a existência e a curiosidade humana. (FREIRE; HORTON, 2003, p. 127-128).

A educação, por conseguinte, qualquer que seja a concepção e uso, queiramos ou não, é política. E Freire, ao longo de toda a sua obra, enfatizou esta característica intrínseca da educação, esta sua “natureza”, “vocação”.

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de “endereço-se até sonhos, ideias, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores “baderneiros” e “subversivos” o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. (FREIRE, 1996, p. 110).

A ideia, ainda segundo Brandão, é que a educação possa servir não “apenas à *sociedade*, ou à *pessoa na sociedade*, mas à *mudança social* e à formação consequente de sujeitos e agentes na/da mudança social” (BRANDÃO, 2013a, p. 82)⁷⁰; a possibilidade de mudança sendo, pois, um dos saberes fundamentais à prática educativa freireana. A educação é, pois, ainda segundo Brandão,

uma entre outras práticas sociais cujo efeito sobre as pessoas cria condições necessárias para a realização de transformações indispensáveis [...]. Nada se faz entre

⁶⁹ A conversa entre Paulo Freire e Myles Horton, que resultou no “livro falado” intitulado: *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*, ocorreu em dezembro de 1987 no topo de colina onde Myles vivia ao redor de Highlander, no estado de Tennessee, nos Estados Unidos.

⁷⁰ Em Brandão (2013a, p. 82), ao mencionar a Lei 5.692, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, encontramos um trecho da referida lei que pode resultar numa perspectiva mais ampla de educação, se queremos aplicável à mudança pessoal e social: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”.

homens sem a consciência e o trabalho dos homens, e tudo o que tem o poder de alterar a qualidade da consciência e do trabalho tem o poder de participar de sua *práxis* e de ser parte dela. (BRANDÃO, 2013a. p. 84).

A transformação social requerida pela educação popular – e pelos movimentos sociais populares, nos quais a EP se insere impulsionando sua organiz(ação) – demanda na contemporaneidade, conforme Mejía (2003, p. 71), “a produção de uma nova teoria que represente e nomeie os processos sociais nos quais nos inserimos para tratar de transformar, de outra forma, uma realidade que também tem a sua existência de uma outra maneira”. Ou seja, dizendo de maneira ainda mais simples, a realidade muda exigindo maneira diferente de lidar com ela e transformá-la. As contestações e protestos que ora assistimos, com características marcadamente distintas dos movimentos sociais organizados de décadas passadas⁷¹, são um convite para buscarmos compreender as novas práticas educativas e sociais capazes de efetivar as transformações almejadas, a gestação e concretização de uma sociedade alicerçada na justiça, na solidariedade, na busca – utópica, que nos põe em movimento, – de uma sociedade sem opressores e oprimidos.

Não adentraremos nestas novas formas de produzir mudança e transformação social, o que queremos com este fragmento é destacar a fertilidade dos debates em torno do tema, caro à educação popular e a necessidade desta está constantemente se reinventando, sem, contudo, apartar-se de seus princípios fundantes. O desafio, neste sentido, entre outros, ainda conforme proposição do autor, na esteira de reconstrução/reinvenção da educação popular – e dos movimentos sociais, é

[...] começar a retomar, organizar e atender a todo o acúmulo que circulou – e circula – na forma de sistematizações e fundamentações da educação popular e do acionar movimentos sociais. O seu excessivo pragmatismo e o seu cômodo estancamento em técnicas e dinâmicas – em ocasiões a-históricas – dificultam-lhes o exercício de reconstruir o passado para daí inventariar os elementos válidos para a reconstrução que devemos iniciar. (MEJÍA, 2003, p. 82).

E conclui dando a ênfase necessária à retomada histórica para reinvenção de estratégias de ação e reflexão: “Isso significa reconhecer que a educação popular e os movimentos têm

⁷¹ No rol destas mudanças (muitas das quais enunciadas no texto), podemos citar: não são “monoexpressivos”, ou seja, acontece um deslocamento das leituras de “classe” para a noção de “vários atores” afetados pelas limitações do capitalismo ou pelos processos de modernização; dão ênfase às microcaracterísticas e ao regional, “que vem antecipar um tipo de trabalho que reorganiza o poder a partir do local, deixando-o amarrado à dificuldade de construir o trânsito entre o micro, o médio e o macro”, e ainda, a “passagem do espaço da ação política aos espaços da ação política cultural” (MEJÍA, 2003, p. 31-32).

uma história, e é precisamente a partir dessa perspectiva histórica, a partir do reconhecimento do seu passado, que podemos dar um salto adiante” (MEJÍA, 2003, p. 82).

Retomando como resumo parte do que fora observado até este ponto, precisa a educação popular desenvolver propostas pedagógicas e metodológicas condizentes com o seu propósito, necessita ser: dialógica; centrada na relação educador/a-educando/a; ter como referência ao longo do processo educativo e de mudança social, da construção de relações mais justas, a realidade de vida dos/as educandos/as; propiciadora de processos de autonomia/autoafirmação e construção de subjetividades críticas, problematizadoras, inquietas, atentas à vocação ontológica para o ser-mais; tendo, pois, a EP como exigência uma opção ético-política que parte e se destina aos interesses dos grupos excluídos, dominados, subalternizados, silenciados, favorecendo sua organização para a construção do empoderamento, da emancipação, da libertação (FREIRE, 1996, 2018; MEJÍA, 2013).

Novamente recorrendo a Calado apresentamos dois olhares acerca da educação popular, um que se apresenta como dominante e outro como alternativo ao conceito hegemônico. Sob a primeira perspectiva, EP é

[...] trabalhada enquanto processo formativo concernente às camadas populares, envolvendo diferentes protagonistas, parceiros e aliados e supostos aliados, animados por diferentes – e às vezes antagônicas – motivações, perspectivas, procedimentos e posturas ético-políticas e pedagógicos. (CALADO, 2008, p. 229).

A segunda perspectiva, proposição do autor, entende a educação popular

[...] como o processo formativo permanente, protagonizado pela Classe Trabalhadora e seus aliados, continuamente alimentado pela Utopia em permanente construção de uma sociedade economicamente justa, socialmente solidária, politicamente igualitária, culturalmente diversa, dentro de um processo coerentemente marcado por práticas, procedimentos, dinâmicas e posturas correspondentes ao mesmo horizonte. (CALADO, 2008, p. 230-231).

Fazendo uma análise, a partir de Calado (2008), de ambas as perspectivas de educação popular, podemos assinalar inicialmente em relação a dominante que o processo formativo assume um caráter de educação geralmente não-formal, podendo acontecer nos espaços escolares. É uma proposta voltada especificamente para os segmentos populares, para as “classes menos favorecidas”, às “camadas carentes da sociedade”, conservando um sentido assistencialista das experiências e ações que têm o outro como alvo e não como partícipe nos diversos momentos do processo. Temos aqui que a responsabilidade pela elaboração da proposta fica a cargo de alguns poucos sujeitos ou instância superior/pensante, cabendo ao outro

quando muito a participação na execução das tarefas. Mesmo que a proposta ganhe uma nomeação “freireana”, como recurso de legitimação, uma análise atenta consegue evidenciar a contradição/inadequação, não havendo, como podemos desprender da leitura de sua obra, entre outras características já fartamente apontadas, ação de protagonistas, a participação das pessoas envolvidas em todo o processo (da concepção à execução, passando pelas avaliações, etc.). Como a proposta, por mais bem intencionada que seja, não é concebida e desenvolvida “com”, mas “para”, observa-se uma miscelânea de participantes e aliados. São sujeitos variados, públicos e privados, organizações governamentais ou particulares, além dos próprios “destinatários”, que não coincidem necessariamente com a motivação e envolvimento na proposta; por vezes os interesses individuais estão acima dos coletivos.

Em relação à perspectiva proposta por Calado (2008) como alternativa à hegemônica/dominante, temos que: a educação popular acontece em processo formativo permanente, tendo em vista a inconclusão humana e o caráter (inter)relacional da aprendizagem. “Todo o seu (con)viver se acha atravessado de práticas formativas nos mais variados espaços e ambientes comunitários e sociais” (CALADO, 2008, p. 231). Ao que podemos acrescentar as contribuições de Everaldo Fernandes da Silva (2011), ao demonstrar como acontece os processos “aprendentes” e “ensinantes” dos/as artesãos/ãs do Alto do Moura (Caruaru-PE), concluindo, portanto, haver uma epistemologia dos saberes populares, uma maneira própria das classes populares construir os seus saberes. Neste sentido, Mejía (2003, p. 83) enfatiza o fenômeno da educação popular ter liberado “o fato pedagógico tirando-o da esfera escolar e colocando-o nos diferentes processos de socialização. Ou, como diria Jorge Osório, ‘não se limita à ação escolar e faz-se presente em todas aquelas expressões humanas de construção de sentido e de conhecimento’”. Ainda recorrendo a CALADO (2008, p. 231),

[...] se deve acrescentar que não se trata de mera aquisição de conhecimentos, mas antes de um processo praxístico (Marx) que comporta rumo, caminhos e posturas. Eis que não se trata apenas de se fazer coisas consideradas significativas, mas, sobretudo de que estas apontem para um horizonte de contínua humanização e respeito pelo Planeta.

É também Calado a destacar na perspectiva de educação popular defendida o processo de conscientização que resulta em lutas da “Classe Trabalhadora”⁷² pela construção de uma

⁷² O entendimento de Calado (2008) acerca da “Classe Trabalhadora” abarca o entendimento, prontamente explicitado em outras notas de rodapé (nº 23 e nº 28), da realidade da nova organização do processo produtivo e o desemprego estrutural, e vai além, compreendendo-a como “todos aqueles e aquelas que, ao viverem do seu trabalho, vão tomando consciência das condições concretas do processo produtivo, das razões de sua exploração, do tipo de relação que garante a apropriação e fruição por tão poucos do conjunto das riquezas produzidas pelos Trabalhadores e Trabalhadoras do mundo inteiro” (CALADO, 2008, p. 232).

nova sociedade na qual aconteça a subversão da ordem, a mudança radical do caráter das relações. Completa o autor: “[...] indispensável o incessante cultivo das condições necessárias à vitalidade da causa, do projeto de se construir uma nova sociabilidade, que se mostre alternativa à ordem dominante, seja no plano das macro-relações, seja no terreno das micro-relações” (CALADO, 2008, p. 232).

E nos ajuda, ainda, a pautar de maneira inequívoca o nosso itinerário de luta:

O que implica o contínuo esforço de superação da ordem capitalista (quer do ponto de vista econômico, quer do ponto de vista político, quer do ponto de vista cultural, esferas dinamicamente inter-relacionadas), com vista à instauração de um novo modelo de produção e de consumo, de uma sociabilidade alternativa. (CALADO, 2008, p. 232-233).

A ideia de alternativas contra-hegemônica ganha vulto aqui, na (re)construção do sonho, da utopia, de um “outro mundo possível, necessário e urgente” (FSM). O horizonte buscado, o mundo que queremos/desejamos e pelo qual trabalhamos/lutamos, só pode ser obtido por caminhos coerentes⁷³, “que apontem na mesma direção. Mais uma vez, isto não é algo que se possa comprovar com discurso. Há de se recorrer ao caráter das práticas do dia-a-dia” (CALADO, 2008, p. 233). A coerência entre palavra (que acontecia numa relação dialógica com o outro) e ação foi, portanto, um dos ensinamentos, “legados”, conforme expõe Gadotti, deixados por Freire. A indignação diante da injustiça, “uma vida de compromisso com a causa dos oprimidos”, uma “*pedagogia do diálogo*”, “*revolucionária*”, que, mais do que ter dado “dignidade a ele [ao/à educando/a]”, reconhece-a nele/a. E o principal legado, o da esperança (GADOTTI, 2001, p. 37-38).

Na trilha da construção de sociabilidades alternativas, da vivência de realidades contra-hegemônicas às oferecidas pela sociedade capitalista/neoliberal que transforma tudo em mercadoria, que nos impõe o consumo desenfreado, sufocando a vida, Gadotti, a quem transcrevemos com vistas a concluir, oferece-nos o exemplo de Freire.

Paulo Freire nos falava da necessidade de criar vínculos, da amizade, das relações sociais e humanas, e na sua última entrevista (16 de abril) afirmava que “gostaria de ser lembrado como aquele que amou as plantas, os animais, os homens e mulheres, a terra...”. Em seu livro *À sombra desta mangueira*, ele valorizava justamente essas

⁷³ Aqui nos ocorre que, diferente do verificado pela análise dos discursos e práticas dominantes, muito evidente no Governo Bolsonaro, os fins não justificam os meios. Na verdade, não há como “alcançar” o horizonte apontado pela educação popular agindo de maneira incoerente, o caminho devendo ser necessariamente coincidente com o horizonte: de construção e participação populares, de diálogo, de aprendizagens mútuas, enfim, deve seguir o itinerário já exposto. Pelo caminho saberemos o horizonte, o caminho é o horizonte. Em conformidade com esta discussão trazemos um trecho conhecido, já incorporado ao saber popular, contido em um dos livros sagrados da tradição judaico-cristã: “Conhecereis a árvore pelos seus frutos” (Mt 12, 33).

“felicidades gratuitas” – como disse seu prefaciador Ladislau Dowbord – felicidades oferecidas pela natureza, contra as “felicidades vendidas e compradas” [...]. Uma pedagogia libertadora precisa criar novas vivências solidárias, criar novas relações sociais e humanas [...]. (GADOTTI, 2001, p. 39-40).

2.4 ESPIRITUALIDADE

Fotografia 1 – Encontro da Rede Assunção



Fonte: Arquivos do CEPA, 11/nov./2013.

A foto destacada faz referência a uma mística vivenciada pelas pessoas participantes que sugere a compreensão, presente na espiritualidade das Irmãzinhas da Assunção, de que estamos todos/as (incluindo aqui a natureza da qual somos partícipes) interconectados/as; a importância de tecermos redes. Este momento teve lugar no Encontro com representantes de organizações sociais ligadas à Congregação (Diário de campo, 11/nov./2013).

A espiritualidade vivida nos projetos do CEPA tem a marca dos trabalhos de base das teologias da libertação assumidos e adaptados pelas Irmãzinhas da Assunção, a partir de seus/suas fundadores/as, Padre Estevão Pernet e Antonieta Fage, acerca dos/as quais iremos discutir um pouco na próxima seção. No intento de evitar equívocos, importante conceituar espiritualidade, religião e teologia, oferecendo também um panorama do surgimento da teologia da libertação, bem como elementos para a sua compreensão, num contexto – latino-americano – marcado por dependências e lutas por emancipação.

Em Rubem Alves (1984), temos que religião é “memória de uma unidade perdida e a nostalgia por um futuro de reconciliação” (p. 9), uma “gratificação substitutiva” (p. 10), ou seja, “o novo mundo de felicidade que compensa as frustrações e sofrimentos contidos na realidade” (p. 10-11). A nossa imaginação, pois, cria e recria a memória da unidade ou paraíso perdido, busca compensar/superar sofrimentos, a religião funcionando, a partir da “onipotência do

pensamento” (p. 10), como uma, entre outras, “gratificação substitutiva” (p. 11). A angústia primordial e constitutiva, de que fala o filósofo Sören Kierkegaard, encontra expressão/superação na vivência da religião. Para Karl Marx, esta é o “suspiro da criatura oprimida”, produto de uma sociedade opressiva e irracional, ilusão para que a pessoa possa suportar as cadenas escravizantes (p. 34). Para Friedrich Hegel, a religião é identificada com o irracional, enquanto a ciência com o racional. Está em jogo na compreensão hegeliana do fenômeno religioso uma teoria global do desenvolvimento do Espírito, de sua infância à maturidade, a emoção e a imaginação sendo, pois, compreendidas como elementos irracionais e primitivos que devem ser abandonados. Igualmente para o psicanalista vienense Sigmund Freud, por debaixo dos valores da religião encontramos a mesma dinâmica psíquica em operação encontrada na mágica, no brinquedo e na arte, a tendência neurótica de trocar o real pelo imaginário (ALVES, 1984).

O propósito da religião, diferentemente da ciência, não é explicar o mundo, senão exprimir como a pessoa deve viver em relação a ele (ALVES, 1984), favorecendo-lhe a produção de significados e a criação de sentidos para o vivido (GEBARA, 2006). Enquanto a ciência, com sua pretensão de descrição rigorosa da realidade, sacraliza a ordem estabelecida. A religião, contrariamente, tem a possibilidade de, nascendo do protesto contra o mundo descrito e explicado pela ciência, ser “a voz de uma consciência que não pode encontrar descanso no mundo, tal como ele é, e que tem como seu projeto utópico transcendê-lo” (ALVES, 1984, p. 53).

A pessoa, embalada pelo destino/opção de transcender o mundo, encontra no sonho o alimento para sua realização, para este seu projeto utópico, para combater o fatalismo apregoadado pelo sistema que se contenta com o estabelecido (ALVES, 1984; FREIRE, 2018). Assim, previne-nos Alves (1984, p. 30): “Quem não sonha, quem não tem visões, mergulha no mundo estabelecido”.

Alves (1984) assemelha a religião com a experiência da beleza, a essência de ambas sendo, conseqüentemente, a relação. O belo, na concepção do autor,

não é nem uma propriedade do objeto e nem uma propriedade do sujeito. Ele vem a existir quando o sujeito é levado a *vibrar*, emocionalmente, em resposta ao objeto. [...] O belo não é nem o objeto, em si, nem o sujeito em si, mas antes a relação que os unifica num êxtase místico. (p. 38).

Aqui “místico” se refere à sensibilidade em relação ao outro lado da realidade; à capacidade de captar o mistério (de onde deriva o termo), “que se revela e vela em cada ser e

em cada evento da história pessoal e coletiva” (BOFF, L. 2002, p. 156). Assim, em consonância com o filósofo Immanuel Kant, Alves (1984) afirma que “Deus não é um objeto de conhecimento”, não podendo “ser incluído na categoria da existência com pedras, vermes e galáxias” (p. 53). Exprime, ainda:

Nenhum objeto de conhecimento, em si, é religioso. Fenomenologicamente, assim como a dimensão estética da experiência não é um atributo do objeto. Separemos, portanto, de uma vez por todas a questão da existência de Deus – que é uma questão filosófica – da experiência religiosa. A primeira é uma hipótese acerca de um objeto. A outra é uma paixão subjetiva. (p. 53).

A paixão subjetiva é condição da experiência religiosa, sem ela no máximo poderá haver instituições cristalizadoras de rotinas litúrgicas e fórmulas doutrinárias que podem ter perdido a conexão com a vivência religiosa fundadora (ALVES, 1984). A subjetividade possuída por uma “paixão infinita”, para utilizar uma expressão de Kierkegaard, encontra-se na esfera religiosa (ALVES, 1984, p. 54).

Reafirmemos, pois, o aspecto relacional e imagético da consciência religiosa, conforme Alves (1984),

se é verdade que a consciência religiosa projeta sobre o mundo os seus sentimentos, é necessário ter em mente que a cada projeção corresponde uma introjeção. As construções da imaginação não importam o quão divorciadas estejam, aparentemente, do mundo concreto, são sempre simbolizações de situações realmente vividas. (p. 56).

Essa vivência não precisa encontrar préstimo imediato na realidade concreta, observável por outrem, mas é respaldada a partir da experiência pessoal, comum a uma coletividade. Para exemplificar, recordemos os mitos cosmogônicos, compreendidos como manifestações psíquicas que refletem a natureza humana. Abismos, trevas, águas, ventos fortes, ou seja, símbolos do caos que investem contra a ordem⁷⁴. Os símbolos do demônio, para citar outro exemplo, são criações e projeções/introjeções da consciência. Ainda que secularizada a sociedade, vemos a expressão destes símbolos, mesmo que recebam nomes “científicos” (ALVES, 1984, p. 55). Se, a despeito da diversidade de tempos e lugares, o ser humano imagina de maneira igual, como nos recorda Alves (1984), a partir da leitura do psicanalista suíço Carl Gustav Jung, isto evidencia uma experiência comum manifesta através dessas ideias e imagens recorrentes.

⁷⁴ Passeando por várias cosmogonias encontramos esses elementos que simbolizam o caos em seu enfrentamento da ordem. Para citar algumas: cosmogonias judaico-cristã (relato presente no Livro do Gêneses), nórdicas e indianas.

A humanidade não consegue viver sem experiência religiosa⁷⁵, mesmo sob a égide de regime comunista, novas formas de secularização da religião se fazem notar, como por exemplo, conforme Alves (1984), a partir da leitura do filósofo Leszek Kolakowski, a devoção religiosa com que se cerca as teorias ou estruturas do partido⁷⁶. O nosso mundo que se pretende secularizado revela, portanto, seus deuses, demônios, mitos, superstições, numa inequívoca demonstração da presença/permanência da experiência religiosa (ALVES, 1984). Esta, portanto, tem a característica de nos abrir “para além de nós mesmos, nos ‘re-ligando’ (religião=re-ligare) a outras pessoas” (GEBARA, 2006, p. 16), ao transcendente, ao sagrado⁷⁷.

Ivone Gebara (2006) afirma que todas as religiões, nascendo das experiências de nossos corpos e de nossas emoções (nascimento, sexualidade, fertilidade, morte, cuidado recíproco), alicerçam-se sobre narrativas mitológicas criadas na tentativa de dar sentido e significado às condições ou experiências não alcançadas pela nossa lógica racional.

Assim, por exemplo, de onde viemos? Ou por que fazemos o mal? Por que sofremos? Para onde vamos depois desta vida? São perguntas que provocaram o nascimento dos mitos. Todas as religiões do mundo repousam sobre mitos, ou seja, sobre narrativas nascidas de diferentes culturas e que tocam algumas perguntas profundas do ser humano sobre si mesmo. (GEBARA, 2006, p. 11).

Concluimos, portanto, a partir de Alves (1984), que, – seja busca de consolo (MARX), etapa de desenvolvimento do Espírito (HEGEL), estratégia para lidar com a angústia da condição humana como “ser-que-se-encontra-no-mundo” e se reduz a nada (HEIDEGGER), ensinamentos e afirmativas sobre fatos da realidade externa ou interna que não se descobre por si mesmo exigindo crença neurótica (FREUD), relação (BUBER), – a experiência religiosa é marca humana irrefutável, presente em todos os tempos e lugares (JUNG; KOLAKOWSKI).

⁷⁵ Antoine Vergote (2001), para citarmos um exemplo, respaldado na psicanálise freudiana, refere que o desejo (a *libido*), – sendo um atributo que distingue o ser humano do animal, já que este último tem sua sexualidade programada pela necessidade (instinto), – “se desenvolve como busca da união com o outro amado, portanto como amor e como gozo naquilo que não é necessário para a vida” (p. 23). Nesse sentido, o desejo estando “aberto para aquilo que está além do necessário, ele orienta para o *divino*. [...] É esse divino que procuram muitos contemporâneos que [...] não crêem em Deus mas são de alguma forma religiosos” (p. 23). Para aprofundamento da compreensão acerca do polo humano envolvido nesta relação, sugerimos a leitura do texto, do qual extraímos as considerações desta nota, organizado por Geraldo José de Paiva (2001): *Entre Necessidade e Desejo*. Discussões em torno da dimensão motivacional do comportamento religioso, – se o objeto religioso satisfaz uma carência humana ou se é escolhido como atraente, – é uma dessas contidas no livro indicado.

⁷⁶ Rememoro descobertas de pesquisa empreendidas outrora, quando graduando de psicologia (UFPE-CFCH). A pesquisa objetivava estudar a carreira moral do alcoolista. Para surpresa do pesquisador, a remissão da dependência alcoólica acontecia mediante a submissão a um outro objeto: a participação no grupo dos alcoólicos anônimos (A.A.). A devoção ao álcool dava lugar à adesão (quase) religiosa ao grupo.

⁷⁷ Dalai Lama (2014a) afirma que os ensinamentos éticos, religiosos ou não, objetivam nutrir, desenvolver e aperfeiçoar a qualidade – inata e compartilhada por todos os seres humanos – da compaixão. Esta compreendida, em suas palavras, como “a capacidade natural do coração humano de se importar e sentir conexão com outro ser humano” (p. 143).

A “religião”, conforme Gebara (2006), surge de algumas de nossas crenças nascidas de diferentes experiências, situações e momentos especiais; num determinado momento histórico, institucionalizam-se e fazem nascer a “teologia”, ou seja, “pensamentos mais arrumados, sistematizados, com uma certa coerência lógica sobre as nossas crenças e seus fundamentos” (p. 25), “algo como a capacidade de afirmarmos para nós mesmos os valores que orientam a nossa vida” (p. 60). Neste raciocínio, a teologia (*Théos*, do grego, deuses) presta-se não a compreensão de Deus, mas ao estudo de nossa relação com o transcendente, o sagrado. Serve a teologia para fazer sentido ao caos e angústia que nos engole e sufoca (ALVES, 1984). É tentativa de “ajuntar de novo as pétalas de sua flor, que é contínua e cruelmente destruída por um mundo que não ama flores” (p. 20). Serve para contemplação do hoje sob a perspectiva do futuro, encarando os fatos sob a expectativa de sua abolição e realização, “um dissolver mágico da objetividade em nome de uma ordem utópica que se constitui em horizonte e destino” (p. 21).

Os horizontes, gestados pelas experiências dos acontecimentos, possibilitam-nos senso de direção, favorece-nos ver e distinguir as realidades, como por exemplo, a ótica da libertação ou da opressão, a ótica da inclusão ou exclusão dos processos globais (BOFF, L. 1987, 2002). A opção resulta não de lógica fria, mas é um produto de amor e paixão, de uma identificação emocional (ALVES, 1984). E continua o autor:

Se, por um acaso, nos apaixonamos pelos horizontes bíblicos, começamos a fazer teologia. Segundo entendo, a teologia cristã é nada mais e nada menos que uma conversação sobre a vida que ocorre na medida em que ouvimos as vozes e contemplamos os horizontes do mundo bíblico. (ALVES, 1984, p. 30).

Assim, teologias – no plural – disputam lugar nos corpos das pessoas⁷⁸, oferecendo cada uma a seu modo chaves de leituras e compreensões da realidade e da relação com a transcendência. Gebara (2006) situa-nos diante de duas tendências: a primeira delas apresenta a teologia como uma visão geral de nossa história (pessoal e coletiva) em conexão com “um personagem ou uma força misteriosa, sem identidade definida, que denominamos **DEUS**” (p.

⁷⁸ Ao responder acerca da possibilidade de existência de uma visão de religião com potencial de unificar a humanidade em todo o mundo, Dalai Lama (2014b) responde o seguinte: “Acho que é útil haver muitas religiões diferentes, uma vez que nossa mente sempre gosta de diferentes abordagens para diferentes disposições. É como ocorre com a comida. [...] Cada um tem gostos diferentes, e cada um come alimentos de acordo com seu gosto pessoal. [...] mas não há desavença. [...] Do mesmo modo existe variedade mental. Assim, para algumas pessoas, a religião cristã é mais proveitosa, mais aplicável. É uma crença básica. [...] Veja: se esse tipo de coisa lhe dá mais segurança, mais fé, você poderá preferir essa abordagem. Para essas pessoas, esta filosofia é a melhor. Já outras pessoas dizem que nossa crença budista, de que não existe um criador e, por isso, tudo depende de você, deveria impressioná-lo – que isto seria até mesmo preferível. [...] Para algumas pessoas, esse jeito de ver é preferível, muito mais adequado” (p. 84).

65, grifos da autora) ou “Yhwh” (BABUT, 2001, p. 22)⁷⁹; a segunda prescinde de um Deus pessoal pré-existente⁸⁰. Sobre esta segunda tendência, explicita a autora:

Teologia seria uma espécie de “vidadologia” [termo usado por um grupo de mulheres venezuelanas que organizam um site com este nome], de sabedoria sobre a vida humana e, a partir do humano, da multiplicidade de formas de vida. Esta sabedoria, presente em nós de forma inexplicável, nos levaria através de nossa convivência mútua a melhorar nossa qualidade existencial e nossas relações. Nos levaria a unirmo-nos para guardar e cuidar de nossas vidas, a expressar valores de respeito e convivência que nos protegeriam, na medida do possível, das formas de destruição que nos habitam. (GEBARA, 2006, p. 66).

Gebara (2006) adverte-nos que essas e outras tendências têm sua história, escolhas e consequências. Em suas palavras: “Podemos apenas nos situar onde nos sentimos melhor, dependendo de nossa história pessoal, de nossas perguntas e de nosso contexto de vida” (p. 67). Fixa, ainda, em consonância com outros autores (ALVES, 1984; BARROS, 2019), o surgimento da teologia da libertação (TdL) na América Latina no final da década de 1960 e início de 1970⁸¹, a partir da capacidade criativa de releitura da realidade sob a perspectiva da tradição social do cristianismo, da libertação das pessoas. Na época de seu aparecimento (fim da década de 1960), conforme José Comblin (1985), predominava nos países do centro uma teologia de inspiração liberal ou neoliberal. Tanto os principais teólogos da libertação católicos, quanto os protestantes, formaram-se na Europa sob influência do liberalismo de seu tempo. Assim, embora a teologia latino-americana da libertação tenha sua originalidade, é marcada pelo debate com o movimento liberal, ao qual se contrapõe o movimento conservador ou

⁷⁹ A respeito deste termo (*Yhwh*), um “tetragrama” de quatro consoantes, traduzido como “Eu sou quem eu serei” ou simplesmente “Eu sou” ou “Senhor”, escreve-nos Étienne Babut (2001): “Quanto ao tom enigmático, [...] Ele é e será um *Eu* e não uma força a ser inteligentemente captada e mobilizada. [...] Esse Deus não se torna prisioneiro da religião israelita nem, mais tarde, do cristianismo. Sua revelação inaugura um regime de encontros possíveis e até garantidos por sua fidelidade (“Eu estarei presente”); um regime de encontros específicos, que encaminham passos de engajamento” (p. 22).

⁸⁰ Dalai Lama (2014a), por sua vez, identifica três abordagens: teísta, não teísta e a secular ou não religiosa. Em qualquer uma delas a compaixão, segundo afirma, está na base de nossa felicidade, é qualidade humana inata a ser nutrida, desenvolvida e aperfeiçoada por estas abordagens. Na abordagem teísta “o conceito de Deus fundamenta os ensinamentos éticos que estimulam a imitação pelo homem da compaixão do próprio Deus” (p. 143); na não teísta, como a do budismo, “invoca, como princípios de sua ética, a lei da causalidade e a igualdade fundamental de todos os seres em suas aspirações básicas por felicidade” (p. 143) e, por fim, na secular ou não religiosa, “o reconhecimento da primazia da compaixão pode ser sustentado pelo senso comum, pela experiência comum partilhada e por achados científicos que demonstram nossa profunda dependência da gentileza dos outros” (p. 143-144).

⁸¹ Quando situamos o surgimento da TdL neste período histórico, não estamos querendo afirmar que a dominação e opressão, que são ações potencialmente desencadeantes do processo de libertação, eram inexistentes em outros períodos, todavia, foi a consciência aguda dos mecanismos que mantém a América Latina no subdesenvolvimento, para alimentar o desenvolvimento de países centrais, do norte global, que fez surgir o anseio e método, – indissociáveis nesta teologia, – de libertação (GUTIÉRREZ, 1975; BOFF, L. 1987).

neoconservador⁸². Destarte, a teologia latino-americana, a despeito do debate com os liberais, atrai mais simpatia destes do que dos conservadores ou neoconservadores. A este respeito acrescenta o autor:

O interesse específico da teologia da libertação fica longe do mundo liberal. [...] A luta contra a teologia da libertação é um dos recursos usados pela nova teologia conservadora para mobilizar as massas de cristãos que permanecem fiéis às Igrejas. (COMBLIN, 1985, p. 15-16).

Não obstante possa haver interesses coincidentes entre a teologia latino-americana da libertação e as teologias conservadoras ou neoconservadoras, como veremos adiante, a estratégia utilizada pelos representantes destas últimas é associar a teologia da libertação a teses e nomes desmoralizados, a fim de mobilizar reativamente todo o movimento neoconservador e também a hierarquia das Igrejas (COMBLIN, 1985). À campanha contra a TdL se ligam fatores de política eclesiástica, de modo visível a luta anticomunista e a luta contra os movimentos de libertação⁸³. Estes são tidos, conforme aponta Comblin (1985), como “os aliados objetivos do comunismo e o cavalo de Tróia do comunismo na América Latina” (p. 22)⁸⁴.

A ideia de Comblin (1985), coincidente com a construção em mosaico⁸⁵, conforme se observou neste trabalho em relação ao pensamento pedagógico latino-americano, é que a

⁸² Para conhecimento das características das teologias (liberal, neoliberal, conservadora, neoconservadora e da libertação) que disputavam espaço, bem como do debate das ideias e fundamentos destas principais correntes teológicas travado entre seus expoentes, com repercussões práticas no modo de vivência da fé das pessoas, imprescindível à leitura de Comblin (1985): *Teologia da libertação, teologia neoconservadora e teologia liberal*.

⁸³ Em recente nota (26/set./2020) do bispo diocesano de Caruaru, D. José Ruy Gonçalves Lopes, fica evidente, a partir de sua leitura crítica, pelo menos três aspectos: primeiro, a aversão de setores da Igreja a qualquer partido ou movimento de esquerda ou comunista; depois, a orientação a que chegou não poderia se embasar no Doutrina Social da Igreja, muito menos o trecho eleito (DSI, 160) suporta a conclusão realizada e, por fim, arvora para si a outorga de falar em nome da Igreja, o que constitui para o monge e teólogo Marcelo Barros “fruto da soberba”. Disponível em: https://marcozero.org/bispo-de-caruaru-pede-votos-contracomunismo-e-catolicos-progressistas-reagem/?fbclid=IwAR3vGvBGkKIyaSpaV0vZCJLNvO2fkBlqeQxYgb7_yWRZ63gbm3QVJzra8Cg. Acesso em: set./2020.

⁸⁴ Não é difícil assistir em veículos de comunicação sob a concessão de setores da Igreja críticas ferrenhas alicerçadas nesta campanha contra a teologia da libertação. Só para citar um exemplo, destacamos a entrevista com Dom Henrique Soares da Costa (11/04/1963-18/07/2020). Afirma o bispo que a TdL do ponto de vista da produção intelectual morreu e que foi uma tentativa “errada” (sic) de interpretar a fé sob orientação do marxismo. Defende, por fim, a Doutrina Social da Igreja como alternativa melhor de resposta ao ordenamento social, de um sistema econômico mais justo, fraterno e solidário. Acrescentamos, entretanto, que este documento referido, bem como outros em referência específica a teologia da libertação (*Libertatis Nuntius*, em 1984 e *Libertatis Conscientia*, em 1986), não se opõe ao princípio básico da TdL: a opção preferencial pelos pobres. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=r_78yfNOUT4&t=799s. Acesso em: ago./2020. Temos também discípulos de Olavo de Carvalho, figura que oferece sustentação ideológica ao bolsonarismo, como o jornalista Bernardo Küster, para citar um exemplo nesta linha, que fazem oposição ferrenha à teologia da libertação. Para eles, é um equívoco a leitura crítica da realidade, inspirada ou não no marxismo e em outras abordagens consideradas progressistas, e a consequente ação de revolução, de mudança na estrutura engendradora de injustiças. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AJSIGoLQzlg&t=2054s>. Acesso em: out./2020.

⁸⁵ Termo que, repetindo, tomamos de empréstimo de Petyaksheva (2007, p. 126).

teologia da libertação possa se manter “alheia à controvérsia liberal-conservador”, conseguindo “reter o que há de bom em ambos os movimentos e dedicar-se ao próprio que não é da incumbência de nenhum dos dois” (p. 18). A teologia da libertação, adiante-se, constitui-se como a opção pelos pobres, contra a pobreza e a favor da justiça social e da libertação. Deve, pois, mantendo sua originalidade, nascida da consciência de que a exploração humana é incompatível com o projeto evangélico, colaborar com a libertação/salvação⁸⁶ da pessoa oprimida (COMBLIN, 1985).

De maneira rápida, sem nos determos na riqueza de detalhes que caracteriza cada polo de disputa, temos que o debate entre as teologias (neo)liberal e (neo)conservadora é marcado pela afirmação ou negação da historicidade, da modernidade. Num dos polos temos, a título de exemplificação, o entendimento (neo)liberal de que os/as cristãos/cristãs devem “aceitar o fato da secularização na sociedade moderna e não exigir que o cristianismo seja uma condição do funcionamento das sociedades” (COMBLIN, 1985, p. 49); no outro, a afirmação de que “Jesus não é um exemplo histórico de consciência moral elevada: Jesus é o juiz da história” (p. 43). De um lado, pois, temos a afirmação da história e da necessidade de abertura da fé às diversas culturas e tempos, Deus sendo visto a partir da experiência humana; do outro, Deus é concebido como “negação do homem” (p. 42), por afirmar a realidade da cruz como núcleo do cristianismo.

Para exemplificarmos a abertura da TdL aos princípios advindos de outras teologias, citemos um enunciado do movimento teológico neoliberal no Congresso de Bruxelas (ocorrido em 1970) que poderia facilmente se confundir com um princípio da teologia da libertação: “A dinâmica da liberdade cristã inclui uma crítica social e política. Os cristãos devem lutar pela liberdade em todas as áreas, e pela libertação de todos os oprimidos” (COMBLIN, 1985, p. 49).

E as semelhanças não param por aqui, no mundo protestante, destacamos um documento importante do movimento liberal frente ao neoconservadorismo, as declarações de Boston

⁸⁶ O monge e teólogo Marcelo Barros, em aula (22/jul./2020) do curso, cujo título foi extraído de sua obra recentemente publicada (2020), *Teologias da Libertação para nossos dias*, refere que a teologia bíblica é sobre o projeto de Deus para o mundo. Afirma não poder existir teologia sem a ligação com a mundanidade, com a corporeidade, com a vida das pessoas, sobretudo as oprimidas. E sentencia com a assertiva de que toda a teologia deveria ser da libertação. Em suas palavras: “Deus é amor libertador”. Esclarece, finalmente, que na Bíblia libertação e salvação são dois conceitos absolutamente germinados, não sinônimos. Por exemplo: quando se fala em libertar, fala-se em libertar de, libertar da cadeia, da doença; já salvar se liga a liberdade plena. Uma não exclui a outra, contudo, como enfatiza Barros. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=68PGu_oZX9Q&t=2478s. Acesso em: jul./2020. Um aprofundamento da relação entre a libertação e a salvação ou entre, colocando em outros termos, a libertação da pessoa e o crescimento do reino pode ser encontrado numa obra de referência: *Teologia de la liberación*, de autoria do teólogo Gustavo Gutiérrez (1975).

(1976). Estas “proclamam também a relação entre a história e o reino de Deus” (COMBLIN, 1985, p. 50). O referido documento, mencionado por Comblin (1985), destaca que

a realidade transformadora do reino de Deus se encontra hoje: nas lutas dos pobres, no impulso transformador contra o racismo, no movimento feminista, no seio das famílias por superar a mentalidade de domínio, nos esforços por suas cidades como centros de civilidade, tratamentos de saúde com solicitude, contra o nacionalismo, na pesquisa da ciência quando adverte contra os perigos, nas ciências sociais que abrem espaço para a religião, etc. (p. 50-51).

A tese fundamental do neoconservadorismo, em reação ao liberalismo, é que este “reduz Deus ao homem e à história e que a tarefa da teologia consiste em afirmar a Deus” (COMBLIN, 1985, p. 51). Não busca o neoconservadorismo conciliação com a modernidade, mas, ao contrário, opõe-se a ela. Teremos, ao longo da história, uma sucessão de disputas pela afirmação desta ou daquela posição, contendas que delineiam ou salientam a luta pelo poder. Não iremos, entretanto, adentrar por esta seara, nosso intento, ao referir elementos de uma ou outra teologia é deixar antever o cenário do surgimento das teologias da libertação, bem como convergências e divergências centrais entre essas diferentes maneiras de perceber e sentir a realidade, a relação com a transcendência.

O movimento neoconservador, conforme Comblin (1985), quer “levar a Igreja à sua identidade própria” (p. 19), preocupa-se com a “transcendência de Deus, e o seu temor é que a teologia fique absorvida por uma antropologia e que o cristianismo seja reduzido a uma ideologia moderna” (p. 57). A teologia neoconservadora apresenta aspectos que se assemelham aos que se encontram presentes na teologia da libertação latino-americana. Citamos um exemplo: “ambas valorizam as massas mais do que as elites da sociedade moderna” (p. 65). As perspectivas são, todavia, distintas. Os conservadores, diferentemente dos/as teólogos da libertação, não têm interesse em promoção das massas, querem-na em condição tradicional, tratam, pois, “a religião popular como fato a preservar do que como força a mobilizar” (p. 65).

A teologia latino-americana, entretanto, como já se adiantou, preserva sua originalidade frente ao debate entre a teologia neoliberal e a neoconservadora, não é solidária com nenhuma delas, embora guarde semelhanças com uma ou outra teologia. Para explicarmos, consideremos a separação entre a Igreja e o Estado requerida tanto pelos liberais quanto pelos/as teólogos/as da libertação. Os liberais querem a separação por princípio, já os/as teólogos da libertação querem a separação do Estado dominador, mas admitem um Estado popular que assegure e apoie as lutas populares por libertação. Ainda, à guisa de distinção, conforme Comblin (1985):

A teologia liberal é mais sensível aos problemas das elites [...]. Não salienta os vícios do individualismo, da competição, dos privilégios da burguesia e dos países dominantes. [...] A teologia da libertação teme uma modernidade preconizada por elites frequentemente sem contato com as massas populares, e que essas massas rejeitam. (p. 64).

Assim, enquanto a teologia neoliberal representa interesses de uma elite privilegiada, “burguesa” (COMBLIN, 1985, p. 61), a teologia latino-americana considera as massas marginalizadas em seu anseio legítimo de libertação. Dessa forma, demarcamos, a partir de teólogo como Comblin (1985), a originalidade da teologia latino-americana; mesmo trazendo em seu bojo teórico pontos de (des)encontro com outras teologias. Acerca especificamente da teologia liberal e da neoconservadora, conclui o autor:

A primeira está muito ligada às burguesias e representa uma modernidade que é a criação das burguesias, das elites separadas das massas. A segunda tende a consolidar a sociedade estabelecida e a manter o povo no seu estado religioso tradicional, mas também no seu estado marginalizado e oprimido (COMBLIN, 1985, p. 61).

A teologia, pois, conforme supracitado, funcionando como chave de leituras para compreendermos a nossa relação com a transcendência e a implicação na maneira de percebermos e sentirmos a realidade, é escolhida em função de nossa identidade emocional (ALVES, 1984), de nossa história pessoal, da resposta que oferece a nossas perguntas e de nosso contexto social (GEBARA, 2006). A opção de Alves foi pela teologia da libertação, como ele mesmo expõe:

E é esta a razão por que, na busca de horizontes, identifique-me de forma emocional com a experiência do Cativoiro. “Junto às águas de Babilônia nos assentamos e choramos, lembrando-nos de Sião” (Salmo 137, 1). O cativoiro se caracteriza pela justaposição dolorosa entre os sonhos de liberdade e a consciência da impotência. (ALVES, 1984, p. 30).

Esta opção pela teologia da libertação coincide, não por acaso, como compreenderemos, com a da Congregação das Irmãzinhas da Assunção, de maneira especial aqui no continente Latino-Americano, um dos berços de sonhos e lutas pela libertação. Categoria que, conforme Leonardo Boff (1987, p. 17) é correlativa a “dependência”, prestando-se à articulação de “atitude nova no afrontamento com o problema do desenvolvimento”, implicando, por sua vez, “uma recusa global do sistema desenvolvimentista e uma denúncia de sua estrutura subjugadora [...], de dependência e dominação”. E conclui o autor: “Libertação, como a própria semântica sugere, constitui-se como ação criadora da liberdade. É uma palavra-processo,

palavra-ação intencionalmente orientada a uma práxis que liberta de e para” (BOFF, L. 1987, p. 18).

A teologia da libertação e a educação popular freireana estão estreitamente ligadas já em seus princípios e objetivos, como poderemos depreender da leitura deste trabalho. A Congregação das Irmãzinhas da Assunção, tendo o Pe. Étienne Pernet e Antonieta Fage como fundadores/as, encontra nestas maneiras originais de encerrar e lidar com a realidade, oportunidade de realizar seu projeto de interferir para a transformação das situações de injustiça. Assim, a teologia da libertação, a educação popular freireana e a espiritualidade do Pe. Pernet e de Antonieta Fage constituem o arcabouço teórico necessário para realizar com o povo a sua emancipação, a sua libertação, a sua salvação.

Libertação é o ponto de encontro e convergência destas abordagens da realidade, a teologia da libertação, a educação popular e a espiritualidade pernetiana realizam-se plenamente no processo de libertação das pessoas. Libertação não prevista para acontecer em outro mundo, após a morte, mas aqui e agora⁸⁷. Alves (1984)⁸⁸ ensina-nos que a luta pela redenção do mundo é condição para a conquista humana da totalidade pessoal. Esta compreensão sustenta-se numa maneira diferente de viver a fé, que comporta esperanças, frustrações e uma leitura distinta da Bíblia e da realidade. A promessa do Evangelho⁸⁹ passa a ser percebida e sentida como realizável para este mundo, no tempo histórico humano.

⁸⁷ Compreenda-se, todavia, ser um processo não linear, que nos impulsiona a um movimento em espiral, continuado.

⁸⁸ Foi Rubem Alves o primeiro (em 1968) a escrever sobre a teologia da libertação em uma obra que recebeu, por sugestão da editora (Vozes), o título: *Teologia da Esperança*, por estarmos vivendo aqui no Brasil perseguições no período da ditadura cívico-militar. Por causa disso, o livro primeiro que a gente conheceu foi o de Gustavo Gutiérrez (em 1971). O movimento/prática de libertação era uma realidade perceptível em países da América Latina na década de 1960. Exemplificando: no Chile, Cristãos para o Socialismo (1970); Argentina, Movimento de Sacerdotes para o 3º Mundo (1967); Brasil: Ação Popular (1962), Brasil Urgente (1963). O movimento/prática aconteceu antes do livro de Gutiérrez. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=68PGU_oZX9Q&t=2425s. Acesso em: jul./2020.

⁸⁹ Segundo Barros (2014), Paulo é o primeiro a utilizar o termo “Evangelho” no Novo Testamento. Ele, ao usar o termo, está se referindo a um acontecimento novo: o reinado divino, com justiça e libertação para todas as pessoas, “no qual a pessoa e o testemunho de Jesus têm um papel importante e ao qual nós, como discípulos [e discípulas], devemos aderir e pôr em prática” (p. 17). A palavra grega (que significava “boas notícias”) referia-se neste contexto ao decreto de anistia de pagamento de impostos ou outros benefícios dado por algum governador local ou mesmo pelo imperador romano. Por fim, importante destacar ainda sobre o Evangelho (boa notícia), “dizia respeito ao mundo todo e ia além da religião. Essa foi a novidade da pessoa, das ações e das palavras de Jesus de Nazaré, que fez um movimento social e chamou pessoas para serem discípulos do reino, mas, para viver e testemunhar essa vinda do reino, teve de enfrentar a oposição do mundo político – romano e também do poder religioso judaico e mesmo de correntes do seu próprio movimento” (BARROS, 2014, p. 17). No livro de Barros (2014) utilizado, intitulado: *Evangelho e Instituição*, encontraremos uma análise repleta de nuances desta relação marcada por encontros e desencontros.

Outro teólogo de peso para a compreensão da relação entre o Evangelho (que consiste no seguimento de Jesus) e a religião (parte visível da Igreja) é José Comblin (1985, 2004). Este ajuda o/a leitor/a a distinguir, nas suas palavras, “aquilo que é fundação de Jesus, seguimento de Jesus, caminho de Jesus, e o que é elaboração cultural a partir de elementos tirados de outras religiões, por meio de modificações mais ou menos profundas” (COMBLIN, 2014, p. 8). Comblin (2004) deixa explícito que Jesus não veio fundar nenhuma igreja, nenhuma religião,

A este novo modelo deu-se o nome de “teologia da libertação”. Trata-se, essencialmente, de uma hermenêutica dialética que lê a Bíblia a partir das ansiedades e esperanças do presente e lê o presente a partir das ansiedades e esperanças de que fala a Bíblia. [...] A teologia da libertação não pode contentar-se com um transcendente para além do mundo, para além da vida. (ALVES, 1984, p. 16).

Ainda segundo Alves (1984), o Evangelho é a boa-nova da encarnação, a vida de Cristo é testemunho da solidariedade de Deus com as pessoas, “a transcendência se revela de forma concreta tanto nos gemidos pela liberdade, quanto na luta contra tudo aquilo que oprime” (p. 16). Acerca da crítica de que a teologia havia dado lugar à sociologia, de que Deus tinha sido substituído por homens e mulheres, de carne e osso, recorda-nos o autor, inspirado numa espiritualidade encarnada na história concreta das pessoas, o ato de fé envolvido na busca por libertação, pela consideração da vida em todas as suas dimensões. Na hermenêutica dialética referida, envolvida na leitura da Bíblia e da realidade presente, há necessariamente um ato de fé.

Pressupõe-se, com Paulo, “que a criação toda, em uníssono, geme agora em dores de parto”. Dores de parto misturam lágrimas com sorrisos. Elas apontam para uma nova realidade que emerge. O Espírito engravidou a criação e esta, com o ventre cheio de nova vida, *espera* – aguarda ansiosamente o advento do novo que já se manifesta nos próprios gemidos que brotam do nosso íntimo (Rom 8, 22-23). [...] Não se trata de uma redução sociológica da fé. O que se afirma é antes que a transcendência se revela de forma concreta tanto nos gemidos pela liberdade, quanto na luta contra tudo aquilo que oprime o homem. (ALVES, 1984, p. 16).

Esta teologia se opõe a que se volta quase exclusivamente para o alto, com pretensão de cuidar da alma humana, olvidando o corpo que a sustenta e que é por ela animado. Uma teologia que nega o mundo, absolutiza a eternidade, tem medo da vida e experimenta um mal estar diante de qualquer realidade humana, sensual, corporal, ou seja, que conspira contra a própria vida (ALVES, 1984).

A teologia da libertação envolve necessariamente o método, sendo algo intrínseco ao trabalho teológico, como enfatiza Boff (1987):

“enquanto sistema de crenças, ritos, preceitos morais e instituições dirigidas por um corpo especializado” (p. 7), ele veio apontar um caminho novo, o que “nos mostra a necessidade de a religião estar em permanente mudança, para que se torne auxílio e não obstáculo ao crescimento da vida” (p. 227).

Na esteira desta discussão, a título de exemplificação, alguém pode ser um católico ou “terrivelmente evangélico” (para utilizar uma expressão do presidente Bolsonaro em 10/jul./2019 ao referir o perfil do ministro a ser indicado ao STF), mas ignorar a mensagem e caminho de Jesus. Neste sentido, acrescentamos as contribuições de Babut (2001): “[...] a Igreja deve ser advertida, ‘deve ter ouvidos para ouvir o que o Espírito diz às Igrejas’, [...]. O Messias de Deus jamais poderá cair prisioneiro de uma instituição religiosa, por mais séria que seja! Esse caminhar sem fronteiras deve ser procurado e há de ser encontrado, nunca porém possuído como uma propriedade registrada” (p. 98).

O método é a própria teologia em ato concreto, sua forma histórica de sensibilizar-se diante da realidade, de fazer as perguntas e formular as respostas, de elaborar os modelos na práxis e encontrar as mediações que os implementam. Da mesma forma, os diversos passos não são compartimentos estanques e sim momentos de um mesmo movimento dinâmico, nos e pelos quais a realidade e a verdade se vão desvelando. (BOFF, L. 1987, p. 30).

O método⁹⁰ constitutivo da teologia da libertação segue praticamente um ritual, como expõe Boff (1987): análise da realidade, reflexão teológica, pistas de ação pastoral. Explicitamente temos,

uma leitura cientificamente mediatizada da realidade, dentro da qual se processa a práxis da fé. A partir desta, depois de captar as urgências, os anseios e as interpelações à consciência cristã, opera-se a reflexão teológica. E esta, por sua vez, não se substantiva e se fecha no gozo de sua iluminação, mas antes se abre como práxis de fé libertadora. (BOFF, L.1987, p. 31).

Destarte, a TdL e a EP, servem-se do processo de conscientização na busca da libertação. Através deste processo de conscientização, nas palavras Gustavo Merino Gutiérrez (1975), um dos teólogos expoente da teologia da libertação,

Se passa así de una “conciencia ingenua” que no problematiza, que sobreestima el tempo pasado, que tende a aceptar explicaciones fabulosas y busca polemizar, a una “conciencia crítica” que ahonda los problemas, es abierta a lo nuevo, sustituye las explicaciones mágicas por las causas reales y tende a dialogar. Em este proceso, que Freire llama “concientización”, el oprimido “extroyecta” la conciencia opresora que habita en él, cobra conocimiento de su situación, encuentra su propio lenguaje y se hace, él mismo, menos dependiente, más libre, comprometiéndose en la transformación y construcción de la sociedad. (GUTIÉRREZ, 1975, p. 133).

Daí a afirmação de que hominização, como sinônimo de maior consciência, não coincide necessariamente com libertação (BOFF, L. 1987). A conscientização, como se sabe, é passo necessário, mas não suficiente para a libertação⁹¹, esta exigindo ação, esforço humano

⁹⁰ Em Clodovis Boff (2015) poderemos encontrar a descrição do método da reflexão, utilizado para o trabalho com o povo, que consiste em ver, julgar e agir. O trabalho com o povo, com vistas à reflexão/ação, ao processo de conscientização, acontece seguindo estes tempos, que geralmente se superpõem nas diferentes intervenções. A tríplice distinção tem a vantagem de indicar, nas palavras do autor, “os elementos ou níveis essenciais de uma reflexão, a saber: os dados ou descrição de uma situação (ver), sua análise (julgar) e a ação que se impõe em consequência” (BOFF, C. 2015, p. 79). O método, que teve seu início com a Ação Católica (começo do século XX), é utilizado quase sistematicamente nos documentos episcopais latino-americanos, na teologia da libertação e na pastoral popular. Partindo justamente da realidade do povo, tal como é percebida e sentida por ele (ver), temos a prática da educação popular. Este método de reflexão, pois, repetimos, realiza o processo de conscientização, requerido tanto pela teologia da libertação como pela educação popular.

⁹¹ O esforço, conforme Clodovis Boff (2015), de se liberar (extrojetar) o opressor que carregamos em nós mesmos, quer sejamos agente externo (educador) ou interno em processo de libertação, equivale à conversão, numa linguagem ancorada em cânones da fé, da teologia (da libertação). E esta conversão ou mudança acontece por meio do trabalho popular, “no processo da reflexão/ação” (BOFF, C. 2015, p. 23). Augusto Boal (2019) é também figura

(BOFF, L. 1987; FREIRE, 2018), abertura à mudança (BOFF, C. 2015), podendo ser um processo lento e conflitante (GUTIÉRREZ, 1975; BOFF, L. 1987). A este respeito esclarece, ainda, Boff (1987):

Todo arranjo vital [...] é sempre o equilíbrio difícil entre uma circunstância limitada e a abertura ilimitada que se inaugura dentro dela. Por isso, ele esconde latentemente dentro de si um conflito insuperável, mas que é o germe de vida, de crescimento e de todo o processo libertador. Quando o limite tenta obstruir a abertura para o ilimitado, surge a opressão e a repressão. Conseqüentemente se articula uma ruptura que encaminha um processo de libertação do arranjo vital opressor e propugna por uma nova forma de circunstância mais adequada e, por suposto, mais humana. (BOFF, L. 1987, p. 23).

A libertação, conforme já assinalado nas linhas e entrelinhas destas páginas, é um processo *ad infinitum* concordante com a particular vocação/constituição humana de ser-mais (FREIRE, 2018), com fato do ser humano “encontra-se sempre dimensionado para o mais, para a abertura, para o outro diferente, para o horizonte ainda não determinado” (BOFF, L. 1987, p. 22), para a construção do “homem novo” (GUTIÉRREZ, 1975). Nesta perspectiva, as circunstâncias funcionam como mediação/oportunidade de liberdade e libertação, “mas que não se extenua nesta realização. Para se sustentar como liberdade e libertação, deve permanecer sempre como passagem, movimento, ponte e processo indefinido” (BOFF, L. 1987, p. 22).

Acerca da teologia da libertação cabe, por fim, reafirmar a sua pluralidade, pois compreende outras teologias igualmente comprometidas com a libertação das pessoas, para citar alguns exemplos: teologia negra, indígena, ecofeminista, gay, entre outras (GEBARA, 2006; BARROS, 2019). Assim, ainda que utilizemos a expressão em sua grafia no singular, estamos cientes de sua pluralidade. Discorreremos neste ponto sobre espiritualidade, procurando também relacionar rapidamente esta categoria com as religiões e teologias.

Espiritualidade diz respeito à maneira como experimentamos a transcendência, refere-se à nossa relação com o sagrado (religião) e o modo como o compreendemos (teologia), reporta-se à tradução em nosso corpo e alma (nosso mais profundo), nas relações com outras pessoas, no cotidiano, da experiência com o divino. Na experiência de Boff (2002),

Deus não é encontradiço entre e ao lado das coisas deste mundo. Se o encontrarmos aí, então encontramos um ídolo e não o Deus vivo e verdadeiro que está sempre para além dos sentidos corporais e espirituais. (BOFF, L. 2002, p. 15).

relevante neste processo de conscientização, para fazer com que a pessoa oprimida extrojete a consciência opressora que nela habita, através do teatro – do oprimido.

Esta maneira de compreender e se relacionar com o divino oferece um itinerário coerente de vida. Na experiência do mencionado autor, o divino em seu mistério está sempre para além, não se deixa aprisionar por construtos teóricos, categorias, imagens, ele é transparente.

Não pretendemos nenhuma ciência sobre Deus; saboreamos a sabedoria de Deus que se revela através de todas as coisas. Tudo pode se tornar transparente a ele, porque tudo é figurativo. Figurativo de quê? De Deus, de sua sabedoria, de seu amor, de sua bondade e de sua misericórdia, etc. (BOFF, L. 2002, p. 16).

A compreensão de que Deus é sempre maior advém da espiritualidade agostiniana (BOFF, L. 2002), com a qual comunga as cinco⁹² congregações da Família Assunção. E conclui o teólogo,

[...] tudo o que dissermos de Deus é antropomorfo. Mas Deus pode ser antropomorfo (à imagem do homem) porque o homem é teomorfo (à imagem de Deus). [...] Deus, sem se confundir com as coisas, está presente nelas, porque as coisas são – para quem vê em profundidade – trans-parentes. É a verdade do panenteísmo. Por essa palavra queremos dizer: tudo está em Deus, embora nem tudo seja Deus; bem como Deus está em tudo, embora Deus não seja tudo. Junto com o Criador está a criatura, vinda dele, mas diferente dele. (BOFF, L. 2002, p. 16-17).

Ainda sobre a experiência de Deus, expõe Leonardo Boff (2002, p. 31):

Deus não é só transcendente nem é só imanente. Ele é também transparente. Como diz São Paulo: “Há um só Deus e Pai de todos, que está acima de tudo [transcendente], por tudo [transparente] e em tudo [imanente]”. (Ef 4, 6).

Deus, destarte, em seu “mistério essencial sempre habita e desafia o conhecimento” (BOFF, L. 2002, p. 23), estando para além de nossa compreensão e experiência pessoal ou comunitária, não cabendo em categorias ou conceitos estanques, ele é sempre maior, como queria Santo Agostinho (BOFF, L. 2002; AGOSTINHO, 2002). Deus em seu mistério essencial só pode ser apreendido, não decifrado, a partir da experiência do amor, defende Boff (2002), à luz da leitura do Novo Testamento⁹³. Ainda que o experimentemos como amor ou justiça, trata-se, conforme rezava o teólogo católico Henri de Lubac, de outro amor e justiça (BOFF, L. 2002). A maneira de experimentar Deus, de senti-lo a partir do coração e da mente, pois, orienta

⁹² São elas: Religiosas da Assunção (fundada em 1839), Agostinianos da Assunção (1845), Irmãzinhas da Assunção (1865), Oblatas da Assunção (1865) e Orantes da Assunção (1896).

⁹³ “Quem não ama, não conhece a Deus, porque Deus é amor” (1 Jo 4, 8). Inúmeros outros textos bíblicos subsidiam a compreensão de que Deus é amor, corporificado em gestos concretos: de perdão: Lc 17, 3-4; Mt 18, 21-22; Jo 8, 1-11; acolhida: Lc 15, 11-32; serviço: Mt 20, 26-27; Lc 7-36-50; partilha: Mc 6, 30-44; despojamento: Mc 10, 21; cuidado: Lc 13, 34; entre outros.

(deve orientar) a relação com o mundo, com as pessoas. As doutrinas ou teologias podem funcionar com mediadoras na maneira como as pessoas experimentam e se relacionam com a divindade, com o sagrado. Querem também ser chaves de compreensão e vivência da realidade (ALVES, 1984; BOFF, L. 2002). Deus revela-se, dessarte, como experiência dentro de nossa história pessoal e coletiva (BOFF, L. 2002). Para dirimir dúvidas, destaquemos o entendimento de experiência e vivência.

Ex-peri-ência é a ciência ou o conhecimento (ciência) que o ser humano adquire quando sai de si mesmo (ex) e procura compreender um objeto por todos os lados (peri). A experiência não é um conhecimento teórico ou livresco. Mas é adquirido em contato com a realidade que não se deixa penetrar facilmente e que até se opõe e resiste ao ser humano. (BOFF, L. 2002, p. 39-40).

A experiência é adquirida de maneira ativa, resultante do empate travado com a realidade, exigindo, em consequência, nas palavras de Leonardo Boff (2002): “Abertura, despojamento de preconceitos e de ideias-feitas” (p. 40). O conhecimento resultante da experiência não é simples sensação de objeto.

É a síntese de toda uma série de abordagens do objeto (*peri*: “ao redor de”, “em torno de”). Já Aristóteles notara muito bem que a experiência (*empeiria*) não resulta de uma percepção isolada, mas constitui uma síntese de muitas percepções e combinações reunidas, naquilo que possuem de comum, dentro de um modelo esquemático (Met. 980b). Pela experiência o objeto se faz cada vez mais presente dentro de quem quer conhecer, na medida em que ele se abre mais e mais ao objeto e o estuda de diferentes ângulos. (BOFF, L. 2002, p. 41).

A experiência, portanto, é resultado da síntese de percepções e vivências que o sujeito, na relação com o objeto cognoscível, realiza. Resulta do modo como interiorizamos a realidade e a forma que nos situamos no mundo, na relação com outrem. E nos adverte, ainda, Gebara (2006) acerca da experiência existencial de nomear uma transcendência: “Esta experiência, embora tenha um fundo comum, não se expressa de forma igual para todos os povos e pessoas e, por isso, somos convidados cada vez mais a desenvolver o respeito às crenças e às experiências alheias” (p. 13). Assim, temos que:

A vivência é a situação psicológica, as disposições dos sentimentos que a experiência produz na subjetividade humana. São as emoções e valorações que antecedem, acompanham ou se seguem à experiência dos objetos que se fazem presentes no interior da psique humana. (BOFF, L. 2002, p. 43).

A vivência, assim, antecipa, acompanha e se segue à experiência, esta, todavia, é mais ampla e profunda do que aquela. Resulta, pois, que a escolha realizada não pode ser sustentada

senão pela nossa experiência pessoal e comunitária. Dessa forma, temos religiões, teologias e espiritualidades diversas e consonantes com a maneira como o transcendente é experimentado/vivenciado. A opção da Congregação das Irmãzinhas da Assunção, herdada pelo CEPA ou, afirmando de outra maneira, convergente com as pessoas que integram a organização social foco de nossa pesquisa, foi de uma espiritualidade encarnada, que encontra eco no compromisso com a transformação das condições gestadoras de injustiças.

Concebendo Deus e o humano como seres infindos, este sendo reflexo daquele, mas não o esgotando, já que Deus é maior, nossa sede do infinito (ALVES, 1984; BOFF, L. 2002) e de ser-mais (FREIRE, 2018) somente nele encontramos realização, nas palavras de Santo Agostinho (2002), “porque nos fizeste para ti, e nosso coração está inquieto enquanto não encontrar em ti descanso” (p. 29). Mergulhando na experiência de Deus do bispo de Hipona (354-430), em sua síntese entre fé e razão:

Senhor, haverá em mim algum espaço que te possa conter? Acaso te contêm o céu e a terra, que tu criaste, e dentro dos quais também criaste a mim? Será, talvez, pelo fato de nada do que existe em Ti, que todas as coisas te contêm? E, assim, se existo que motivo pode haver para Te pedir que venhas a mim, já que não existiria se em mim não habitásseis?

Ainda não estive no inferno, mas também ali estás presente, pois, se descer ao inferno, ali estarás.

Eu nada seria, meu Deus, nada seria em absoluto se não estivesses em mim; talvez seria melhor dizer que eu não existiria de modo algum se não estivesse em ti, de quem, por quem e em quem existem todas as coisas? Assim é, Senhor, assim é. (AGOSTINHO, 2002, p. 30).

A espiritualidade do Pe. Estevão Pernet e de Antonieta Fage, fundadores/as da Congregação das Irmãzinhas, repousa na espiritualidade agostiniana, encontra materialidade nas práticas educativas do CEPA. Práticas⁹⁴ “encharcadas” da realidade (FREIRE, 2018) e “empapadas” do sagrado (BOFF, L. 2002).

O lema comum que reúne todas as congregações (as cinco) que fazem parte da Família Assunção é: “Venha a nós o vosso Reino” (*Adveniat Regnum Tuum*). Reino que, conforme referimos, acontece aqui e agora, a partir de ações concretas das pessoas. Linguagem religiosa para se referir à realização de um “outro mundo possível, necessário e urgente” (FSM)⁹⁵. A criação e ampliação de redes, para a consecução da transformação de realidades injustas, para

⁹⁴ Adiantamos a partir das análises preliminares dos dados.

⁹⁵ A Congregação das Irmãzinhas da Assunção, através de seu Secretariado Internacional de Justiça, Paz e Integridade da Criação, encoraja a participação das comunidades, grupos e organizações no FSM, visto ser uma força de pressão e grito ao mundo da existência de alternativas ao imperialismo neoliberal representado pelo Fórum Mundial da Economia em Davos.

“gestar uma sociedade na qual todos possam caber, a natureza incluída” (BOFF, L. 2002, p. 153) é parte desta espiritualidade encarnada de Pernet e Fage.

A autenticidade da missão revela-se na vivência da espiritualidade materializada no compromisso em favor da denúncia das injustiças e do anúncio de uma sociedade na qual o ser humano e a natureza tenham primazia sobre o mercado, não sejam tratados como mercadorias, por vezes, descartáveis, excedentes, dispensáveis. Esta espiritualidade encontra respaldo na experiência de um Deus que liberta da escravidão, do cativo.

2.4.1 Estevão Pernet e Antonieta Fage

Fotografia 2 – Quadro realizado por Paul Wante, em Bélgica (1930), que ilustra o trabalho das primeiras Irmãzinhas da Assunção



Fonte: Arquivos do CEPA, s.d.

Foi num contexto de convulsões sociais, fruto de um período de revolução e revoltas que nasce, cresce e morre Estevão Pernet. No plano político, cinco regimes se sucederam precedidos ou seguidos por manifestações populares: as revoluções de 1830 e 1848, o golpe de Estado de 1851, a Comuna e a guerra de 1870 (BASSETIÈRE, 2005). No plano socioeconômico, o desenvolvimento industrial tinha promovido grandes transformações, da substituição das oficinas de artesanato por oficinas equipadas com máquinas a vapor, até o surgimento/implemento de tecnologias como o transporte férreo por meio da eletricidade, a descoberta do telefone, a publicidade cotidiana através da imprensa. Por outro lado, a industrialização tinha promovido um grande movimento migratório de pessoas saídas dos campos em busca de trabalho nos grandes centros urbanos, fazendo surgir o proletariado. Segundo a Irmãzinha Marie-Noëlle de la Bassetière (2005), que escreveu acerca da fundação

da Congregação e da escuta do Padre Pernet ao chamado divino, “as famílias operárias viviam na indigência, pois nenhuma lei social protegia os direitos do operário” (p. 5).

A originalidade de Estevão Pernet e Antonieta Fage repousa na compreensão de que o serviço a Deus deveria se realizar no cuidado às pessoas empobrecidas, na atenção às famílias operárias. Estevão (de origem rural, nascido numa pequena aldeia de Franche Comté, Velleuxon, França, em 23/jul./1824) e Antonieta (originária de uma família parisiense, nascida em 07/nov./1824) conseguiram se deixar tocar pela miséria e ouvir o apelo divino “pela salvação dos pobres e dos pequenos nos quais reconhecia a presença do Senhor Jesus” (BASSETIÈRE, 2005, p. 27). O apelo de Pernet (“Meu Deus, que quereis vós que eu faça?”), repetido por anos, enunciava que a resposta deveria se concretizar no agir, nos atos, como veremos a partir do processo de discernimento vocacional, ou seja, de “escuta” da palavra de Deus em sua vida; nas palavras de Marie-Noëlle:

[...] Antonieta e Estevão, tinham vivido na sua carne a condição de pobres, a experiência do sofrimento era-lhes comum. Por causa disso, eles estavam habitados por um projeto: trabalhar pela salvação dos pobres e dos pequenos nos quais reconheciam a presença do Senhor Jesus. (BASSETIÈRE, 2005, p. 27).

O desejo que unia essas duas pessoas – e que congrega, num certo sentido, os/as integrantes do CEPA, – expresso por Pernet, nas palavras que dirigia a Antonieta: “[...] só queremos uma única coisa: fazer a vontade de Deus, procurar a sua Glória ganhando as almas para Ele” (p. 29). Formulação mais tarde presente na Regra de Vida (RV) da Congregação: “Procurar a Glória de Deus pela salvação dos pobres e dos pequenos” (RV 05).

O Pe. Pernet, considerado pelo seu superior, o Pe. Picard, como o “pai dos pobres e o consolador dos aflitos do bairro” (p. 39), reafirmava a dignidade inerente do ser humano, seu trabalho e pregação consistindo, pois, na salvação integral dos/as pobres, conforme nos informa Bassetière (2005): “A vossa predileção deve ser para os pobres e, não somente deveis respeitá-los, mas amá-los com amor sem limites por causa da dignidade que lhes vem de Nosso Senhor que quis ser um entre eles e o primeiro” (p. 39).

Do encontro de Estevão Pernet com Antonieta Fage – que passaria a se chamar Madre Maria de Jesus, após a fundação da Congregação, – nasceu as Irmãzinhas da Assunção, a partir do trabalho pioneiro das Enfermeiras dos Pobres a Domicílio. Este grupo era formado inicialmente por Marie Maire e duas de suas amigas que iam às casas dos operários para cuidar das pessoas doentes sem nenhuma retribuição pecuniária. A este se juntou mais tarde Antonieta Fage com a missão de assumir a sua direção (BASSETIÈRE, 2005).

Na missão das Irmãzinhas se antecipava o apelo do Papa Francisco para que os/as fieis sejam uma Igreja⁹⁶ em caminho⁹⁷, que vai ao encontro da outra pessoa. Também inovador na atitude do Pe. Pernet, inspirado pela sua leitura do Evangelho, era ver possibilidades nas fragilidades humanas. Assim que, a despeito da pouca saúde e força, Antonieta Fage aceita a missão de dirigir o grupo de enfermeiras que prestavam serviços às famílias operárias em seus domicílios. Dois acontecimentos, entre outros, colaboraram para o discernimento vocacional do Pe. Pernet, para a “escuta” da palavra de Deus em sua vida. Um deles foi ter assumido o patronato de crianças do mundo operário muito pobre em Nîmes, onde teve contato com, conforme expõe posteriormente, “misérias que conhecia apenas de nome” (BASSETIÈRE, 2005, p. 23). E outro foi ter aceitado anos mais tarde o trabalho em Paris de escuta e acolhimento das pessoas que o procuravam atormentadas, quer pela pobreza material, quer pela busca de sentido existencial. Assim, a partir das experiências em Nîmes e em Paris, funda, com outras pessoas, as Enfermeiras de Pobres a Domicílios que, mais tarde, com o ingresso de Antonieta Fage, vem a se tornar a Congregação das Irmãzinhas da Assunção.

Desde os primórdios, os Assuncionistas, Congregação da qual Pernet fazia parte, tinham na educação das classes abastadas sua missão. O Pe. Pernet inaugura, pois, o trabalho voltado às camadas populares, que incluía também o aspecto educativo, com a participação de pessoas de outras condições sociais. No seu projeto convergiam, dessarte, pessoas de diferentes classes sociais com o propósito que foi se tornando cada vez mais visível e claro, a saber: “Procurar a Glória de Deus pela salvação dos pobres e dos pequenos”. Também no CEPA, – adiantamos, – podemos assistir à colaboração conjunta de pessoas de condições sociais distintas e de diversas tradições religiosas no projeto de transformação da sociedade, de suas condições injustas, na promoção da dignidade humana.

A “opção preferencial pelos pobres”, – reafirmada anos mais tarde pelas teologias da libertação, em consonância com o Concílio Vaticano II e outras conferências episcopais⁹⁸, – é

⁹⁶ Aqui a Igreja é compreendida como o povo de Deus, todas as pessoas que se sentem convidadas à vivência e anúncio do Evangelho, a comunidade de fé. Em Barros (2014), no livro já referido, temos: “Não podemos separar de forma absoluta a Igreja como sacramento (sinal eficaz) do projeto divino no mundo da instituição eclesial que deveria servir para visibilizar e tornar possível no cotidiano a missão eclesial” (p. 19). Ao longo deste nosso trabalho dissertativo, aparece com uma ou outra acepção devidamente marcada/perceptível.

⁹⁷ Nas palavras do Papa Francisco na Oração do *Angelus*: “O caminho, como lugar da boa nova do Evangelho, coloca a missão da Igreja sob o sinal do ‘ir’, do caminho, sob o sinal do ‘movimento’ e nunca da imobilidade. Disponível em: http://www.vatican.va/content/francesco/pt/angelus/2018/documents/papa-francesco_angelus_20180204.html. Acesso em: set./2020.

⁹⁸ As conferências episcopais funcionam como atualização, pela Igreja, da mensagem evangélica. A Congregação, ciente da necessidade de adequar às novas exigências sua missão, realiza a cada seis anos um Capítulo Geral. Com base, pois, na realidade e nos apelos da Igreja, busca oferecer respostas atuais.

asseverada pelo Pe. Pernet três meses antes de sua morte/páscoa, conforme Bassetière (2005, p. 39):

À vista de tais misérias, compreende-se melhor a ternura e os sentimentos de Nosso Senhor pelos pequenos. Oh! Amemos os pobres, os marginais, os ignorantes, respeitemo-los e que isto seja sempre um dos lados do nosso espírito de família.

Ainda no tocante à espiritualidade da Congregação das Irmãzinhas da Assunção, legada pelos/as seus/suas fundadores/as, que se traduz na vivenciada pelos/as integrantes do CEPA, temos a crença num Deus que em si mesmo é comunidade, Trindade, nas palavras do Pe. Pernet, conforme Bassetière (2005, p. 33): “Acreditar num Deus qualquer não é o suficiente, mas em Deus em três pessoas, vivo, pessoal...”, um Deus que “é essencialmente comunicativo... vem a nós para se dar” (p. 33). Daí, pois, conseqüentemente, a missão das Irmãzinhas é a libertação e salvação das pessoas, o cuidado de seus corpos e “almas”, tendo sua origem no interior mesmo do ser de Deus, como o fundador da Congregação expressa literalmente (BASSETIÈRE, 2005, p. 34): “Há uma obra de vida que tem como primeiro resultado a Glória de Deus, e nesta obra por excelência que é a salvação das almas, concorrem as três pessoas da Santíssima Trindade”.

A Glória de Deus aqui, partindo de uma exegese bíblica inspirada na TdL, considera a intervenção divina na história humana com o intuito de libertar integralmente as pessoas e restaurar as relações entre elas e com Deus, refere-se à sua libertação, à sua salvação. Amparada nesta espiritualidade encarnada e que busca realizar com a outra pessoa a sua libertação, a sua salvação, não se tratando, pois, de caridade, de trabalho assistencialista, o CEPA surge, vai ganhando corpo, vai se desenvolvendo, como temos visto.

Necessário reafirmar, para não deixar dúvidas, que no plano salvífico divino, partilhado pelas Irmãzinhas, à luz de seus/suas fundadores/as, o cuidado incluía os corpos, o amor integral às pessoas “que Deus quer felizes, não só no outro mundo, mas a partir de agora” (BASSETIÈRE, 2005, p. 53). A intuição fundadora da Congregação está expressa na Regra de Vida:

No contexto do século XIX marcado pela industrialização recente, Estevão Pernet viu o lugar particular da família na sociedade e no plano de Deus. Essa percepção partilhada com Antonieta Fage, enraíza-se em sua história pessoal, na situação vivida então pelos operários e na compreensão da ternura inexprimível de Deus para com os humildes. Reconstituindo a família, criando as Fraternidades, eles quiseram “refazer um povo a Deus”. (RV, nº 16).

Os aspectos essenciais dessa espiritualidade encarnada e que se expressa no reconhecimento da sacralidade e dignidade inerentes à pessoa humana são reencontrados e

traduzidos pelos/as integrantes do CEPA, como veremos posteriormente. Essa espiritualidade entra em choque com a que nega o mundo, experimentando um mal estar diante de qualquer experiência humana, sensual, corporal, que rejeita a liberdade e se revolta contra tudo o que for provisório, que conspira, dessarte, contra a própria vida (ALVES, 1984).

As convergências entre a espiritualidade do Pe. Pernet e de Antonieta Fage com a pedagogia de Paulo Freire recaem nos pontos de partida, horizontes, motivações e práxis que adotam. Considerando os pontos de partida, temos: encarnação para os/as fundadores/as da Congregação das Irmãs da Assunção e contextualização para um dos grandes expoentes da educação popular; como horizontes: pobres e pequenos para os primeiros e oprimidos para o segundo; no que se refere às motivações: Reino de Deus na perspectiva pernetiana e humanização/emancipação na perspectiva freireana e, por fim, no tocante à práxis: formação para ação para Pernet e teoria-e-prática para Freire. São pontos que se equivalem e que permitem uma aproximação/harmonização entre uma e outra abordagem, o encontro entre a espiritualidade do Pe. Pernet e Antonieta Fage e a prática socioeducativa de Paulo Freire. Na subseção seguinte, iremos oferecer mais detalhes desta convergência.

2.4.2 Pernet e Freire

Fotografia 3 – Paulo Freire, Antonieta Fage e Estevão Pernet



Fonte: Arquivos do CEPA, 16/mar./2009.

Fotografia 4 – Encontro de formação



Fonte: Arquivos do CEPA, 16/mar./2009.

As fotografias, realçadas acima, referem-se ao Encontro de formação que contou com a participação de representantes de organizações ligadas às Irmãzinhas da Assunção. Neste encontro foi discutida as aproximações entre as ideias dos/as fundadores/as da Congregação e de um dos grandes expoentes da educação popular, Paulo Freire (Diário de campo, 16/mar./2009).

As aproximações entre Paulo Freire e Estevão Pernet se fazem notar, a partir da leitura de suas biografias e dos legados, como poderemos notar. Estevão Pernet, conforme observamos, nasceu e cresceu ao leste da França, em uma aldeia de agricultores na segunda metade do século XIX (1824); Paulo Freire, como sabemos, nasceu em Recife, quase 100 anos depois (1921). Embora tenham vivido em épocas, contextos e lugares diferentes, deixaram contribuições no plano teórico e vivencial que os aproximam e fazem com que encontrem lugar nas práticas político-pedagógicas desenvolvidas pela organização social estudada.

Tanto Pernet quanto Freire, cujas famílias tinham uma situação de vida melhor que outras da vizinhança, precisaram, em algum momento de suas existências, migrar⁹⁹. Freire e sua família migraram de Recife para Jaboatão, quando o pai, oficial de baixa patente da Polícia Militar, por motivos de saúde, teve que se aposentar; era época da Depressão. Em Jaboatão, relata-nos Freire: “Tive a possibilidade de sentir fome. E digo possibilidade porque acho que

⁹⁹ Destalhe como este da vida de Pernet e Freire, embora fuja ao escopo da pesquisa, serve para assinalar a importância na maneira de cada um perceber e sentir a realidade, bem como em suas contribuições futuras. O próprio Freire atestará, adiante, como a possibilidade de sentir fome lhe foi útil; na história da vida e obra de Pernet, como vimos, foi importante ter tido contato de perto com misérias humanas, materiais ou não, tanto em Nîmes quanto em Paris. A defesa e empenho de familiares, tanto de Pernet quanto de Freire, certamente teve influência capital no aporte que darão no futuro ao projeto salvífico ou libertador por meio da educação popular, do cuidado com a pessoa em sua integralidade.

essa experiência me foi muito útil” (HORTON; FREIRE, 2003, p. 22). Em suas andanças e escutas, como lemos, Pernet teve contato com “misérias que conhecia apenas de nome” (BASSETIÈRE, 2005, p. 23). Tanto os pais de Pernet quanto os de Freire, apoiavam fortemente a educação dos seus filhos. Aos 16 anos de idade este foi enviado para o ginásio em cidade próxima por sua mãe; o seu pai morreu quando ele tinha 13 anos. Aos 14 anos de idade, Pernet se viu órfão de pai, mais velho dos cinco irmãos, teria podido ajudar a mãe, mas foi por ela incentivado a começar sua formação para o sacerdócio. A espiritualidade de Pernet ancora-se, como estamos vendo, numa concepção de um Deus presente na pessoa, em sua história (BASSETIÈRE, 2005); a prática socioeducativa de Freire parte também da realidade vivida e sofrida e se coaduna com ações concretas – católicas ou não – que se proponham a, tocadas pela situação de pobreza e de exploração em que vivem as pessoas, trabalhar com elas pela sua emancipação, pela sua libertação.

Freire foi profundamente influenciado por um movimento de ação católica em expansão, que veio a lançar as bases para aquilo que se tornou conhecido, mais tarde, como o movimento da Teologia da Libertação. Como estudante, ele entrou para o grupo da Ação Católica na Universidade, que, ao contrário da maior parte da Igreja, estava “mais preocupado com o conceito de sociedade e de mudança social, e extremamente consciente das condições de pobreza e de fome do Nordeste”. (HORTON; FREIRE, 2003, p. 23).

Nesta perspectiva, portanto, a salvação (PERNET) e libertação (FREIRE) buscadas guardam relação estreita e, em certo sentido, equivalem-se, como expõe GUTIÉRREZ (1975): “[...] *todo esfuerzo por construir una sociedad justa es libertador – de una liberación que afecta por aproximaciones, pero efetivamente, la alienación fundamental –, es ya obra salvadora, aunque no sea todo la salvación*” (p. 239).

Tanto Pernet como Freire, guardando as particularidades das pessoas e experiências, investiram na educação popular. Como vimos, o Pe. Pernet deu aos Assuncionistas (congregação religiosa da qual fazia parte) uma obra popular que consistia nos cuidados das pessoas empobrecidas em suas casas. As Enfermeiras dos Pobres, como eram chamadas as mulheres que iam às casas das famílias empobrecidas, não realizavam somente curativos e cuidavam das feridas do corpo, mas voltavam sua atenção a todas as dimensões das pessoas assistidas, buscando com elas resgatar a sua dignidade perdida. Eram presença que, a partir dos cuidados com o corpo doente (que envolvia todos os procedimentos da enfermagem, trabalhos domésticos, educação das crianças, entre outros) e do diálogo (respeitoso e acolhedor da “alma” atormentada), favorecia o resgate da inerente dignidade da pessoa. O espírito da Assunção consistia em, a partir da educação, “sensibilizar as classes abastadas aos problemas do mundo

dos operários e dos pobres” (BASSETIÈRE, 2005, p. 30). O Pe. d’Alzon (fundador dos Assuncionistas) já expressava sua preocupação com os empobrecidos, conforme lemos: “Quem nos dará uma obra popular que cuide do povo em sua casa? Os operários não têm tempo de ler, de ir à Igreja, o trabalho lhe toma todo o seu tempo” (BASSETIÈRE, 2005, p. 30).

Paulo Freire, por sua vez, não fundou obra, mas nos deixou como um de seus legados, o mais importante (GADOTTI, 2001) – coincidente de certo modo com o de Estevão Pernet, – o da esperança, o da recusa ao fatalismo, cobrando-nos ações de transformação das injustiças a que estão submetidas as pessoas desfavorecidas, empobrecidas, oprimidas, esfarrapadas, os “condenados da terra” (FANON, 1968). Pela via da educação popular emancipatória, libertadora, Freire propõe a mudança da realidade injusta, o resgate da dignidade humana. Partiam, pois, da realidade de injustiça, com vistas a transformar com o pobre, com o pequeno (PERNET; FAGE) ou com o oprimido (FREIRE) a situação de miséria e exploração em que viviam. Buscavam Pernet e Fage fazer acontecer o Reino de Deus, que, como já apontado, acontece desde aqui e agora, com a participação das pessoas que são vítimas de sistema injusto, explorador. Inseridas nas comunidades periféricas em cinco continentes, partindo da realidade, com seus desafios e oportunidades, as Irmãzinhas da Assunção, com as pessoas que padecem de injustiças, mas animadas pelo sonho de transformação, investem em projetos de emancipação¹⁰⁰. É a resposta concreta ao chamado para realizar o Reino de Deus, para fazer acontecer a sua Glória (RV, n° 05, n° 16), trabalhando para transformar com o pobre e o pequeno sua situação de injustiça.

A predileção pelo pobre, pequeno ou pelo oprimido não impossibilita que pessoas de outra situação social possam juntar-se à causa, tanto Pernet quanto Freire, preveem a possibilidade de pessoas de classe social privilegiada solidarizarem-se com a causa das pobres ou oprimidas; solidariedade, todavia, que deve se materializar em gestos visíveis e concretos, não assistencialistas, que visam à salvação, à libertação das pessoas envolvidas, opressoras e oprimidas (FREIRE, 2018; GADOTTI, 2001; MEJÍA, 2013; BASSETIÈRE, 2005).

Assim, tanto Pernet quanto Freire souberam, – a partir de seus contextos e de referenciais do mundo em que viviam, – encontrar maneiras de materializar o sonho de

¹⁰⁰ O trabalho de inserção das Irmãzinhas da Assunção parte e resulta em projetos comunitários, nem todos redundam, todavia, em projetos estruturados ou assumidos por organizações sociais como os exemplificados a seguir: CEPA (Caruaru-PE), Associação de Apoio e Articulação da Comunidade Missionária – AAACMU e Fórum da Cidadania (Uburanas-BA), Centro Social Antonieta Fage – CESAF (Ibirité-MG), Casa dos Movimentos Populares Margarida Alves (Betim-MG), Centro Integral Estevan Pernet – CIEP (Arequipa-Peru), *Parent and Child Development* – PDC (East Harlem, NY, USA), *Akany Fivoarana – nid de développement*: Centre Familial (Sahalava, Madagascar), *Mosaïque9* (Paris, France), *Bibliothèque de l’école maternelle “Anh Duong”* (Binh Duong, Viet). Disponível em: <https://mission-commune.org/>. Acesso em: nov./2020.

transformação das condições injustas em que viviam as pessoas pobres e oprimidas. Partindo, pois, de uma espiritualidade encarnada, que percebe e sente na pessoa pobre a dignidade divina, Pernet e Fage buscavam realizar o Reino de Deus, que, como apontado acima, acontece aqui e agora por meio da ação concreta (BASSETIÈRE, 2005), de uma formação que prevê e exige ação, através do método ver, julgar e agir (BOFF, C. 2015). Este equivalente à práxis freireana que supõe reflexão-ação-reflexão, ou seja, partindo da contextualização, busca a humanização e emancipação das pessoas envolvidas no processo de libertação (FREIRE, 1996, 2018; MEJÍA, 2013; BRANDÃO, 2013a, 2013b). A salvação (PERNET; FAGE) e libertação (FREIRE) é alcançada, dessarte, enquanto busca constante, através do método de ver-julgar-agir, equivalente, como vimos, à reflexão-ação-reflexão¹⁰¹.

¹⁰¹ Existe outras metodologias equivalentes, como a utilizada, por exemplo, pelas Irmãzinhas da Assunção em assembleia realizada com membros do território latino-americano (Taboão da Serra-SP, 24-30/jul./2019), consistindo no: ver, iluminar e atuar (Diário de campo, 24/jul./2019). Temos também, só para mais uma ilustração, o modelo ORA, que consiste sucintamente em observar e impactar, refletir e aplicar (MORAES; TORRE, 2004).

3 METODOLOGIA

Nas próximas páginas iremos explicar a metodologia da pesquisa, procurando, a partir de algumas leituras (MINAYO, 2016; DESLANDES, 2016; LAKATOS; MARCONI, 1992; WANDERLEY, 2010), responder à pergunta acerca do “como” da investigação em curso, o caminho que estamos seguindo neste estudo. Esta pesquisa acontecendo, obviamente, em diálogo com um acumulado de teorias, que foram frutos de outras. Etimologicamente, do grego, *metà-ódos, subir através do caminho*¹⁰². Por derivação, metodologia pode ser compreendida como *caminho de construção do conhecimento, como caminho do pensar*¹⁰³.

Partilhando desta compreensão, que se completa com a de Maria Cecília de Souza Minayo, cuja citação transcrevemos abaixo, estaremos agora apontando o caminho trilhado na busca da (re)construção do conhecimento.

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade crítica e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas. Dizia Lenin (1965) que o “método é a alma da teoria” (p. 148), distinguindo a forma externalizada com que muitas vezes é abordado o processo de trabalho científico. (MINAYO, 2016, p. 14-15).

Para a autora, esta externalidade acontece quando as técnicas e instrumentos são usados de maneira apartada das teorias que as fundamentam. A metodologia é mais que as técnicas. “Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade” (MINAYO, 2016, p. 15). As técnicas e instrumentos precisam estar, necessária e intrinsecamente, relacionados à abordagem da pesquisa, no nosso caso, qualitativa.

3.1 PESQUISA QUALITATIVA

Não é novidade que deve ser o objeto/fenômeno o guia da pesquisa, é ele quem orienta as escolhas, que aponta o caminho teórico-metodológico a ser seguido ao longo do processo, repleto de surpresas, percalços, emoções. Um processo que permite ao pesquisador participar

¹⁰² Disponível em: [Introdução%20ao%20Pensamento%20de%20Enrique%20Dussel](#). Acesso em: jul./2019.

¹⁰³ Não confundamos com “cantinho do pensar”, que se refere à uma prática pedagógico-disciplinar ainda em uso em locais formais ou não escolares. Caminho, ao contrário, sugere movimento não estático, dinâmico, que concilie o rigor e a inventividade.

da construção dos resultados, dos “achados” dos dados. Por se tratar de conhecimento do campo social (aqui presente o educativo), que toca às pessoas (pesquisadores/as e pesquisadas/as) em seus valores, preferências, interesses, em suas relações – intra e inter(pessoais, grupais) –, não pode o processo de investigação acontecer em laboratório, mas deve se dar na mistura da vida, na vivência do cotidiano (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Diante do que fora e será posto não fica difícil compreender ser a pesquisa do tipo qualitativa a opção que elegemos, pois, conforme Fernando Luis González Rey (2002, p. 21)¹⁰⁴, compreende, admite “o caráter participativo dos pesquisadores e a abertura na definição das vias de produção de informação”.

Não queremos desqualificar o quantitativo, apenas enfatizar que não consegue dar conta do fenômeno que estamos estudando. Poderíamos oferecer alguns exemplos, extraídos de pesquisas, que demonstrariam a necessidade de abertura para outras maneiras de se obter os dados, de construir o conhecimento, mas não nos será difícil, a partir da leitura destas linhas, no confronto com a realidade que conhecemos, chegar à conclusão da impossibilidade de elaborar o conhecimento social com esquemas fechados, assépticos, experimentais, que se aliem à epistemologia positiva.

A epistemologia positivista, que concorre para a produção do conhecimento, reúne, a partir da leitura de González Rey (2002), as seguintes características: o outro, embora idêntico/semelhante ao/à pesquisador/a, é encarado como objeto; utiliza formas instrumentalistas e despersonalizadas na obtenção de informação; preceitua a objetividade e neutralidade do/a pesquisador/a; prima pelo controle e predição; é empirista.

Ao contrário, a pesquisa qualitativa, que surge como proposta alternativa à epistemologia/metodologia positivista, ainda conforme o autor cubano, apresenta como característica: implica na pesquisa o/a pesquisador/a, considerado/a parte do campo; as pessoas que são objeto da investigação, ascendem à sua verdadeira condição, passam a ser ativas, sujeitos do processo; utiliza de diferentes e criativas vias para se chegar ao sujeito-objeto do estudo; reconhece o status das ideias, da produção teórica na elaboração do conhecimento.

Luiz Eduardo W. Wanderley (2010) explicará, servindo-se de sua leitura de Carlos Rodrigues Brandão, a finalidade da metodologia científica alicerçada no positivismo, qual seja, em poucas palavras, proteger-nos, a todos e todas, de nossas subjetividades. Intento que

¹⁰⁴ Nesta obra (Cf.) González Rey apresenta a estreita relação entre uma proposta metodológica e o tema da subjetividade, enfatiza a compreensão da pesquisa qualitativa como processo dialógico que implica tanto o/a pesquisador/a como as pessoas, objeto-sujeito da produção do conhecimento. E o autor no prefácio antecipadamente adverte que embora o título se refira à Psicologia, o livro pode ser de interesse (com o que concordamos) em qualquer uma das Ciências Sociais, na área da Saúde e a que nos situamos: Educação.

podemos considerar irrealista, logo irrealizável, proveniente de uma ciência que se quer asséptica, que quer transformar o outro (também sujeito) em mero dado.

Durante anos aprendemos que boa parte de uma metodologia científica adequada serve para proteger o sujeito de si próprio, de sua própria pessoa, ou seja, de sua subjetividade. Que entre quem pesquisa e quem é pesquisado não existe senão uma proximidade policiada entre o método (o sujeito dissolvido em ciência) e o objeto (o outro sujeito dissolvido em dado). Fora do domínio de qualquer interesse que não o da própria ciência, tudo se resolve com boa teoria no princípio, uma objetiva neutralidade no meio e uma rigorosa articulação com os dados, no final. (BRANDÃO, C. 1994, p. 7 apud WANDERLEY, 2010, p. 55-56).

E, assim, acrescenta Menga Lüdke e Marli E. D. A. André (1986, p. 4), “se procuraria garantir uma perfeita objetividade, isto é, os fatos, os dados se apresentariam tais quais são, em sua realidade evidente. O conhecimento se faria de maneira imediata e transparente aos olhos do pesquisador”.

A aceitação (inevitável), porém, da subjetividade do/a pesquisador/a na pesquisa em sua dimensão qualitativa e participativa é, seguindo a lógica de Brandão e Streck,

um convite a que usemos, pelo menos para alguns propósitos, pelo menos durante algum tempo, mudar de lugar, mudar de olhar e, se possível, mudar de pensar. É um convite [...] para que aprendamos também a não apenas pensar o outro através de nós mesmos – nossas práticas, nossas idéias, nossas posturas e teorias –, mas a nos pensarmos a nós mesmos através do outro. (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 8).

Subjetividade que, de acordo com Freire (2018, p. 51), não pode ser confundida com subjetivismo¹⁰⁵. “Nem objetivismo, nem subjetivismo”. Nem “um mundo sem homens, tal a qual a outra ingenuidade, a do subjetivismo, que implica homens sem mundo”. Como – digamos – *antídoto* contra o subjetivismo podemos lançar mão, em conformidade com a leitura de Lüdke e André (1986, p. 17) do *teste*/confronto de realidade. A partir desta mudança de lugar, de perspectiva, de pensar, de atitude, fica-nos fácil compreender a ideia sobre a qual se baseia a ecologia de saberes, de acordo com Boaventura de Sousa Santos: “o conhecimento é interconhecimento” (SANTOS, 2010, p. 53).

¹⁰⁵ Mogobe B. Ramose (2010) reflete uma realidade ontológica construída a partir dos sufixos *ismo* e *dade*. Sendo o *dade* indicador de uma plenitude ou totalidade, e, também um fluxo constante, em uma noção de que a realidade está em movimento, não em repouso. E o *ismo*, subentenderia a construção de noções conceituais mais voltadas às ideologias, sistemas fixos de significação, indicando uma concepção mais repousante, estacionária da realidade, muito utilizada pelos dogmatismos, tanto os religiosos quanto os políticos e filosóficos. Para um maior aprofundamento desta análise dos sufixos *ismo* e *dade*, ver o estudo de Ramose (Cif.).

Não iremos explorar a história da pesquisa qualitativa, mas importa afirmar, a partir de González Rey (2002), que desde os finais do século XIX aconteceram ações isoladas nesta direção, nos Estados Unidos, onde surgiu associada à perspectiva sociológica.

Atualmente, foi no princípio do século XX que a pesquisa qualitativa se sistematizou, a partir dos trabalhos de campo de Malinowski, Bateson, Mead, Benedict e outros, que foram fontes importantes para o desenvolvimento do modelo etnográfico, o qual considera a pesquisa social referente ao estudo das culturas humanas uma pesquisa participativa, em que o pesquisador forma parte do campo de pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 2).

Na etnografia encontramos uma importante tradição qualitativa a partir da pesquisa antropológica. A empiria, característica da epistemologia positivista, não abandonou os primórdios da pesquisa etnográfica, pioneira no uso dos métodos qualitativos, mas a complexidade e vitalidade da presença do pesquisador no campo orientou novas práticas na obtenção/construção dos dados que passaram a dialogar/contestar com os princípios gerais no qual se apoiavam tradicionalmente. Este movimento, dialético, contribuiu para a instauração do novo, para a redefinição de compreensões e práticas de pesquisa, de (re)construção do conhecimento.

O autor situa no desenvolvimento histórico (do qual não nos ocuparemos) da pesquisa qualitativa um período, atual, de dupla crise, resultado de uma crise de representação e legitimação dos/as pesquisadores/as no mundo das ciências sociais, embebidas por noções estanques do positivismo.

A crise de representação está definida pelo fato de que o pesquisador social pode captar diretamente a experiência vivida. Essa experiência, argumenta-se agora, é criada pelo texto social escrito pelo pesquisador, o qual nos coloca diante do problema do conhecimento como discurso socialmente construído [...]. A crise da legitimação tem a ver com o processo de repensar as formas de legitimação do conhecimento produzido, o que leva a uma reflexão profunda sobre o significado dos termos validade, confiabilidade e generalização, entre outros. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 6).

O momento atual, definido pela dupla crise expressa acima, faz-nos recordar as contribuições de Santos (2010) ao referir as sociologia das emergências, um dos momentos compreensivos, das epistemologias do Sul.

Epistemologias novas, associadas a grupos que mantiveram silêncio, começam hoje a aparecer como uma tentativa de solução aos problemas levantados. A busca de grandes narrativas vai sendo substituída por teorias mais locais e de pequena escala, centradas em problemas e situações específicas. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 6).

As mudanças que têm acontecido nas representações gerais do objeto da ciência são desenvolvidas a partir de diferentes pontos de partida; o da complexidade, que tem em Edgar Morin seu representante, é um destes. Complexidade que envolve também o objeto-sujeito da pesquisa, o humano, em sua subjetividade, maneira de se relacionar consigo, com o outro, com a cultura que o constitui e a qual modifica. Em consequência disto, conforme Lage,

o conhecimento se constrói a partir da relação entre sujeitos que se reconhecem dentro do campo da produção epistemológica, onde o conhecimento advindo de diferentes experiências formam totalidades articuladas e diferenciadas em suas concepções, que transforma o modo de pensar o mundo, e do agir do sujeito. (LAGE, 2015, p. 261-262).

Daí que a pesquisa qualitativa é alternativa viável, senão única, para aproximar-se do sujeito cognoscível, mas não decifrável em sua totalidade¹⁰⁶. Recorremos, pois, novamente a Lage:

De fato, a pesquisa qualitativa tem um viés que leva ao encontro das subjetividades que não conseguem se esconder, como fazem no universo da pesquisa quantitativa. Estas subjetividades afloram fora das regras e condicionamentos prévios, no contato, no diálogo e no confronto com a realidade. Entender essas subjetividades e delas extrair novas compreensões requer metodologias claras, que possam admitir a diversidade dos discursos, sentidos e sentimentos inéditos dos sujeitos de pesquisa em seus lugares de atuação. (LAGE, 2009, p. 4-5).

Subjetividade que diz respeito às crenças, valores, idiosincrasias, tudo quando singulariza o ser humano, compreendida, ainda, conforme González Rey (2002, p. 11-12), como “uma expressão da cultura, pois surge nela e, por sua vez, é parte constitutiva dela”. A pesquisa qualitativa, logo, consegue capturar, por meio de métodos e técnicas diversificadas e que levam em conta o encontro de subjetividades (pesquisador-pesquisado) e a inseparabilidade entre sujeito e objeto¹⁰⁷, a dinâmica intrínseca ao processo de construção do conhecimento. Coerente com esta abordagem (qualitativa), utilizamos, como método de pesquisa o estudo de caso

¹⁰⁶ O ideal de (auto)conhecimento é irrealizável em sua totalidade, só realizável enquanto busca. O conhecimento que ajudamos a construir acerca de nós mesmos e do outro, por sua vez, contribui na mudança de representação e atitude. A Esfinge ou Estranguladora que, na mitologia grega, guardava a porta de Tebas, encontra em nossa ignorância a possibilidade de saciar sua fome: “Decifra-me ou te devoro”. A resposta ao enigma (“Que criatura caminha de manhã com quatro patas, ao meio-dia com duas e à noite com três?”), coloca-nos diante de um enigma ainda maior, o ser humano.

¹⁰⁷ As descobertas da física quântica trouxeram contribuições importantíssimas neste sentido, embora não tenham sido suficientemente assimiladas pelas demais ciências, sobretudo as sociais. Recordamos neste sentido as formulações, com base experimental, de Niels Bohr, – partindo das contribuições de Rutherford (modelo inicial de estrutura atômica), Planck (teoria quântica original), Heisenberg (princípio da indeterminação), – que demonstrou que as partículas no nível subatômico agem de acordo com leis diversas da física clássica. Os elétrons podem, por sua vez, por exemplo, existir como duas realidades diferentes ao mesmo tempo – matéria ou energia, dependendo de como são medidas (STRATHERN, 1999).

alargado e como técnicas de coleta de dados a observação participante, a entrevista semiestruturada, a análise documental.

Estamos, por outro lado, afirmando a possibilidade, em pesquisa, de utilização da abordagem quantitativa, esta, se utilizada em conjunto com a qualitativa, numa perspectiva de complementaridade, pode ser uma opção de aproximação com o fenômeno estudado. Em algum momento de nossa pesquisa poderíamos analisar dados numéricos, entretanto, a partir do seu significado e sentido no arcabouço do conhecimento – qualitativo – construído. A abordagem quantitativa, à guisa de explicação, herdeira de tradições positivistas (nomotética e quantificadora), atomista, mecanicista ou funcionalista, visa à explicação e predição dos fenômenos. Para esta abordagem, segundo Ricardo Wainer (2000, p. 18), “quanto maior for a possibilidade de rigores lógico-matemáticos nas análises dos dados, tanto mais próximo do ideal científico (Rodrigues, 1976)”. Para que não reste dúvida da impossibilidade de utilização da abordagem quantitativa em nosso estudo, em função do fenômeno que nos dispusemos investigar, acrescentamos:

Nas pesquisas quantitativas, nas quais se busca transformar os dados em valores numéricos para, posteriormente, realizar um tratamento de ordem matemático-estatística que permita assim uma aceitação ou rejeição das hipóteses nulas levantadas (Kerlinger, 1980), há diversos formatos possíveis de investigação. [...] em todos eles verifica-se uma preocupação com a adaptação dos mesmos aos verificadores matemático-estatísticos que serão utilizados para o Teste de Hipóteses. (WAINER, 2000, p. 19).

A pesquisa qualitativa, por sua vez, conforme Sonia Mara Romero (2000) possui algumas características básicas, que a definem, ajudando na justificativa de sua utilização em nossa investigação.

[...] na pesquisa qualitativa a preocupação volta-se para a profundidade do que é descoberto. [...] Segundo Triviños (1992), o ambiente natural é sua fonte direta e o pesquisador é o seu instrumento-chave; é descritiva; existe uma preocupação tanto com o processo como com os resultados e o produto; a análise de dados ocorre indutivamente; o significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa. (ROMERO, 2000, p. 56).

Lüdke e André (1986, p. 18) neste sentido, acrescentará: “O estudo qualitativo [...] é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. E Minayo acrescenta, concordando com as autoras referidas acima:

[...] a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposto e interpretado, em primeira instância, pelos próprios pesquisados (MINAYO, 2012, 2014) e, em segunda instância, por um processo compreensivo e interpretativo contextualizado. (MINAYO, 2016, p. 21).

Com vistas a complementar a caracterização da abordagem qualitativa, citamos novamente Romero:

Reichardt (1986:29) apresenta as características do paradigma qualitativo. No paradigma qualitativo, o foco é sobre o subjetivo; perspectiva de dentro para fora, os dados são reais, ricos e profundos, não é generalizado, é orientado ao processo; é holístico, assumindo uma realidade dinâmica. (ROMERO, 2000, p. 56).

O caráter interpretativo da produção – quantitativa ou qualitativa – do conhecimento é posto em evidência, sem que isto constitua motivo de invalidar os achados, desde que encontrem respaldo e comprovação na realidade. A realidade, o cotidiano prestam-se ao teste de validade e fidedignidade da teoria produzida, dos achados encontrados/produzidos. Qualquer abordagem que se coloque alheia à realidade, fechada em si própria, que se isente de (auto)crítica está fadada ao *status* de improficuidade. Pelo contrário, a interpretação é característica da qual não podemos escapar, levando-nos a utilizá-la em favor da construção do conhecimento que buscará no confronto com a experiência, com a realidade, com o cotidiano, sua arguição, sua ratificação, retificação ou nulidade.

Existe, todavia, consenso no que se refere às escolhas envolvendo a prática de pesquisa. “Os diferentes delineamentos de pesquisa serão definidos conforme os problemas e objetivos que a pesquisa se propuser” (WAINER, 2000, p. 19). E Romero (2000, p. 56) completa: “Para Ortí (1994), a definição e aplicação da pesquisa qualitativa passa pela análise do objetivo do estudo”. Ele é determinante nas escolhas do tipo de abordagem de pesquisa, bem como de seus métodos, técnicas e instrumentos de coleta e tratamento dos dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2016).

A este respeito e à guisa de conclusão, em Minayo encontramos o seguinte:

O pesquisador que trabalha com estratégias qualitativas atua com a matéria-prima das vivências, das experiências, da cotidianidade e também analisa as estruturas e as instituições, mas entendem-nas como ação humana objetivada. Para esses pensadores e pesquisadores, a linguagem, os símbolos, as práticas, as relações e as coisas são inseparáveis. Se partirmos de um desses elementos, temos que chegar aos outros, mas todos passam pela subjetividade humana. (MINAYO, 2016, p. 23).

Pelo exposto acima, não vemos possibilidade de realização de pesquisa, sobremodo considerando o fenômeno estudado, que não se apoie numa abordagem de investigação

qualitativa e participativa, sem que, contudo, caracterizemo-la como pesquisa-ação ou participante *stricto sensu*. Podemos, assim, resumir as propriedades da pesquisa participante, consoante Brandão e Streck (2006): envolvimento ativo dos/as ditos/as “beneficiários/as” como sujeitos nas várias etapas da produção do conhecimento, com possibilidade de realizarem desdobres no estudo/intervenção; alternativa de cunho popular, marcadamente na América Latina, que tem como horizonte a emancipação/transformação social. Ainda de acordo com os autores, “a própria investigação social deve estar integrada em trajetórias de organização popular e, assim, ela deve participar de amplos processos de ação social e de uma crescente e irreversível vocação popular” (p. 31).

Portanto, com vistas a identificar os princípios e as formas de tradução da educação popular presentes nas práticas educativas desenvolvidas pelo CEPA, reiteramos que a abordagem de nossa pesquisa foi qualitativa, logo descritiva, participativa, interpretativa. Utilizaremos como método o caso alargado e como técnicas as entrevistas semiestruturadas, as conversas informais e observações participantes. Alguns instrumentos irão nos auxiliar na captação e registro dos resultados, sendo estes os que agora nos ocorrem: roteiro de entrevistas, diário de campo e utilização de gravador (se conveniente e permitido¹⁰⁸ no momento das entrevistas). Os resultados serão tratados a partir da análise de conteúdo, com recorte temático, de Laurence Bardin (1977).

3.2 TIPO OU FINALIDADE DO ESTUDO

A nossa pesquisa pode ser imputada como exploratória e descritivo-interpretativa. Considerando-se os vários ciclos de uma pesquisa, a fase exploratória é um dos momentos mais importantes, conforme Minayo (2006) apud Suely Ferreira Deslandes (2016, p. 34).

Formalmente, a fase exploratória termina quando o pesquisador definiu seu objeto de pesquisa, construiu seu marco teórico conceitual a ser empregado, demarcou objetivos claros para o estudo, selecionou os instrumentos de coleta de dados, escolheu o espaço e o grupo de pesquisa, criou os critérios para inclusão dos sujeitos no estudo e estabeleceu estratégias para entrada no campo. (DESLANDES, 2016, p. 34).

O projeto de pesquisa que, a rigor, demarca a conclusão desta fase, culmina, como nos recorda a autora, uma trajetória anterior marcada por atividades e atitudes, que exige: (1)

¹⁰⁸ A partir de nossas experiências anteriores em pesquisa, dificilmente o gravador é recusado numa entrevista. A situação exige (apenas) do/a pesquisador/a que possa explanar sua necessidade e garantir o uso para as finalidades do estudo, deixando o equipamento no lugar que deve estar, no lugar do esquecimento e da não centralidade, o foco é o sujeito, o importante é a relação que está sendo estabelecida no momento da entrevista.

pesquisa bibliográfica disciplinada, crítica e ampla; (2) articulação criativa na delimitação do objeto de pesquisa e aplicação de conceitos e (3) humildade, ou seja, reconhecimento de que todo conhecimento científico tem sempre um caráter:

- a) Aproximado, isto é, se faz sempre a partir de outros conhecimentos sobre os quais se questiona, se aprofunda ou se critica.
- b) Provisório – tanto a realidade social se modifica quanto as interpretações sobre ela podem ser superadas por outras que incluem mais elementos e complexidade.
- c) Inacessível em relação à totalidade do objeto, isto é, as ideias ou explicações que fazemos da realidade estudada são sempre mais imprecisas do que a própria realidade.
- d) Vinculado à vida real – a rigor, um problema intelectual surge a partir de sua existência na vida real e não “espontaneamente”.
- e) Condicionado historicamente. (DESLANDES, 2016, p. 34).

A construção do fenômeno a ser estudado é algo amplo, profundo, repleto de exigências e processual, envolvendo, de acordo com Zaia Brandão, maturidade do/a pesquisador/a que pode ser avaliada

pela capacidade de fazer a melhor opção entre as alternativas postas para a análise de seu objeto, o rigor com que elabora suas referências, o cuidado com que escolhe seus instrumentos de pesquisa e a cautela com que interpreta os resultados do processo de investigação: é a tão afirmada, mas nem sempre praticada, “construção do objeto”. (BRANDÃO, Z. 2002, p. 29).

O processo de construção do fenômeno estudado implica escolhas e rigorosidade epistêmica, bem como, consoante se pode desprender da leitura de Freire (1996), rigorosidade metódica, científica, estas não podendo conviver com arrogância intelectual; rigorosidade ética, “do pensar certo” (p. 34), que significa neste contexto a superação da ingenuidade; o cultivo da criticidade sobre a prática; a materialização coerente do que é falado/escrito pelo exemplo.

A pesquisa se torna viva, dinâmica, a partir de uma prática problematizadora; refletir a ação, portanto, é qualidade que não pode prescindir o/a pesquisador/a, consoante Brandão:

Teoria e empiria: a estreita relação entre teoria e empiria, assim como a importância de uma prática problematizadora, quer no trato com a teoria, quer no trato da empiria. Por este processo é possível, a meu ver, aperfeiçoar constantemente as referências teórico-empíricas que possibilitam o desenvolvimento da pesquisa dentro de uma determinada tradição ou campo. (BRANDÃO, Z. 2002, p. 72).

Em relação à humildade referida acima, a partir das contribuições de Minayo, apontadas por Deslandes, como uma das exigências para a conclusão da fase exploratória da pesquisa, podemos emendar nossa leitura de Brandão (2002) ao afirmar que o critério de validação do

conhecimento teórico-metodológico construído deve ser o campo, a realidade ou cotidiano¹⁰⁹; a necessidade das teorias não serem pretenciosas, pois se prestam a explicar recortes da realidade, conforme expressa a autora: “As teorias são sempre hipóteses genéricas de explicação ou interpretação de certos recortes da realidade (concreta ou abstrata) que normalmente precisam ser testadas pelo trabalho de campo” (BRANDÃO, Z. 2002, p. 33).

Por isso, na pesquisa exploratória, concordante com Minayo (2016, p. 17), “o investigador vai propondo um novo discurso interpretativo para o fenômeno que descreve”. Pelo já exposto, concluímos: “*compreender*: este é o verbo da pesquisa qualitativa” (p. 23). O imperativo recai sobre a compreensão dos fenômenos e o (seu) significado sendo o foco principal.

O conhecimento produzido, – como já tornamos inteligível, – parcial, aproximado, provisório, contextualizado, vai sendo ampliado, dialogando com outros, daí porque o ciclo da pesquisa, que envolve o itinerário que se inicia com uma inquietação, passando pela elaboração de uma questão-problema, definição dos objetivos, levantamento bibliográfico, etc. é traduzido por uma imagem recorrente neste texto, em espiral. Minayo expressa bem o processo em espiral:

O ciclo de pesquisa não se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimento e gera indagações novas. Mas a ideia do *ciclo* se solidifica não em etapas estanques, mas em planos que se complementam. Essa ideia também produz delimitação do processo de trabalho científico no tempo, por meio de um cronograma. Dessa forma, valorizamos cada parte e sua integração no todo. E pensamos sempre num produto que tem começo, meio e fim e ao mesmo tempo é provisório. Falamos de uma provisoriedade que é inerente aos processos sociais e que se refletem nas construções teóricas. (MINAYO, 2016, p. 26).

Desse modo, o objetivo do conhecimento consiste em “dialogar com o mistério do mundo” (MORIN, s/d, referido por Pedro Benjamim Garcia, 1996, p. 61). E, ainda, citando o autor:

¹⁰⁹ Neste contexto os termos campo, realidade e cotidiano são tomados como similares, como possuindo a mesma natureza, podendo mesmo neste ponto serem tomados como sinônimos. Se quiséssemos problematizar, poderíamos, sem receio de incorrer em inadequação, afirmar, por exemplo, que a realidade está para além do campo, que este traduz um aspecto da realidade submetido ao sentipensar do/a pesquisador/a. O “sentipensar” foi tomado de empréstimo, mediante autorização, da leitura de apontamentos de uma colega do mestrado, Maria Dayane Pereira, referindo-se ao envolvimento da razão, emoção e intuição no processo de compreensão dos acontecimentos. O termo, criado pelo prof. Saturnino de la Torre, indica “o processo mediante o qual colocamos para trabalhar conjuntamente o pensamento e o sentimento [...], é a fusão de duas formas de interpretar a realidade, a parte da reflexão e do impacto emocional, até convergir num mesmo ato de conhecimento a ação de sentir e pensar” (TORRE, 2001, p. 1). Disponível em: http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentipensar_autopoietico.pdf. Acesso em: jul./2019.

Não perder a ludicidade, o prazer e a alegria de penetrar no desconhecido em busca de respostas parciais, sempre parciais, parte deste fogo que mantém o elã de viver. E isto ligado a uma busca de soluções para os problemas que nos atropelam e ameaçam nossa própria sobrevivência. Sobrevivência que, para ser válida, tem que ser digna. Vale dizer, tem que ser compartilhada em um mundo mais igualitário. (GARCIA, 1996, p. 61).

Assim, tendo em mente esse objetivo, dinâmica e alcance do conhecimento produzido, buscamos identificar os princípios e as formas de tradução da educação popular presentes nas práticas educativas desenvolvidas pelo CEPA. Seguindo o itinerário qualitativo de pesquisa, por conseguinte, descritivo, participativo e interpretativo, utilizamos os métodos que descreveremos na sequência.

3.3 MÉTODO DA PESQUISA

Inicialmente, apresentaremos a compreensão de método que está subjacente em nosso projeto, apoiados na leitura de Romeu Gomes:

[...] com base na concepção de Bruyne et al. (1991), [...] um método envolve quatro polos: (a) epistemológico (a dimensão crítica que avalia se uma produção é ou não científica, a partir de um modelo de ciência, promovendo ruptura entre os objetivos científicos e o senso comum); (b) teórico (conceitos e princípios que orientam a interpretação); (c) morfológico (regras de estruturação do objeto de investigação); (d) técnico (controle da coleta de dados e a confrontação entre os dados com a teoria que os suscitou). Ainda para os autores mencionados, a “interação dialética desses diferentes polos constitui o conjunto de práticas metodológicas”. (1991, p. 36).

Apenas uma ressalva, no que se refere ao aspecto epistemológico, o nosso critério de cientificidade se apoia nas contribuições de Boaventura de Sousa Santos, ao questionar o modelo único de ciência que se distancia e desvaloriza o senso comum. Neste sentido, conforme fizemos notar, cunhou o conceito de epistemologias do Sul, que reconhece e valoriza a diversidade epistemológica do mundo e impossibilidade de compreendê-lo se servindo apenas de saberes ditos científicos. Conhecimentos diversos dos científicos, já nos advertia Santos (2010), exigem outros critérios de validação, concordantes com estes conhecimentos gestados. Nossa filiação à educação popular, em suas várias expressões coincidentes com um projeto de valorização de saberes e emancipação social, impede-nos de, coerentemente, apostar num único modelo de ciência.

Considerando as particularidades do fenômeno investigado, que reúne em si desafios inerentes a área da educação, concordante com outras do campo social, como por exemplo, a necessidade de estudar aspectos subjetivos, relacionais, sentidos e significados das relações

sociais (MINAYO, 2016), utilizamos, conforme sinalizado, como método de pesquisa o caso alargado.

O método de caso alargado que elegemos foi utilizado por Santos (1983), e mais bem explicitado por Lage (2005). Trata-se de uma análise holística que surge da necessidade de ampliar o universo das implicações sobre o estudo de caso pela especificidade do tema da pesquisa. Propicia o método, pois, uma conclusão de maior abrangência e profundidade, oferecendo aporte metodológico para ampliar o raio das reflexões, das análises¹¹⁰. Neste sentido, o método de caso alargado propõe:

Em vez de reduzir os casos às variáveis que normalizam e tornam mecanicamente semelhantes, procura analisar, com o máximo de detalhe descritivo, a complexidade do caso, com vista a captar o que há nele de diferente ou de único. A riqueza do caso não está no que nele é generalizável, mas na amplitude das incidências estruturais que nele se denunciam pela multiplicidade e profundidade das interações que o constituem. (SANTOS, 1983, p. 11-12).

O método do caso alargado, pois, possibilitou-nos, num estudo que não foi comparativo, tomar como campo o CEPA, buscando identificar os princípios e as formas como esses são traduzidos em suas práticas educativas. Explicitaremos agora as técnicas que utilizaremos para coletar e trabalhar os dados.

3.4 TÉCNICAS DE COLETA/PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Aplicaremos, como técnicas de coleta/produção do conhecimento, em conformidade com fenômeno estudado: entrevistas semiestruturadas, conversas informais, observações participantes e análises de documentos (Estatutos Sociais, Projetos Políticos Pedagógicos – PPP e relatórios produzidos pela organização). Para viabilizar a coleta, registro e produção dos dados, faremos uso de instrumentos, como o roteiro de entrevistas, diário de campo e gravador.

O método, bem como o leque de técnicas que utilizaremos, determinado pelo tipo de problema estudado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), justifica-se pela sua complexidade,

O simples fato de as estruturas não serem passíveis de observação direta não significa que são inacessíveis ao conhecimento. Há, portanto, necessidade de incluir tanto os aspectos subjetivos, quanto os processos externos na elaboração, análise e interpretação das pesquisas em ciências sociais. (BRANDÃO, Z. 2002, p. 109).

¹¹⁰ Extraído a partir da leitura de artigo de Allene Lage, intitulado: *Conversa de mulher: diálogos entre mulheres trabalhadoras rurais de Pernambuco sobre educação, violência e cidadania*. Disponível em: [LAGE.%20%20Conversa%20de%20mulher](#). Acesso em: jul./2019.

Nossa investigação, seguindo a esteira etnográfica, em concordância com a abordagem qualitativa, procurou

descobrir as estruturas de significado dos participantes nas diversas formas em que são expressas, os tipos de dados relevantes são: forma e conteúdo da interação verbal dos participantes; forma e conteúdo da interação verbal com o pesquisador; comportamento não-verbal; padrões de ação e não-ação; traços, registros de arquivos e documentos. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 16).

Dada, contudo, a flexibilidade, que não se confunde com ausência de rigorosidade, da pesquisa qualitativa, advertimos, ainda, consoante as autoras: “Os tipos de dados coletados podem mudar durante a investigação, pois as informações colhidas e as teorias emergentes devem ser usadas para dirigir a subsequente coleta de dados” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 16).

A observação participante inclui-se nos estilos de pesquisa participante, no entendimento de alguns/algumas pensadores/as e pesquisadores/as, sendo Maria Ozanira da Silva e Silva uma representante desta compreensão, conforme Carlos Rodrigues Brandão (2006). Não é tarefa fácil, adverte ainda o autor, estabelecer uma listagem confiável das diversas modalidades da pesquisa participante. Apresenta-nos Brandão, a partir da sistematização de Marcela Gajardo, Maria Ozanira da Silva e Silva, as seguintes modalidades:

- a) a *pesquisa-ação* originada das propostas de Michel Thiollent no Brasil, “cuja característica fundamental é sua vinculação com a resolução de problemas coletivos através da participação conjunta dos pesquisadores com os grupos interessados”;
- b) a *investigação-ação*, que vai além da proposta anterior, por seu propósito de se constituir como um instrumento de partilha popular na produção do conhecimento social e por seu vínculo com processos mais amplos de transformação social;
- c) a *pesquisa participante*, como a forma mais tardia, já nos anos 80, e que surge em um contexto continental de governos autoritários como uma forma de reação ao controle político da vida e à neocolonização militar e neocapitalista dos espaços da vida social, mormente no caso das classes populares;
- d) a *pesquisa militante*, em que [...] a própria participação de agentes assessores se inverte. [...] transferência de gestão dos processos de investigação e intervenção social para as mãos de setores organizados de grupos e de comunidades populares. (BRANDÃO, C. 2006, p. 36-37).

Para efeito de distinção entre a propriamente dita pesquisa participante e observação participante, recorreremos a Brandão (2006). Nesta o/a pesquisador/a descobre que pode confiar em si mesmo, para além dos instrumentos que coloca entre si e os seus sujeitos de pesquisa, além de poder confiar no outro (pesquisando/a), como fonte fiável de informações. Na pesquisa participante o reconhecimento de confiança no outro é duplo, procurando transformá-lo em co-

sujeito de nossa investigação; nesta modalidade “ele é (ou deveria ser) o protagonista e eu sou (ou deveria ser) o ator coadjuvante” (BRANDÃO, C. 2006, p. 52).

Em nossa pesquisa utilizaremos como técnica a observação participante, buscando, por sua vez, alinhados ao referencial teórico-metodológico, reconhecer de fato a contribuição do outro (sujeito-participante) nos encaminhamentos do processo de construção do conhecimento.

Lüdke e André (1986, p. 17) apresentam o perfil do/a observador/a, reunindo neste as características e requisitos que lhe são exigidos:

a pessoa precisa ser capaz de tolerar ambiguidades; ser capaz de trabalhar sob sua própria responsabilidade; deve inspirar confiança; deve ser pessoalmente comprometida, autodisciplinada, sensível a si mesma e aos outros, madura e consciente; e deve ser capaz de guardar informações confidenciais.

A lista que as autoras apresentaram são dirigidas especialmente aos etnólogos, mas, defendemos, aplicáveis a qualquer pessoa que eleja esta técnica (participativa) de observação. Além destas características, acrescentam também a necessidade de serem aceitos/as, não se filiando a nenhum dos grupos em especial.

A observação que realizamos, associada, como já afirmado, a outras técnicas, possibilitou, conforme Lüdke e André (1986, p. 16): contato direto do pesquisador com o fenômeno estudado; aproximação do observador com a perspectiva dos sujeitos, tentando “apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”; “descoberta” de aspectos novos de um problema; bem como “a coleta de dados em situações em que é impossível outras formas de comunicação”.

Uma outra possibilidade da observação, que colabora na justificativa de seu uso na abordagem que adotamos, é o fato do/a observador/a poder “recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A introspecção e a reflexão pessoal têm papel importante na pesquisa [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26). A subjetividade do/a pesquisador/a, logo, como já afirmado, tem lugar nesta abordagem¹¹¹; o/a pesquisador, num certo sentido, passa a fazer parte do campo, não havendo separabilidade apregoada pelo modelo científico moderno, que luta para se manter homogêneo. Em consequência: “O pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante

¹¹¹ Em diversas abordagens da psicologia – área do saber que certamente trouxe contribuições para a educação, sem nos olvidarmos que essas foram recíprocas – o psicoterapeuta participa do processo, focando no processo clínico os conteúdos que acontecem na relação, as transferências e contratransferências, se queremos utilizar a linguagem psicanalítica.

e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 15).

Convém acrescentar que, em função da abordagem adotada em nosso trajeto epistemológico, que prima e possibilita a participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, não poderíamos admitir o segredo, a omissão em relação ao nosso papel e propósito no grupo. Desde o início, às pessoas que participaram dos grupos a serem estudados foram apresentados os objetivos da pesquisa, ao longo do processo foram confrontadas com relatórios parciais para a verificação de fidedignidade e acuidade de percepção do/a pesquisador/a, bem como o registro de reações das ouvintes. Enfim, o conhecimento foi sendo construído, dentro dos limites e possibilidades, com o outro (a outra pessoa, também sujeito), alçado da condição de objeto e reconhecido em sua condição de subjetividade e de protagonismo no processo.

A entrevista semiestruturada foi outra técnica para auscultar o outro¹¹², buscando acessar seus valores, o seu mundo de símbolos e significados, sua maneira de perceber e sentir a vida. É a entrevista, conforme Minayo, em concordância com outros/as pesquisadores/as, a estratégia mais usada no trabalho de campo.

[...] é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador e sempre dentro de uma finalidade. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo. (MINAYO, 2016, p. 58).

Foi a entrevista semiestruturada, em função de sua possibilidade de permitir que tanto o entrevistador, quanto a pessoa entrevistada, – o outro da relação, interlocutor/a, participe da comunicação, – numa relação sujeito-sujeito, pudessem discorrer sobre o tema em questão, sem se prenderem à indagação formulada. O roteiro de entrevistas construído, como instrumento para facilitar a obtenção e análise dos dados, abrigou perguntas/questões sobre a dinâmica das atividades realizadas, os conteúdos trabalhados com os/as educandos/as, a percepção do alcance do projeto na vida dos/as beneficiários/as, entre outras formuladas.

Sem negar a importância dos depoimentos obtidos por meio de entrevistas e conversas informais e das observações, todavia, reconhecendo os limites destas técnicas e a importância

¹¹² As entrevistas complementarão as informações obtidas pela observação participante, podendo também, como nos recorda Minayo (2016), serem complementadas pela técnica de grupos focais. Todo um leque de técnicas para dar conta do fenômeno de pesquisa em sua dinâmica e complexidade.

da diversificação/triangulação¹¹³ na coleta/produção dos dados, recorreremos também à análise documental. Esta compreensão se apoia em Brandão quando afirma:

As ações podem ser significativas ou expressar comportamentos não intencionais; as abordagens qualitativas nem sempre estão alertas para a possibilidade de que muitas situações e significados não encontrem nos atores diretamente envolvidos a melhor referência para a sua interpretação. As posições no espaço social, as experiências anteriores, os diferentes contextos institucionais, etc., podem vir a ser indicadores mais adequados à compreensão de determinadas práticas e representações do que os depoimentos ou observações dos agentes sociais envolvidos diretamente nas ações/situações. (BRANDÃO, Z. 2002, p. 108).

A análise documental, em consequência da limitação/alcance de outras técnicas, prestou-se, sendo também portadora de limites e possibilidades, a ajudar a cobrir os dados qualitativos, “desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Acerca dos documentos analisados, complementam as autoras: “Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (p. 39).

Esta técnica se situa e combina com as outras escolhidas em função do fenômeno estudado, concorde com a valorização do outro (sujeito) na construção do conhecimento. Possibilitando, por outro lado, ratificar e validar informações obtidas pelas outras técnicas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Dessa forma, com a utilização das técnicas escolhidas, concordantes com o método e abordagem adotados, intentamos dar conta do objetivo da pesquisa, qual seja, como já explicitado em outros momentos: identificar os princípios e as formas de tradução da educação popular presentes nas práticas educativas desenvolvidas pelo CEPA.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Consentâneo com as técnicas de coleta, análise e produção dos resultados, utilizamos a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (1977). Sobre a análise de conteúdo como procedimento de análise documental, – aplicável também, acrescentamos, às entrevistas transcritas, – escreve Lüdke e André (1986, p. 41):

¹¹³ Aqui, triangulação discrepa em certa medida da definição proposta por Denzin apud Lüdke e André (1986, p. 52), que consiste para o autor na “checagem de um dado obtido através de diferentes informantes, em situações variadas e em momentos diferentes”. O aspecto epistêmico aqui não se harmoniza com uma atitude comum, por exemplo, nas abordagens investigativo-policiais, de confronto de informações e informantes, pois, em função do que já fartamente discutimos, o conhecimento é produzido a partir de um contexto, de um lugar, de uma maneira de sentir e pensar a realidade. Na trilha do referencial teórico-metodológico adotado, optamos sempre que possível pela diversificação, também de técnicas de tessitura do conhecimento.

[...] análise de conteúdo, [...] é definida por Krippendorff (1980) como “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto” (p. 21). [...] pode caracterizar-se como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens. Essas mensagens, diz ele, podem ser abordadas de diferentes formas e sob inúmeros ângulos.

Outro ponto que merece destaque discutido pelas autoras, a partir das contribuições de Krippendorff, na trilha da abordagem qualitativa (adotada em nossa investigação), é a necessidade ou não de consenso acerca do conteúdo do material analisado. Para o autor, “a concordância só ocorre para os aspectos mais óbvios da comunicação ou quando há pontos de vista cultural e sociopolítico similares entre os pesquisadores-analistas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 41). As autoras, contudo, fazem a ressalva de que, mais do que limitar, a diversidade de pontos de vista e enfoques concorre para aumentar o conhecimento sobre os fenômenos. A diversidade ocorre, pois, para o ato de conhecer, harmonizando-se com outras características, já referidas, da abordagem qualitativa¹¹⁴.

Para Romero (2000, p. 64), a análise de conteúdo “é um dos métodos mais tradicionais de análise na pesquisa qualitativa –, envolve a categorização dos tópicos relevantes para as questões pesquisadas, inclui o discurso, a observação do comportamento e as várias formas de comunicação não-verbal”.

Em relação à justificativa do tipo de unidade de análise escolhida que, não diferente de outras decisões, como já observamos, deve se subordinar à natureza do problema investigado, ao objeto do estudo e ao arcabouço teórico-metodológico da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; GONZÁLEZ REY, 2001; MINAYO, 2016), acrescentamos:

Segundo Patton (1980), a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42).

Na nossa análise dos dados (advindos das entrevistas transcritas, documentos produzidos pela organização e outros textos e técnicas) seguimos em linhas gerais o roteiro apresentado pelas autoras supracitadas, que tem nexos com a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

¹¹⁴ O que não significa, como já mencionado, que os resultados encontrados possam se alijar da realidade, que tenham o predicado de se refugiar da exigência de fidedignidade de qualquer ciência, mesmo a social, de se esquivar do teste de realidade. O resultado, para evitar até mesmo que a subjetividade do/a pesquisador/a obstaculize o, – coloquemos nestes termos, – acesso ao conhecimento precisa ser passível de ser alcançado por outros juízes, conforme discutido sobremodo a partir das contribuições de autores como Lüdke e André (1986).

Depois de organizar os dados, num processo de inúmeras leituras e releituras, o pesquisador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes. Esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42).

Como critérios determinantes de uma categoria, vale explicar, a partir das contribuições de Guba e Lincoln, referidos por Lüdke e André (1986), temos: homogeneidade interna, heterogeneidade externa, inclusividade, coerência e plausibilidade.

[...] se uma categoria abrange um único conceito, todos os itens incluídos nessa categoria devem ser homogêneos, ou seja, devem estar lógica e coerentemente integrados. [...] as categorias devem ser mutuamente exclusivas, de modo que as diferenças entre elas fiquem bem claras. É desejável também [...] que grande parte dos dados seja incluída em uma ou outra das categorias. E mais: o sistema deve ser passível de reprodução por outro juiz [...]. Finalmente, o melhor teste sobre a propriedade de um sistema de categorias é sua credibilidade junto aos informantes. Submetido à apreciação destes últimos, o esquema de categorias pode ser aprovado, criticado e, se necessário, reformulado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 43).

A pesquisa, como já discutido, em sua abordagem qualitativa, envolvendo todos os critérios que a caracteriza, possibilita e exige à participação do outro (sujeito), de maneira ativa no processo, estando em condições, de, coerentemente com a perspectiva adotada, refutar ou reformular “achados”, de construir com o/a pesquisador/a o conhecimento.

A análise de conteúdo, portanto, – que nos orientou neste processo de tratamento dos dados, como apontado acima, – exigirá, em função de sua especificidade e qualidade da pesquisa, inferências e interpretações. É a análise de conteúdo, resumidamente,

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

A análise de conteúdo que elegemos para analisar os dados teve um recorte temático que, como bem explicita Gomes (2016, p. 78), seguindo também o itinerário de Bardin,

como o próprio nome indica, o conceito central é o tema. Esse comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo. “O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura (BARDIN, 1979, p. 105). Trabalhar com a análise temática “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. (BARDIN, 1979, p. 105).

Pode, mas não necessariamente significa algo a frequência ou ausência de aparição de termos ou núcleos de sentido. Nossa abordagem, todavia, afasta-se não propositadamente da quantitativa. A ocorrência ou não de expressões, termos, unidades ou núcleos de sentido é analisada no conjunto do material, ligando-o ao contexto de produção e a outros indicadores que possibilitarão inferências e interpretações do resultado, sempre com o respaldo do outro, do campo, da realidade (que é maior, está para além daquele).

Entretanto, convém referir, a análise de conteúdo, em sendo o caso, possibilita(ria),

conjugando o formalismo estatístico e a análise qualitativa de materiais, tentando sair da polarização entre quantitativo/qualitativo. Como afirma Bauer (2002), “no divisor quantidade/qualidade das ciências sociais, a análise de conteúdo é uma técnica híbrida que pode mediar esta improdutiva discussão sobre virtudes e métodos”. (p. 190).

Sem se render à lógica – questionável e não mais predominante – de objetividade e cientificidade obtida pela frequência de falas e palavras, a análise de conteúdo segue um esquema, não rígido, tampouco sequencial, que supõe descrição das mensagens, para se atingir, mediante inferências, uma interpretação mais profunda.

Outras maneiras de analisar conteúdos de materiais de pesquisa que queremos destacar, além da temática (a análise temática tendo sido, todavia, nossa escolha), com base em Bardin (1977): análise de avaliação ou análise representacional; análise de expressão e análise de enunciação. Gomes (2016, p. 76-77) nos oferece uma síntese acerca destes modos de análise:

A Análise de avaliação ou análise representacional se presta para medir as atitudes do locutor quanto aos objetos de que fala, levando em conta que a linguagem representa e reflete quem a utiliza. A atitude é o conceito básico, entendendo-a como predisposição, relativamente estável e organizada, para reagir sob forma de opinião (verbal), ou de atos (comportamental) em presença de objetos (pessoas, ideias, acontecimentos etc.). Nessa análise, levamos em conta a direção (“a favor ou contra”) e a intensidade (“fria ou apaixonada”) dos juízos selecionados.

Na *Análise de expressão* trabalhamos com indicadores para atingir a inferência formal. Através dela, partimos do princípio de que existe correspondência entre o tipo de discurso e as características do locutor e de seu meio. Nessa modalidade, enfatizamos a necessidade de conhecer os traços pessoais do autor da fala.

A Análise de enunciação costuma ser usada para se analisar entrevistas abertas. Nela, levamos em conta a comunicação como um processo e não como um dado estatístico. Essa modalidade trabalha com (a) as condições de produção da palavra [...]; (b) análise das estruturas gramaticais; (c) análise da lógica de organização do discurso; (d) análise das figuras de retórica. [...] Se houver mais de uma entrevista, o estudo é desenhado a partir de vários casos. Nela, não há hipóteses prévias para a análise dos enunciados. (BARDIN, 1979; MINAYO, 2006).

A descrição das principais maneiras para analisar conteúdos de materiais de pesquisa serve para ilustrar os usos e alcances da técnica, bem como para realçar que, a despeito de não pretendermos utilizar outra forma, além da temática, é inevitável/possível, aprender e servir-se de todos os modos de cercar o discurso em suas condições de produção e reprodução.

O processo de análise de conteúdo com recorte temático foi desenvolvido, conforme Bardin (1977), em fases: pré-análise descritiva; exploração do material selecionado e tratamento explicativo/interpretativo dos resultados. Na primeira fase realizou-se a organização e descrição dos dados; a transcrição das entrevistas gravadas tendo tido um papel importante para apreensão, compreensão e análise realizadas. Na segunda fase concretizou-se a exploração do material, para articulação das tomadas de decisões teórico-metodológicas com os achados preliminares da etapa anterior. Na terceira fase ocorreu o tratamento dos resultados e interpretações que possibilitaram a elaboração das sínteses resultantes do processo de análise.

Simultaneamente, todavia, a exploração dos dados, iniciamos a fase de apuração e interpretação dos resultados, que nos possibilitou, por meio da categorização, um diálogo e posterior articulação entre a pedagogia de Paulo Freire, a espiritualidade de Estevão Pernet e Antonieta Fage e as práticas socioeducativas desenvolvidas pelo CEPA. Para tornar possível a coleta, registro e produção dos dados, fizemos uso, reiteramos, de instrumentos, como o roteiro de entrevistas, diário de campo¹¹⁵ e gravador.

Tendo explicitado os procedimentos de análise dos dados, as técnicas de coleta/produção do conhecimento, em conformidade com o método, tipo e abordagem da pesquisa, tudo com vistas a dar conta do objetivo da investigação, iremos na seção seguinte descrever o campo.

3.6 DESCRIÇÃO DO CAMPO

Descreveremos agora o campo, a partir de nosso conhecimento da organização que será o palco do nosso estudo, lócus da pesquisa: o Centro de Educação Popular Assunção (CEPA). Nosso foco, porém, conforme já apontamos nas primeiras páginas de nossa escrita, quando discorreremos acerca do nosso encontro com o campo e o surgimento da questão-problematizadora, é verificar como os princípios da educação popular são traduzidos pelas práticas educativas desenvolvidas por esta organização da sociedade civil.

¹¹⁵ O diário de campo é, conforme Minayo (2016), o principal instrumento de trabalho de observação, nele escrevemos todas as informações que não couberem no material formal das entrevistas. As informações registradas serão utilizadas na análise qualitativa.

A escolha desta organização como lócus de pesquisa se deveu, conforme supracitado, em função de sua abordagem educativa, bem como do reconhecimento local conquistado. Consta também, como já apontamos, no catálogo elaborado pelo Observatório dos Movimentos Sociais da América Latina, no segmento de *organizações de caráter religioso, filantrópico e de solidariedade*¹¹⁶.

Objetivamos neste projeto de pesquisa verificar como o Centro de Educação Popular Assunção (CEPA) traduz em suas práticas educativas os princípios da Educação Popular. No catálogo, referido acima, constam mais de cinquenta organizações sociais que atuam/atuavam no município de Caruaru. Destas, o CEPA é uma das organizações sociais que se destaca por alguns motivos: (a) realiza seus trabalhos sob a perspectiva da educação popular, sendo uma das organizações, juntamente com o Centro de Educação Comunidade Viva (COMVIVA), que figura no segmento de “organizações de caráter religioso, filantrópico e de solidariedade”; (b) existe e atua no município de Caruaru por um período suficiente para já ter se consolidado como referência no trabalho de reconhecido alcance que realiza, fato que se pode demonstrar pelo quantitativo de projetos que têm aprovados em níveis local, estadual, federal e/ou internacional; (c) está inscrita e tem assento no Conselho de Direito da Criança e do Adolescente de Caruaru (COMDICA) e no Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS), órgãos de acompanhamentos e deliberações de políticas públicas.

Teve sua origem nos trabalhos de base realizados pela Igreja Católica, pela sua Pastoral Social, animada por religiosas e leigos/as comprometidos/as. Surge como resposta frente ao descaso dos governos em atender a população infanto-juvenil em suas necessidades e direitos básicos. O CEPA, fundado juridicamente em 2003, volta suas ações para as crianças, adolescentes e suas famílias, numa perspectiva de favorecer o processo de conscientização e emancipação das pessoas envolvidas.

Acerca do Centro de Educação Popular Assunção cabe mencionar que busca realizar seus projetos e ações voltados prioritariamente para crianças e adolescentes respeitando a Política de Proteção Integral da Criança e do Adolescente de que trata a Lei Federal Nº 8.069 de 13 de Julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esta Lei, por sua vez, está em conformidade com a Constituição Federal de 1988 em vigor, bem como declarações e convenções internacionais, tais como: Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)

¹¹⁶ Conforme Lage (2013, p. 140), “são aquelas que desenvolvem projetos e ações de cunho religioso, filantrópico ou solidário. Atuam com grupos excluídos ou em risco de exclusão, prestando serviços à sociedade a partir de frentes missionárias ou por meio de uma rede bem articulada em todos os setores”.

de 1948 e a Convenção sobre os Direitos das Crianças, adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989.

O Centro de Educação Popular Assunção é uma organização fundada pela ação conjunta de um grupo de religiosas católicas, as Irmãzinhas da Assunção, e lideranças da Vila Pe. Inácio. O CEPA foi se constituindo em resposta às demandas familiares e comunitárias, suas atividades e ações surgiram a partir da identificação das necessidades e potencialidades locais e executadas através de parcerias com instituições de ensino (superior, profissionalizante), órgãos de acompanhamento e deliberações de políticas públicas e instituições de fomento (local, nacional ou internacional). Foi na escuta e diálogo com pessoas que “sentiam na pele” o descaso dos governos e ausência de políticas públicas voltadas às suas necessidades básicas, – de condições dignas de moradia, infraestrutura, trabalho, de existência, – que um grupo de religiosas católicas da Congregação das Irmãzinhas da Assunção, tendo à frente a Irmã Franca Sessa, juntamente com lideranças locais, fundaram processualmente o CEPA.

O CEPA tem como um de seus principais objetivos articular pessoas e grupos na defesa de seus direitos, na busca de transformar realidades injustas. Esse objetivo se concretizando a partir do caminhar junto, da reflexão e ação conjuntas, através de, cito novamente a Irmã Franca: “Passos progressivos, com muita reflexão junto com as famílias da comunidade, sempre escutando as verdadeiras necessidades dos moradores do bairro”¹¹⁷. Através de parcerias¹¹⁸, pôde o CEPA oferecer às pessoas alternativas a essas situações de violações de direitos: educação infantil para as crianças, acompanhamento escolar, teatro e danças regionais para os adolescentes, EJA (Educação de Jovens e Adultos) para mulheres e homens dispostos/as a ler o mundo, a partir de sua própria realidade. Em sendo assim, o CEPA foca suas atividades na educação básica, na arte-educação e na formação cidadã, tendo em vista a consciência crítica dos seus sujeitos na luta pelos direitos sociais.

A realidade socioeconômica caruaruense é complexa e marcada por movimentos migratórios, atrai pessoas que buscam na cidade – polo – condições de subsistência e, ao mesmo tempo, não consegue absorver todo o fluxo de imigrantes, boa parte advindos do êxodo rural, a despeito de seu atrativo comércio informal representado de maneira privilegiada pela feira da

¹¹⁷ Em entrevista concedida a Wilson Mike Morais e Raiane Mere de Araujo, 10 de abril de 2017, quando na época realizavam na organização estágio em administração.

¹¹⁸ Essas parcerias oferecem ganhos para todas as instituições e pessoas envolvidas. Por exemplo, das experiências de estágio, conforme avaliações, observa-se profissionais mais sensíveis e comprometidos com as causas e transformações sociais. A organização da sociedade civil cumpre, assim, um importante papel na formação técnica e humana de estagiários/as que se envolvem com os projetos desenvolvidos. Favorece à OSC essas parcerias, por outro lado, a constante reflexão e renovação de suas práticas socioeducativas para consecução dos seus objetivos que se ligam às demandas atuais.

sulanca¹¹⁹. O cenário socioeconômico apresenta-se com bastante dificuldade para a sobrevivência de famílias inteiras, de maneira especial para a população infantojuvenil. Além dos desafios diários, presentes nas cidades, as crianças e jovens precisam lidar com as investidas dos narcotraficantes, dos aliciadores sexuais, da insuficiência de vagas de trabalho e em escolas – de todos os níveis, incluindo-se a falta de oportunidade de qualificação técnico-profissional. Em sendo assim, o CEPA, como outras organizações agrestinas, foca suas atividades na arte-educação e na formação cidadã, tendo em vista a consciência crítica dos seus sujeitos na luta pelos direitos sociais.

No cenário local o CEPA ganha reconhecimento pelas suas atuações comunitárias, bem como no e através dos conselhos, sendo o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (COMDICA) a instância de maior representação. As parcerias institucionais que têm firmado e mantido, bem como os pareceres que recebem de órgãos de fomentos e profissionais de reconhecida competência, atestam a notoriedade da organização que elegemos como campo de pesquisa, sem deixar de apontar necessidade de avanço em certos aspectos para maiores repercussões na vida das pessoas assistidas.

A importância social do CEPA – obtida a partir de uma história marcada por reconhecimentos expressos em depoimentos das pessoas que pela organização passaram, evidenciados por aprovações de projetos, celebrações de convênios e parcerias com órgãos de fomento locais, nacionais e internacionais – justifica a sua escolha como campo empírico. Nossa pesquisa pretende buscar os princípios da prática educativa pautados na educação popular exercida por esta organização. Um rápido levantamento das produções acadêmicas que têm o CEPA, como campo de pesquisa e estágio, aliado aos seus pareceres finais, também atestam a pertinência de sua escolha para nossa investigação. A título de exemplificação, enumeremos as produções localizadas, destacando rapidamente uma ou outra contribuição, que pudemos verificar empiricamente. Ressaltaremos somente produções catalogadas pelo CEPA,

¹¹⁹ Esta é uma das feiras de Caruaru, sendo a que mais absorve imigrantes e pessoas alijadas do mercado formal, comerciantes que vendem confecções, a maioria dessas produzidas nos chamados “fabricos”, instalados em casa de seus proprietários, envolvendo mão-de-obra informal, num processo em que o/a trabalhador/a se responsabiliza por uma parte das peças confeccionadas, sendo remunerado/a de acordo com o quantitativo produzido. O comércio de feira, conforme defende o Marcio Sá (2018), “está hoje acoplado ao sistema – que se não se mostra capaz de gerar empregos para parte significativa da população e, ao mesmo tempo, se desenvolve de modo relativamente distinto a depender da condição geopolítica da região na qual o observamos” (p. 44). Para aprofundamento da dinâmica das feiras, inclusive da sulanca, convém a leitura do livro de autoria do autor mencionado, intitulado: *Feirantes: quem são e como administram seus negócios – 2ª ed.* Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2018. Há também um documentário, dirigido Marcelo Gomes, que retrata a produção de jeans em Toritama-PE que nos ajuda a compreender a dinâmica em torno da feira da sulanca – onde se comercializa confecções elaboradas em Caruaru e cidades circunvizinhas, como Toritama e Santa Cruz do Capibaribe: *Estou me guardando para quando o Carnaval chegar.*

separando-as por modalidade de apresentação (monografias, trabalhos de conclusão de cursos e disciplinas, relatórios de estágio e artigos)¹²⁰, servindo-nos das tabelas abaixo¹²¹:

Tabela 1 – Trabalhos de conclusão de cursos, de disciplinas, monografias de discentes de instituições de ensino superior e relatório de pós-doutoramento que tiveram o CEPA como campo de pesquisa

Nº	TÍTULO	AUTORA/A	ANO	CURSO E IES
1	Convergências pedagógicas entre os projetos de educação popular dentro do CEPA/Caruaru	OLIVEIRA, Aparecida Santos	2018	Pedagogia* UFPE-CAA
2	As narrativas de formação dos/as pedagogos/as em atuação no espaço não escolar	SILVA, Gessiane Aline Bezerra	2018	Pedagogia* UFPE-CAA
3	O CEPA e seus egressos: Para além da avaliação de projetos, quais impactos podem ser mapeados?	MORAES, Wilson Mike	2018	Administração* UFPE-CAA
4	As práticas problemáticas recorrentes e a dimensão humana na implementação de uma solução de TIC: Análise a partir de uma experiência no Centro de Educação Popular Assunção – CEPA	ARAUJO, Raiane Mere de	2018	Administração* UFPE-CAA
5	As Práticas Educativas desenvolvidas pelo Centro de Educação Popular Assunção para crianças e adolescentes expressam a Educação Popular	NASCIMENTO, Cleiton Diego Campos do	2018	Pedagogia UFPE-CAA
6	Uma análise das práticas e metodologias de duas organizações da área da infância e adolescência em Caruaru	TAVARES, Celma Fernanda	2018	EDH*** UFPE-CAA
7	As contribuições da Educação Popular para a construção do protagonismo juvenil	ALBUQUERQUE, Maysa Conceição	2017	Pedagogia UFPE-CAA
8	O teatro como instrumento pedagógico: implicações para a construção de novas identidades de crianças e adolescentes em risco de exclusão social	LUCENA, Alane Pereira; BATISTA, Nyanne Raísa da Silva	2017	Pedagogia UFPE-CAA
9	Feedback dos alunos da disciplina de Administração Pública	REJANE, Karla; CAVALCANTE, Sérgio	2017	Administração UFPE-CAA
10	Projeto Gestão Social: Centro de Educação Popular Assunção	GOMES, Aline Nayara de Oliveira; MACÊDO, Isabel Josefa de; CARVALHO, Rayanne Arruda de	2017	Administração UFPE-CAA
11	A contextualização das práticas educativas dos educadores populares: o processo aprendente no Centro de Educação Popular Assunção – Caruaru/PE	NASCIMENTO, Adriel Rodrigues do	2016	Pedagogia* UFPE-CAA
12	O teatro numa perspectiva formativa para crianças e adolescentes das classes populares: um despertar para a transformação e a cidadania	LIMA, Raphaela Rocha de; LIMA, Veronica Maria de	2014	Pedagogia UFPE-CAA

¹²⁰ Este levantamento deixou de fora projetos de intervenção em Pedagogia, *Design* e Administração de instituições de ensino superior (UFPE-CAA e FAFICA). Deixamos fora da lista cerca de uma dúzia destes projetos, para não torná-la exaustiva e por entendermos termos cumprindo o propósito de evidenciar a abertura do CEPA para o diálogo com as IES e como tem se constituído um espaço de “aprendizagens” e “ensinagens” (SILVA, 2011). Teria sido também interessante levantar minuciosamente todas as elaborações referentes ao CEPA, constantes nos anais dos Encontros de Ensino, Pesquisa e Extensão da FAFICA e em sua revista, intitulada: *Interfaces de Saberes*.

¹²¹ Descontando as produções indicadas por asterisco, foram resultado em sua maioria dos estágios demandados pela disciplina: Pesquisa e Prática Pedagógica 3 (PPP3), além de Estágio Supervisionado em Administração.

13	Possibilidades de construção sócio-educativa de crianças e adolescentes em risco de exclusão social: um olhar para a experiência de inclusão social do CEPA em Caruaru-PE	SANTOS, Armando Severo dos; SILVA, Cícera Quitéria da; LIMA, Silvana Gomes da Silva	2014	Pedagogia UFPE-CAA
14	Que formas contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos em risco de exclusão social no Centro de Educação Popular Assunção (CEPA)	SILVA, Cristiane Ribeiro da; REIS, Ana Carolina	2014	Pedagogia UFPE-CAA
15	CEPA – Uma proposta espiritual-sócio-educativo-cultural através do diálogo entre saberes e sujeitos	SILVA, Kelly Limeira	2014	Pedagogia UFPE-CAA
16	A capoeira como prática pedagógica	SILVA, Eronilda Maria da; FARIAS, Maria Raphaela de Melo; BATISTA, Silvia Roberta	2013	Pedagogia UFPE-CAA
17	A influência do Centro de Educação Popular Assunção (CEPA) na formação dos jovens e crianças a partir da Inclusão Digital	LIMA, Roberta Araújo; SILVA, Taís Milena	2013	Pedagogia UFPE-CAA
18	Educação Popular: Uma ação cultural para a cidadania	COSTA, Aline Guilhermino da; SILVA, Wilyane Joyce Sousa da	2010	Pedagogia UFPE-CAA
19	Tempo pedagógico/curricular, seu aproveitamento e desperdício de forma macro e micro, no âmbito escolar	LIMA, Albiram Sousa Amaral; LIMA, Ana Paula Pereira de; SANTOS, Ledineia Pereira dos; AZEVEDO, Lydiane Cristina Alcantra de	2010	Pedagogia UFPE-CAA
20	Na Janga e na Vida: como as práticas educativas propiciadas pela capoeira contribuem para a formação cidadã de crianças e jovens em risco de exclusão social	SANTOS, Aline Renata dos	2011	Pedagogia* UFPE-CAA
21	Quando a arte e a educação criam novos cenários para crianças e adolescentes: um estudo sobre o CEPA	SILVA, Filipe Gervásio Pinto; BARBOSA, John Mateus; SOUSA, Sandra Maria Lima	2009	Pedagogia UFPE-CAA
22	Cristianismo e Cidadania: a relação entre fé e práticas presente no trabalho missionário das Irmãs da Assunção na Vila Padre Inácio em Caruaru-PE	ALVES, Wellington Neves Alves	2009	História do Brasil** FAFICA

Fonte: O Autor (2020).

* Produção referente a conclusão de curso (TCC).

** Monografia como exigência parcial de curso de especialização.

*** Relatório de pós-doutoramento.

Assim, considerando os trabalhos de conclusão de curso, temos disponíveis no CEPA, cinco produções na área de Pedagogia e Administração (UFPE). A última listada na Tabela 1 diz respeito a uma monografia do curso de História do Brasil (FAFICA). Abaixo especificamos em tabela os artigos produzidos e publicados em eventos acadêmico-científicos.

Tabela 2 – Artigos acadêmicos que tiveram o CEPA como campo de investigação produzidos a partir da inserção em projetos

Nº	TÍTULO	AUTORES/AS	ANO	INSTITUIÇÃO
1	O Centro de Educação Popular Assunção – CEPA: espaço de Vida, Troca e Afirmação dos seus sujeitos em construção	NASCIMENTO, Adriel Rodrigues do; SILVA, Everaldo Fernandes da	2019	PPGEDUC-UFPE
2	Práticas Educativas e Posturas de Vida: Alternativas para quem pretende educar educando-se	NASCIMENTO, Adriel Rodrigues do; SILVA, Jaqueline Barbosa dos Santos	2019	PPGEDUC-UFPE
3	Educação Popular e Interculturalidade: desafios e possibilidades nas interseções da prática educativa	NASCIMENTO, Adriel Rodrigues do; SILVA, Elisângela Maria dos Santos	2019	PPGEDUC-UFPE CEPA
4	Problematizando a utilização de drogas lícitas e ilícitas: práticas educativas e experiências vivenciadas numa organização da sociedade civil no agreste pernambucano	NASCIMENTO, Adriel Rodrigues; SILVA, Elisângela Maria dos	2019	PPGEDUC-UFPE CEPA
5	“O Baile do Menino Deus”: Expressão de festa e de formação da Educação Popular	TABOSA, Clemilton F. Barbosa; SILVA, Everaldo Fernandes da	2019	PPGEDUC-UFPE
6	A proposição freireana do diálogo na aproximação temática entre um projeto financiador e a proposta pedagógica numa organização social no agreste pernambucano	NASCIMENTO, Adriel Rodrigues do; SILVA, Elisângela Maria dos Santos	2018	CEPA
7	O protagonismo das organizações da sociedade civil na elaboração e execução de projetos sociais: a experiência do Centro de Educação Popular Assunção no agreste pernambucano	NASCIMENTO, Adriel Rodrigues do; SILVA, Elisângela Maria dos Santos	2018	CEPA
8	A educação libertadora como possibilidade de reconstrução do sujeito político: o exemplo do Centro de Educação Popular Assunção em Caruaru-PE	TABOSA, Clemilton Fernando Barbosa Tabosa; CORRÊA, Ivan Nicolau	2018	PPGEDUC-UFPE
9	Desafios recentes à gestão de uma ONG Agrestina: o caso do Centro de Educação Popular Assunção (CEPA) sob diversos olhares	SÁ, Marcio; TABOSA, Clemilton F. Barbosa; ARAUJO, Raiane Mere de; MORAIS, Wilson Mike	2018	UFPE-CAA CEPA
10	Educação e Direitos Humanos: a contribuição do CEPA (Centro de Educação da Assumpção) e da ASPROMA (Associação Protetora do Meio Ambiente) para a efetivação dos Direitos Humanos numa perspectiva de Educação para a Cidadania	SOUZA, Cristina Gonçalves da Silva; BARROS, Ana Maria	2011	UFPE-CAA

Fonte: O Autor (2020).

Na Tabela 2 podemos observar na elaboração de muitos artigos a participação de integrantes do CEPA, como resultado visível do estímulo à produção pelos próprios sujeitos de artigos alusivos às práticas que integram, como exercício de reflexão e sistematização acerca da própria experiência, com a finalidade de partilhar o conhecimento elaborado conjuntamente, com o propósito de realizar trocas entre o saber empírico e acadêmico.

As parcerias que a organização social estabelece com instituições de ensino superior, conforme destacamos, manifestam a credibilidade investida por e em ambos os parceiros. Com o propósito de explicar as contribuições para a organização social do trabalho e presença ativa de estagiários/as, bem como evidenciar aspectos da dinâmica vivenciados por uma organização, citemos um exemplo vivenciado no CEPA.

O CEPA realiza seus projetos e ações através do trabalho em parceria, em rede. A presença de estagiários/as do CAA-UFPE tem amplo potencial de ajudar a organização a se manter aberta ao processo ininterrupto de aprendizagens, que acontece em todos os sentidos e direções. Novamente, referindo-nos especificamente ao CEPA, cada estagiário/a deixa sua marca em colaboração ao trabalho realizado, desde as mais visíveis como a pintura pelas crianças de uma amarelinha no pátio da organização, fruto de elaboração coletiva que visava ao resgate de brincadeiras infantis¹²², até a constatação das convergências pedagógicas dos projetos de educação popular do CEPA, a partir das observações de Aparecida Santos Oliveira. Contribuições essas de estudantes de pedagogia (CAA-UFPE) que passaram pela organização social pesquisada.

Realizando um rápido levantamento das produções que elegeram o CEPA como campo empírico, encontramos um quantitativo significativo de trabalhos acadêmicos que, se por um lado, atestam a credibilidade da organização e como tem se configurado como referência, entre outras, que desenvolve o trabalho de educação popular voltado, sobremaneira, à população marginalizada¹²³, por outro lado, apontam caminhos a serem trilhados pela organização para um maior alcance de seus esforços.

O trabalho de Oliveira (2018), citado acima, gira em torno das convergências pedagógicas dos projetos de educação popular do CEPA. Quis a pesquisadora (em formação)

¹²² Verificando as memórias do CEPA, temos: “Ana Patrícia e Marta Gomes, estagiárias do curso de Pedagogia (CAA-UFPE), mostraram-nos o quanto brincar é coisa séria. Digo de nota foi a forma como se inscreveram na instituição. Levaram consigo conhecimentos alicerçados na prática, souberam se aproximar do campo de estágio, manter contato com as pessoas, construir um diagnóstico, propor uma prática: brincadeiras. Estas envolveram não só educandos/as, mas também educadores/as, membros das famílias, da comunidade. Sabiam que, se a perspectiva do trabalho era de educação popular, tinham que envolver as famílias, a comunidade, precisavam fazer um diagnóstico. Os questionários e, mais ainda, a presença física de membros das famílias/comunidade (mães, avós...) atestam, sobremodo, o alcance e ousadia do trabalho. Deixam marcas, não só no piso da organização, mas também na existência daqueles/as que participaram do processo. Penso também que pintar o chão ajuda a comunidade a perceber e sentir como seu o espaço. Participar do processo de construção de um projeto, colabora com o crescimento dos/as envolvidos/as. O projeto tocou em aspectos importantíssimos do trabalho popular: memória, ancestralidade, participação... Digno de nota foi todo o cuidado que tiveram, toda a organização e planejamento prévio efetuados. Pensaram no tipo de tinta (que não tivesse muito odor), nas cores (que não despertassem, por exemplo, uma discussão de gênero), enfim, foi um projeto pensado e vivido em profundidade” (Relatório da coordenação pedagógica construído por ocasião da socialização da experiência de estágio, em 04/dez./2017).

¹²³ Optamos pelo termo “marginalizada”, ao invés de “minorias”, já que este último passa uma ideia quantitativa, o que na prática não se verifica. Numericamente falando um maior número de pessoas compõe as ditas minorias.

investigar os princípios que orientam o trabalho do Centro de Educação Popular Assunção. Em seus termos conclusivos:

Assim, observamos também que as atividades tendo suas bases na educação popular na perspectiva Freiriana, buscam o despertar do protagonismo dos sujeitos, da conscientização, do senso crítico, da sensibilidade, da coletividade, e isto é algo que perpassa todos os projetos educativos desenvolvidas na instituição. (OLIVEIRA, 2018, p. 36).

O de Nascimento (2016) busca compreender o processo de contextualização das práticas educativas dos/as educadores/as do Centro de Educação Popular Assunção. O trabalho de conclusão de curso de Morais (2018) aponta na história de vida de educandos/as egressos/as do CEPA possibilidade de avaliação de impacto das ações educativas realizadas pela organização. Morais entre outras contribuições aponta a importância da escuta das pessoas que participaram do projeto para verificar até que ponto se beneficiaram dessa participação, recordando, ainda, a multiplicidade de fatores que concorrem para a mudança observada nesses/as egressos/as. Nas palavras do autor:

Ou seja, percebemos que mesmo fazendo um trabalho relevante na comunidade, de mostrar novas possibilidades e oportunidades, organizações como o CEPA não conseguem, sozinhas, mudar a vida de todos. Existem diversos fatores que influenciam o desenvolvimento social desses/as jovens. (MORAIS, 2018, p. 33-34).

O trabalho de Araujo (2018) intenta apresentar a dinâmica da gestão do CEPA apontando alternativa para sua eficiência em resposta aos apelos contemporâneos e desafios internos. A conclusão deste trabalho resultou na proposta de implantação de um *software* como ferramenta de gestão de informações.

Não faz muito tempo que o CEPA se constituiu em campo de investigação para a pesquisa no nível de pós-doutorado desenvolvido pela Profa. Celma Fernanda Tavares de Almeida e Silva. A pesquisadora analisou as aproximações e distanciamentos entre a educação popular com o processo de educação em direitos humanos (EDH) de modo a contribuir com a reflexão sobre a educação não formal e sua articulação com os direitos humanos. O objetivo da pesquisa foi analisar as práticas e metodologias adotadas pelo CEPA e pelo COMVIVA em articulação com os direitos humanos. Transcrevemos um fragmento das conclusões da pesquisa:

No âmbito mais específico das práticas e das metodologias, as aproximações com a EDH são consistentes: a abordagem seguida em ambas as organizações é freiriana, articulando dialogicidade, reflexão, problematização, atitude crítica diante do mundo,

construção coletiva e estímulo aos valores como solidariedade, respeito, integração, entre outros; todos elementos que estão presentes no desenvolvimento da EDH. Ao mesmo tempo, no âmbito das aproximações e distanciamentos, foi identificado que o diálogo que pode ser aberto entre a EDH e a educação popular reforça a ideia de que uma educação que busque a autonomia, a liberdade, a criticidade e a ação, e que este direcionamento tem de se apoiar em uma prática pedagógica democrática, humanizadora e condizente com a defesa dos direitos de todas as pessoas. (TAVARES, 2018, p. 57).

Enfim, esses e outros trabalhos poderão oferecer pistas para melhor situar o nosso na busca conjunta de contribuir para respostas cada vez mais exitosas da educação popular em diversos contextos, seja escolar ou não escolar. Na próxima seção explicitaremos, pois, os critérios de escolha das entrevistadas, que responderam perguntas acerca de como a organização da sociedade civil se representa e é representada, sobre a prática educativa realizada e vivenciada pelos/as envolvidos/as e suas percepções em relação aos princípios da educação popular que subjazem nessa prática ou que essa ostenta. Dessa forma, pudemos, – juntamente com a análise documental e a observação participante, tendo com procedimento de tratamento dos dados a análise de conteúdo com recorte temático, – cumprir o objetivo proposto pela pesquisa, novamente: identificar os princípios e as formas de tradução da educação popular presentes na prática educativa desenvolvida pelo CEPA.

3.7 CRITÉRIOS DE ESCOLHA DOS SUJEITOS

Como critérios de escolhas para as pessoas entrevistadas são os seguintes:

- a) Membro ativo do CEPA, pelo menos três anos, que participe da coordenação e da equipe de educadores/as;
- b) Representante da comunidade atendida que participe diretamente das atividades do CEPA;
- c) Um sujeito social que contribua com um olhar *ad extra* do CEPA.

Seguindo, pois, os critérios elencados, entrevistamos:

- a) A Prof^a. Delma Evaneide – membro da gestão do CEPA, coordenadora pedagógica, mestra em educação. Mulher que elegeu como área de atuação profissional e militância a educação, ao longo de sua trajetória, tendo atuado em sala de aula, da educação infantil ao ensino superior; diretora de escola pública e coordenadora pedagógica em IES. Quando saiu da FAFICA, instituição onde atuou por 35 anos,

foi para o CEPA como voluntária. Há 05 anos foi efetivada na organização social pesquisada para colaborar na equipe de coordenação/gestão.

- b) Thays Santos – educadora do CEPA, anima o grupo de teatro, graduanda em pedagogia. Conheceu a organização social estudada quando foi convidada aos 18 anos, pelo educador do Cepa Nerisvaldo Alves, a compor o elenco de uma peça de teatro que estava sendo ensaiada. Conheceu e aproximou-se também do trabalho do CEPA através do Maracatu realizado no Alto do Moura. Relata a sua descoberta da alavanca transformadora pessoal e social através da arte.
- c) Maria de Cássia – mãe de três filhos/as, duas meninas e um menino com respectivamente 14, 5 e 9 anos de idade. A menina (5 anos de idade) participa da educação infantil. Trabalha atualmente em casa, tendo experiência no cuidado de pessoa idosa. Concluiu o ensino fundamental. Conheceu o CEPA através de depoimentos da vizinhança alusivos à existência de escolinha para crianças e participa assiduamente nas várias atividades educativas e festivas do CEPA.
- d) Cristiane Gomes – mãe de dois filhos/as, uma menina (de 10 anos) e um menino de 2 anos de idade. A menina participou da educação infantil e também da oficina de dança no Cepa. Atualmente trabalha em casa, já tendo laborado fora, concluiu o ensino médio. Faz parte da Pastoral da Criança, conhecendo-a a partir da sua colaboração voluntária com as Irmãzinhas.
- e) Aparecida Oliveira – egressa do Curso de Pedagogia da UFPE-CAA que fez seu estágio e TCC no CEPA, com especializações em coordenação pedagógica e ensinos infantil e médio, trabalha atualmente com educação inclusiva.
- f) Prof^a. Neide Valones – mestra em educação, sua trajetória profissional é marcada pela educação e com larga experiência no ensino e gestão de instituições de ensino privadas e públicas. Seu trajeto como professora marca ainda hoje a colaboração que presta voluntariamente às pessoas e organizações sociais. Quando estava como coordenadora de estágio da FAFICA conheceu o CEPA e outras organizações que compuseram o leque de espaços comunitários participantes do programa de extensão da referida IES¹²⁴.

¹²⁴ Estes espaços comunitários compreendiam: CEPA, COMVIVA, Centro de Educação Popular Maria Mãe da Misericórdia, Centro de Serviço à Vida, ASPROMA, Instituto do Câncer Infantil do Agreste, Hospital Regional do Agreste, Penitenciária Plácido Domingos, Casa dos Pobres São Francisco de Assis, entre outros.

Assentiram em ter o nome próprio registrado. As entrevistas foram realizadas entre os dias 15/mai./2020 e 11/jun./2020. Nas gravações, autorizadas, constam o consentimento do uso das imagens, depoimentos e antropônimos. Todas as pessoas participantes do CEPA (adiantamo-nos) assinam, se concordam, uma autorização de uso de imagens e depoimentos para fins de pesquisa. Todas as pessoas aqui consentiram em colaborar com a divulgação e troca de conhecimentos. Todas elas, bem como todas as pessoas que aparecem neste escrito, colaborando decisivamente com a pesquisa, favorecendo a produção do conhecimento embasado no diálogo da prática com a teoria, concordaram em disponibilizar seus depoimentos, sua autoria/nomes e imagens.

4 O CEPA E SUAS POSSÍVEIS TRADUÇÕES DE EDUCAÇÃO POPULAR

Neste capítulo iremos discorrer sobre as categorias encontradas no campo empírico que buscam traduzir as práticas educativas populares desenvolvidas pelo CEPA. Trataremos, pois, das seguintes categorias: educação contextualizada, formação cidadã, gestão compartilhada e protagonismo feminino, todas presentes de maneira marcante nas práticas educativas da organização social pesquisada. A educação contextualizada acontece por meio das visitas domiciliares, do acompanhamento às famílias e das entrevistas individuais com pessoas ingressas no CEPA. A formação cidadã dar-se prioritariamente através das rodas de conversas e a partir das vivências do cotidiano, com vista ao envolvimento na constituição e fortalecimento de redes. Na gestão compartilhada percebemos a participação de todas as pessoas integrantes da organização social (educadores/as, educandos/as, membros comunitários, estagiários/as). Por fim, o protagonismo feminino é marcante nas práticas educativas e dinâmica do CEPA.

4.1 EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

A educação contextualizada, conforme discutimos, que tem como ponto de partida a realidade e sua leitura crítica (FREIRE, 2018), é marca da educação popular (RAÚL, 2013). Verificamos, a partir das entrevistas, análise documental e observações, que a educação enraizada no chão concreto das pessoas inseridas nos projetos se presentifica nas práticas educativas desenvolvidas pela organização social pesquisada.

Através de depoimentos, podemos perceber:

A educação popular ela é destinada à... às populações vulnerabilizadas, não é? Então, as camadas populares elas são vistas, compreendidas e intencionadas [...] buscar formas, de fazer com que essas pessoas é... entendam que elas estão ali, naquele lugar, mas que elas têm direito de buscar outros lugares, de participar de outros lugares, com uma valorização igualitária. [...] intencionalidades de formação humana e elas têm intencionalidades na formação política desses sujeitos (Delma Evaneide).

[...] articulação com a realidade... Articulação com a realidade, tá certo? Superação, outra categoria freireana, tá certo? Transformação, são princípios que, se você for pensar direitinho, estão presentes no nível do discurso, no nível do projeto e no nível da prática de educadores, educadoras, alunos, crianças, adolescentes, adultos, famílias do CEPA. [...] quando a gente fala nesse trabalho educativo que o CEPA faz junto à comunidade, [...] esse trabalho ele é, Clemilton, libertador. Libertador no sentido dessas pessoas [...] terem, Clemilton, novos olhares, outros olhares sobre a sua vida (Neide Valones, 15/mai./2020).

Então, primeiramente, cabe ressaltar que as práticas de educação popular realizadas pelo CEPA se voltam prioritariamente às populações vulnerabilizadas. Desde o seu nascedouro, como registramos anteriormente, o trabalho de educação popular desenvolvido pelo CEPA foi se constituindo e se organizando na periferia da cidade, com pessoas empobrecidas e que com elas se solidarizavam, para a superação das injustiças, para a transformação pessoal e comunitária. O trabalho político-educativo tem sido, desde sua fundação, dirigido de maneira especial às pessoas portadoras de carências e de potencialidades, de necessidades e de abundâncias de habilidades a serem assumidas ou desdobradas. Consonante com princípios freireanos de educação e com proposição da espiritualidade pernetiana, o foco dos projetos do CEPA é o resgate da pessoa em sua dignidade, é a superação de toda forma de violência que as vitima ou que imprimem, por abrigarem em si a sombra do opressor (FREIRE, 2018). A “valorização igualitária” referida no depoimento da coordenadora pedagógica pressupõe a consideração das diferenças, o reconhecimento de que, em suas palavras (Diário de Campo, 16/out./2020), “somos diferentemente iguais”. Explanando melhor¹²⁵, cada pessoa tem suas particularidades, suas diferenças, como marcas de sua identidade, podendo mesmo portar deficiências, o que não a torna, todavia, menos digna, devendo buscar (com outrem) ter sua dignidade respeitada e seus direitos garantidos¹²⁶.

O conhecimento, conforme depoimentos, é produzido na relação com as pessoas da organização social (educadores/as, educandos/as, membros familiares, comunitários, entre outras), em articulação com a realidade. Visa, como percebido, ao processo permanente de conscientização, de politização, de emancipação social. Nas palavras de Lídia Santos¹²⁷,

O CEPA ele nasceu de uma precisão que a gente vimos que as famílias precisava daquele CEPA ali, né? Nós, quando tava ali na igreja, nós procurava sempre um lugar pra fazer reunião, pra que a gente pudesse se reunir. [...] E ali a gente começou a ver a dificuldade das pessoas, as família que precisava de um canto pra estudar, aí começou o estudo de jovens e adultos. [...]

¹²⁵ Ivone Gebara (2000), oferece uma valiosa contribuição no sentido de nos alertar para que o reconhecimento da diferença, enquanto marca identitária, não é suficiente para a instauração de relações justas. Alerta-nos, portanto: “[...] o discurso da identidade a partir da diferença deve sempre ser acompanhado pelo discurso sobre a igualdade de direitos, sobre o respeito recíproco e sobre a justiça a partir da afirmação das diferenças” (p. 70).

¹²⁶ O CEPA tem desenvolvidos projetos com a especificidade de facilitar a abertura de olhos de seus participantes para a o reconhecimento e valorização da diversidade que nos habita e que se presentifica nas relações com outrem. Uma das atividades consistiu em propor formações para e com educadores/as e educandos/as que conta com a presença de pessoas pesquisadoras e militantes de causas sociais que buscam o reconhecimento e valorização da diferença e luta pela igualdade de direitos. Com o isolamento sanitário imposto pela pandemia da Covid-19 os encontros formativos aconteceram remotamente, através de ferramenta do Google Meet (em sua versão gratuita). Neste sentido, o CEPA pode contar com a presença de pessoas que estudam e militam acerca das questões de gênero, indígenas, no movimento negro e quilombola, etc.

¹²⁷ Membro da comunidade que participou dos primórdios do CEPA, colaborando com a fundação da organização social, constitui-se enquanto liderança comunitária, a partir de seu envolvimento nos grupos (mulheres) e projetos (Educação de Jovens e Adultos-EJA). O depoimento consta no Relatório da coordenação pedagógica (out./2020).

O CEPA é inaugurado numa realidade de periferia, como acontece com os projetos surgidos da inserção comunitária das Irmãzinhas da Assunção. Chegaram em Caruaru-PE em 1996, fruto de discernimento e demanda de uma comunidade religiosa que havia se estabelecido anos antes (final da década de 1980) em Campina Grande-PB (no bairro das Malvinas). Estas Irmãzinhas pleitearam com o Conselho Geral (instância decisória da Congregação) a fundação de uma casa que ficasse próxima, para o fomento e fortalecimento de possível trabalho em rede¹²⁸. Para a fundação de uma comunidade religiosa das Irmãzinhas da Assunção conta como critério a realidade vivida e sofrida das pessoas¹²⁹ e a recepção de um trabalho como o proposto¹³⁰, que traduz fé em vida, que não separa a religião da política, que busca com outrem a transformação das situações injustas¹³¹. A Irmã Franca, em entrevista já referida¹³², expõe o processo de discernimento e os passos iniciais na construção do CEPA.

Quando as irmãzinhas chegaram em Caruaru em 1995 [set.] no mês ainda da festa de Nossa Senhora das Dores [...]. Nos sentimos acolhida muito plenamente pelo bispo daquele tempo Dom Costa e começamos a conhecer a cidade e nosso discernimento se orientou para esse setor da cidade. Naquela época o bairro Vila Padre Inácio não existia assim, existia umas casas construídas, assim, em mutirão pelas pessoas com muito sacrifício. Nos fins de semana se ajudavam entre si e depois durante a semana alguém devia sempre dormir para proteger o material ou aquilo que já tinham conseguido da construção. Para os moradores foi um momento, assim, muito difícil e quando nós chegamos não tinha todas essas casas que agora tem, não tinha sobrados, eram umas casinhas pequenas construídas, assim, por eles mesmos. O bairro não tinha nem nome se diziam o Mutirão e as pessoas tinham até receio de dizer isso quando se apresentavam para quando procuravam serviço, não era um bilhete, um cartão de visita muito interessante para o pessoal.

¹²⁸ Para maior conhecimento do itinerário das Irmãzinhas no Brasil e, em especial, aqui em Caruaru-PE, bem como o contexto de surgimento da Congregação, sugerimos a leitura do TCC de Wellington Neves Alves, intitulado: *Cristianismo e Cidadania: a relação entre fé e práticas sociais presente no trabalho missionário das Irmãzinhas da Assunção na Vila Padre Inácio em Caruaru-PE*. História do Brasil, FAFICA, 2009.

¹²⁹ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) pode ser um indicador para a escolha do local de inserção. O IDH foi criado como contraponto ao Produto Interno Bruto (PIB). Enquanto este analisa somente a capacidade de geração de renda de uma sociedade, sem informar acerca de como acontece a sua distribuição, aquele se concentra nas pessoas, considerando três dimensões básicas para o desenvolvimento humano, a saber: renda, saúde e educação. Assim, os indicadores sociais são fundamentais para a determinação do local de inserção das Irmãzinhas da Assunção. Quando, por exemplo, a Irmãzinha Bride Counihan (aqui no Brasil conhecida como Brígida) resolveu estabelecer-se em Umburanas-BA, buscou nos indicadores sociais fiáveis que justificassem a escolha. Das cidades baianas, Umburanas era a que, na época, apresentava um menor desenvolvimento social.

¹³⁰ As Irmãzinhas da Assunção chegaram aqui em Caruaru, quando o bispo diocesano era Dom Antônio Soares Costa, responsável pela acolhida da Congregação recém instalada na cidade agrestina, através de suas integrantes, Irmãs Franca Sessa, Montserrat Tomás e Luzinete Maria Silva (ALVES, 2009).

¹³¹ A realidade retratada pela escritora negra Carolina Maria de Jesus no livro, que completa 60 anos de sua primeira edição, intitulado: *O Quarto de despejo: diário de uma favelada*, foi leitura decisiva para a escolha da Irmã Franca Sessa, de nacionalidade italiana, posteriormente acrescida da brasileira, pela vida religiosa vivida aqui no Brasil (Diário de Campo, 16/mar./2018).

¹³² Realizada por Wilson M. Moraes e Raiane M. de Araujo, em 10/abr./2017.

Como constatamos pelo trecho, o discernimento do local de atuação e os passos iniciais do trabalho popular acontecem em comunidade de vida e fé. Após levantamento e análise de dados, fizeram a opção pela Vila Pe. Inácio. Inseridas no bairro, visitando e convivendo com as famílias, as Irmãzinhas puderam conhecer melhor a realidade de vida e as necessidades das pessoas, criaram e fortaleceram laços com as moradoras da comunidade. O CEPA foi se constituindo a partir da escuta das necessidades do bairro, por meio de passos dados de maneira conjunta e articulada, passou a revestir-se de identidade jurídica como maneira de consolidar o trabalho que estava sendo gestado e ampliar o seu alcance. O depoimento da Irmã Franca Sessa¹³³ destaca este processo, como podemos conferir:

Então a partir de todos esses passos que foram dados progressivamente com muita reflexão junto às famílias da comunidade, sempre a escuta das verdadeiras necessidades dos moradores do bairro, vivemos momentos decisivos para a trajetória do CEPA. No CEPA não existia, mas existia essas atividades e aí nossa preocupação como comunidade das Irmãzinhas da Assunção naquela época era de dizer como vamos consolidar este caminho que nasceu a partir de necessidades apresentadas pelas famílias, pelos próprios participantes da comunidade, como vamos dar uma consistência, articular estas atividades para que fiquem se complementando se fortalecendo num caminhar juntos. E daí percebemos que seria importante formar uma entidade que desse também visibilidade jurídica e que permitisse também existir na sociedade e, portanto, não ser só a responsabilidade da comunidade. Aí começamos a estudar como poderiam ser os estatutos e algumas pessoas competentes para chegar a dar esse passo e vieram nos ajudar.

Os projetos elaborados, executados e avaliados pelo CEPA surgem e partem, em consequência, da realidade de vida das pessoas¹³⁴, do povo¹³⁵. As visitas domiciliares, o acompanhamento às famílias e as entrevistas individuais são práticas privilegiadas que se prestam à aproximação entre pessoas e contextualização da realidade, ao conhecimento da situação que demanda transformação pelas vias da participação popular, comunitária.

O conhecimento da realidade das pessoas atendidas, participantes do CEPA, serve-se das informações fornecidas por meio (a) dos contatos iniciais, geralmente por ocasião da procura – digamos – espontânea dos serviços da organização social; (b) das visitas domiciliares

¹³³ Idem à nota anterior.

¹³⁴ Partir da realidade, como nos ensina Clodovis Boff (2015), é considerar as situações que afetam a vida do povo, é partir de “*problemas* que são sentidos como ‘desafios’ e que pedem solução” (p. 74), bem como das “respostas que o povo está dando aos problemas e conflitos” (p. 75).

¹³⁵ Estamos nos referindo às pessoas citadas pelas entrevistadas, as que vivem em situação de desfavorecimento social, que moram nas periferias das cidades, às margens do propalado desenvolvimento. São as mesmas as quais nos remetemos ao longo do texto e definidas por Leonardo Boff (2002) como sendo as empobrecidas, que foram feitas pobres injustamente por mecanismos de exploração e exclusão social. A ideia é que a prática educativa, sustentado pelos princípios da educação popular (FREIRE) em diálogo com os da teologia da libertação (GUTIÉRREZ), possa suscitar nas pessoas assistidas “organizar-se como povo que tem consciência de ser uma unidade” (BARROS, 2019, p. 40).

realizadas pelos/as educadores/as; (c) do acompanhamento às famílias e (d) das entrevistas individuais. O CEPA também se serve dos dados constantes nos relatórios disponibilizados pelo COMDICA, alimentado pelas informações da rede de atenção à criança e ao adolescente do município¹³⁶, bem como dos dados fornecidos pelo Projeto Juventude Vitalina da Secretaria de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos, que objetiva identificar as fragilidades e potencialidades do município, com relação à violação dos direitos das crianças e adolescentes¹³⁷.

4.1.1 Visitas domiciliares

Numa educação que se apresenta contextualizada, fincada no chão concreto das pessoas, as visitas domiciliares, presentes desde a fundação do CEPA, através da inserção comunitária das Irmãzinhas da Assunção, conforme tratamos, apresentam-se como atividade marcante, prestando-se também para a aproximação e aprofundamento das relações entre os membros da organização social e as famílias visitadas. Confirmamos os depoimentos:

[...] as visitas são muito importante porque às vezes as crianças adoecem, não podem tá indo pra escola e daí elas ficam com aquela preocupação. Tá certo, tem o WhatsApp, tem o grupo, mas às vezes elas, elas querem vim, querem ver a criança, pra ver se realmente é aquilo, entendessee? (Maria de Cássia).

Eu considero, assim, importante. Porque elas vêm na casa, vê sua situação, vê como tá, se precisa, se não precisa. Porque é muito importante, né, acolher as famílias (Cristiane Gomes).

[...] a visita domiciliar onde é possível desenvolver uma avaliação diagnosticada e assim colocar no plano de ação anual propostas a serem realizadas nas aulas de dança que atenda algumas necessidades específicas. Além de conhecer as realidades dos educandos e educandas e suas famílias (Renata Lima¹³⁸, Relatório da coordenação pedagógica, out./2020).

As visitas domiciliares, destarte, é ação valiosa para uma prática educativa contextualizada, problematizadora, que parte da realidade das pessoas atendidas; estão na base

¹³⁶ Compreendendo, inclusive, a imprescindibilidade do conhecimento da realidade para pensar e desenvolver projetos, mantém sua participação na Comissão Permanente de Diagnóstico do Município, através dos trabalhos de uma conselheira de direito participante do quadro funcional do CEPA, membro da coordenação da organização social estudada.

¹³⁷ Um grupo de educandas das oficinas de dança e audiovisual participam de atividades promovidas pela Secretaria de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos, como representantes do CEPA, no projeto Juventude Vitalina, que reúne dados para identificar as fragilidades e potencialidades do município, com relação à violação dos direitos das crianças e dos adolescentes.

¹³⁸ Educadora do CEPA, professora de dança. O seu depoimento consta no Relatório mensal da coordenação pedagógica (out./2020).

de fundação do CEPA, favorecendo também, – como deve ser no trabalho popular que se inspira e deixa guiar por Freire e Pernet, como vimos, – aproximações e aprofundamentos das relações entre as pessoas, entre a organização social e a comunidade. Oferecem também as visitas mostras palpáveis do cuidado integral do CEPA pelas crianças, adolescentes e suas famílias. A atenção especial que a organização social tem pelas pessoas atendidas, todavia, manifesta-se em outras ações visíveis¹³⁹, no cotidiano dos projetos, como veremos. A contextualização, portanto, é fundamental para o trabalho que se quer – popular – e é realizado pelo CEPA, como podemos constatar por meio dos depoimentos, análise dos registros e observações.

Fotografia 5 – Visitas domiciliares



Fonte: Arquivos do CEPA, 01/fev./2018.

¹³⁹ Através de parcerias o CEPA tem podido oferecer às crianças, adolescentes e/ou membros familiares: atendimento dentário (dentistas voluntários); exames preventivos para diagnóstico de alguns tipos de câncer (Instituto do Câncer Infantil do Agreste-ICIA); distribuição de cestas com itens de alimentação, de limpeza e higiene pessoal (COMDICA, Miseen Cara, Programa Transforma Caruaru, Programa de Aquisição de Alimentos-PAA, Banco de Alimentos do SESC, CAA-UFPE); cortes de cabelo, emissão de documentos (CRAS); oficinas de geração de renda (Miseen Cara, CRAS, pessoas voluntárias); orientações e ações socioassistenciais e jurídicas (Miseen Cara); brinquedos e brincadeiras (voluntárias); mobilizações por garantia de direitos (CRAS, Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos-SCFV).

Na fotografia destacada acima, a educadora do CEPA, professora da educação infantil, em visita domiciliar, pede informações a uma mãe sobre o endereço de outra família¹⁴⁰. Em contato com as famílias, indo ao seu encontro nas visitas domiciliares, o/a educador/a tem chance de conhecer um pouco mais da realidade em que vivem os/as educandos/as e suas famílias. Em visita domiciliar, os/as educadores/as, a partir de um roteiro de entrevista construído previamente de maneira coletiva¹⁴¹, procuram verificar as condições em que vivem os/as educandos/as e suas famílias. O conhecimento adquirido com estas visitas é complementado pelas informações obtidas pela assistente social, como veremos, seguindo um roteiro preliminarmente confeccionado¹⁴², permitindo, conseqüentemente, operar aproximações com a realidade de vida da população assistida, fundamental para pensar os projetos, as intervenções. Possibilitam também criar e aprofundar laços, fomentar relações de proximidade e confiança. Permitindo, por exemplo, que a mãe, ao deixar a criança no CEPA, confidencie a educadora estar o/a filho/a sem comer, conforme depoimento constante no Relatório da coordenação pedagógica (out./2020):

Muitas vezes o meu filho ia pro colégio com fome, porque não tinha nada pra mim dá a ele. Ai eu falava pra professora dele, dizia: “Karla, olha, hoje ele não tomou café, porque não tinha nada”. Quando eu ia buscar ele, ela dizia: “Olha, amanhã via ter alguma coisa”. Ai ela trazia cesta básica pra mim, roupa, calçado (Liliane).

A resposta dada pelo CEPA à situação vivenciada pela família do educando, participante, na época (2017) a que se refere o depoimento, da educação infantil, inclui gestos concretos de solidariedade (cesta básica, roupa, calçado, etc.), bem como a conscientização acerca da capacidade de superação e acesso a direitos¹⁴³.

¹⁴⁰ Na comunidade assistida é comum as ruas terem dois nomes, o que consta nos registros oficiais, em geral proposto, de maneira impositiva e sem consulta popular prévia, por vereador e acatado pela Câmara Legislativa e o antigo, pelo qual são conhecidas.

¹⁴¹ O roteiro tem espaço para que o/a educador/a registre impressões e dados outros, não previsto nas perguntas, a partir das visitas, daquilo que tocou, enquanto sujeito de experiência (LAROSSA). Nos contatos com as pessoas com as quais o trabalho será realizado, sabe-se ser importante ter presente o que se quer observar, para que aspecto dirigir o olhar, com vistas à elaboração de um plano de ação, à execução de um projeto (FREIRE), bem como aliar a esta postura o silêncio (HULAK) e a abertura para se deixar formar e transformar pelo que toca, pela experiência (LAROSSA), pela relação estabelecida entre o Eu-Tu (BUBER).

¹⁴² A partir deste instrumento se obtém informações do tipo: se a rua tem saneamento, iluminação, se as pessoas têm acesso a água potável, aos equipamentos públicos de saúde e educação, quantos cômodos há na morada, com quem as crianças ficam em casa, se e como conheceram o CEPA, qual a sua importância para a comunidade, etc.

¹⁴³ Desde 2018 o CEPA implementou a ação de conscientização acerca dos direitos a que têm as pessoas empobrecidas, por meio da atuação de duas profissionais – uma assistente social que também é Irmãzinha da Assunção e uma advogada – que trabalham conjuntamente, em consonância com os propósitos da educação popular. A atuação foi ganhando corpo e relevância, resultando na sistematização e aprovação de projeto de intervenção sociojurídica. No primeiro ano (2018) o financiamento veio do Fundo da Assistência Social do Município, sob à administração do Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS), no ano passado e no corrente tem sido financiado pela Mísean Cara (Irlanda).

A importância das visitas, para o conhecimento da realidade de vida das pessoas assistidas e de intervenção do CEPA, levou a equipe, em encontro de gestão/coordenação, a deliberar que, pelo menos uma vez por ano, membros da coordenação e diretoria deveriam acompanhar os/as educadores/as neste movimento (Ata do Encontro de gestão, 07/fev./2018). Esta decisão coletiva de envolver também os membros da diretoria nas visitas domiciliares inspirou-se na escuta ao chamamento do Capítulo Geral da Congregação (2017) que teve como lema: “Sair ao encontro do outro”¹⁴⁴. Decidiram, pois, sob o argumento de que as visitas funcionavam como extensão e alicerce do trabalho de educação popular realizado, sendo uma maneira de ir ao encontro, modo de articular, na prática educativa, o pensar e o agir (Diário de campo, 07/fev./2018). Destacamos, por fim, que a reflexão coletiva acerca das vivências é prática habitual do CEPA. Após as visitas, por exemplo, a equipe senta-se em roda para refletir o que fora percebido, sentido, experimentado por ocasião do contato com membros das famílias, da comunidade. Este modo comum de agir acontece também, como pudemos constatar¹⁴⁵, após cada atividade realizada com a participação de educandos/as ou membros comunitários, ou seja, a reflexão coletiva acerca da experiência envolve a prática pedagógica da organização social pesquisada.

4.1.2 Acompanhamento às famílias do bairro

Atualmente, os acompanhamentos às famílias são realizados pelos/as educadores/as e/ou por outros membros da equipe, ao longo do período de execução dos projetos¹⁴⁶. A

¹⁴⁴ O Capítulo Geral acontece a cada seis anos e é ocasião para que as religiosas delegadas possam, a partir das contribuições de encontros preparatórios nos diversos territórios, atualizar as constituições, com vistas à atualização da missão. O referido capítulo ocorreu, como costuma ser, em Paris (sede da Congregação) de 01 a 20 de julho de 2017. Quando os membros do CEPA eram instados/as a ir ao encontro das outras pessoas, colocando, como quer o Papa Francisco, como uma Igreja a caminho, lembrava uma Irmãzinha da Assunção, que já participou outrora da equipe, Hildete Carvalho, a necessidade de, conforme advertência recebida por Moisés, diante da sarça ardente (Êxodo 3,5), tirar as sandálias dos pés, porque o outro é solo sagrado (Ata do Encontro de gestão, 07/fev./2018). Encontramos já em relatório de encontro de formação com representantes/lideranças de organizações sociais fundadas com a participação da Congregação a indicação de que a espiritualidade das Irmãs se baseia na pedagogia de Jesus, “aquele que vai ao encontro, aquele que se encarna e se articula com outros, que conduz as pessoas, que se revela mais em gestos e ações, mais do que palavras” (Ata do encontro de formação ocorrido em 11/nov./2013).

¹⁴⁵ Temos no Diário de campo registros de reflexões coletivas que se seguiram às visitas ou outras atividades: apresentações culturais, participações em palestras, cursos, oficinas, etc. Esta reflexão coletiva não acontece só entre os/as educadores/as após as atividades, mas ocorre com as próprias pessoas participantes dos eventos promovidos. Após uma apresentação cultural ou exibição de vídeo produzido pelos/as educandos/as, por exemplo, procura-se, como parte constitutiva do modo de realizar o trabalho educativo, motivar às pessoas presentes a discorrerem sobre a compreensão que tiveram do que viram, o que acharam, o que pensaram.

¹⁴⁶ Para se ter uma ideia do quantitativo e alcance do acompanhamento, registramos os dados referentes ao exercício de 2018, constantes no relatório da coordenação: “Foram realizadas 90 visitas domiciliares, a 360 famílias, ao longo de doze meses, conduzidas por 6 educadores/as, 3 pedagogos/as, 1 psicóloga e 1 Assistente

assistente social é a profissional que costuma participar dos acompanhamentos sistemáticos às famílias, realizando triagens, orientações e encaminhamentos, com o respaldo da equipe, não sendo a única e exclusiva a fazê-lo, todavia. As famílias são acompanhadas direta ou indiretamente por um número maior de profissionais que envolve, além da assistente social, educadores/as, pedagogo, psicóloga, advogada, membros da coordenação/gestão.

Para exemplificar como acontece os acompanhamentos às famílias, a assistente social ou mesmo outro membro da equipe, vendo a outra pessoa em sua condição de dignidade e cidadania, oferece informações e apoio para que busquem os benefícios garantidos pela Constituição Federal e os programas socioassistenciais disponibilizados pelo governo, em consequência de mobilizações e pressões populares. Dos acompanhamentos às famílias, pode, por exemplo, surgir a necessidade de encaminhar as mães para o atendimento jurídico oferecido pelo CEPA, para o reconhecimento da paternidade dos pais que abandonam seus/suas filhos/as, pagamento de pensão, denúncias de violências e abusos sofridos ou outras medidas protetivas; são também importantes para estimular a participação em outras atividades oferecidas¹⁴⁷ ou incentivadas pelo CEPA¹⁴⁸. Enfim, é das escutas e acompanhamentos às famílias que o processo de intervenção vai acontecendo, de modo refletido e prospectado.

O acompanhamento é um processo contínuo que vai oferecendo ao CEPA possibilidade de aproximação com a realidade das pessoas, demandando, conquanto, disponibilidade, como podemos perceber na descrição do caso de um adolescente¹⁴⁹ que tinha sido expulso da escola formal, informação advinda da observação e conversa informal. Eis um trecho do relatório da pedagoga¹⁵⁰:

Voltamos ao tema da escola, e ela [mãe do adolescente] disse que sozinha não poderia, pois não saberia resolver, oferecemos nosso apoio para acompanhá-la, ela aceitou e marcamos para no dia 13 de setembro, irmos à escola, fomos na casa no dia e hora marcados, para acompanhá-la, mas ela não quis, remarcamos para o dia 19, [...], quando chegamos à casa na hora marcada, ela encontrou outra desculpa e não foi, dia

Social". Para favorecer o acompanhamento sistematizado às famílias, o tempo reservado às visitas foi revisto e o cronograma ajustado mais de uma vez (Atas dos Encontros de gestão, 05/jul./2019 e 23/ago./2019).

¹⁴⁷ Oficinas, cursos, rodas de conversa, entre outras.

¹⁴⁸ Mobilizações em defesa do Sistema Social de Assistência Social (SUAS), do Fórum dos Direitos da Criança e do Adolescente (DCA) de Pernambuco, da educação gratuita e de qualidade, pela democracia, entre outras.

¹⁴⁹ Tinha 14 anos na data deste relatório (26/set./2017).

¹⁵⁰ Hoje não está mais fazendo parte da equipe, mas continua a inspirar, estimular e oferecer subsídios ao acompanhamento às famílias, assim como a assistente social, é também Irmãzinha da Assunção. Destacamos este fato como demonstração inequívoca da centralidade dada a uma prática inserida no meio popular, que partindo de aproximações com as pessoas e suas realidades, busca com outrem o trabalho de emancipação, de libertação, conforme o respaldo, já discutido, de Freire, Pernet e Fage, estes últimos/as fundadores/as da Congregação, da qual surgiu o CEPA. De novo D. Maria do Carmo: "Sim, é o CEPA, né?! É porque assim, não tem aquela história: 'do tronco nasceu a rama, da rama nasceu a flor, da flor brotou Maria. E de Maria o Salvador'. Então, a gente quer dizer que o CEPA foi uma raiz que dali nasceu e brotou. Quer dizer que essa história daqui é muito importante" (Depoimento constante no DVD Institucional do CEPA, mai./2011).

22/09 fomos visitá-la e animá-la ir a escola, mas ela não pôde, então marcamos para dia 25/09 e finalmente fomos a escola (Hildete Carvalho, Relatório de atividade, 26/set./2017).

Na escola, comprova-se que o adolescente estava ausente desde mai./2017, seu movimento tendo consistido, conforme relatório referido, apenas em registrar as faltas do aluno. O CEPA, a partir do envolvimento com seus projetos, procura acompanhar de modo sistemático às famílias. Um caso como este mobiliza nas pessoas integrantes da equipe da organização social estudada reflexão acerca do que fazer para motivar o adolescente a assumir a responsabilidade pela sua vida, a apoiar a mãe na ajuda que necessita para lidar não só com o filho, mas com os próprios reclames, justificáveis¹⁵¹; bem como sobre a atuação da equipe, em que falhou¹⁵². O estímulo à aprendizagem, como discutiremos em seção subsequente, é pano de fundo das práticas organizacionais e educativas realizadas e vivenciadas no CEPA.

Os acompanhamentos às famílias acontecem sistematicamente através das visitas domiciliares e das entrevistas individuais e grupais. Nestes acompanhamentos realizados, procuram-se informações e evidências acerca dos efeitos formativos e cidadãos da participação nas atividades desenvolvidas pelo CEPA. São práticas, portanto, favorecedoras de escuta, conhecimento e leitura da realidade por parte das pessoas envolvidas. As entrevistas realizadas, de maneira preferencial, individualmente, ajudam a complementar a leitura crítica da realidade de intervenção.

4.1.3 Entrevistas

As entrevistas comumente individuais, realizadas pela assistente social, acontecem no momento da inscrição nas atividades oferecidas. As perguntas, complementares às realizadas por ocasião das visitas domiciliares, visam traçar um perfil dos/as educandos/as (a serem) atendidos pelo CEPA, bem como de suas famílias. São perguntas que versam sobre: as condições de vida da família, dos problemas enfrentados e das maneiras que se serve para superá-los ou lidar com eles; os sonhos que nutre; como é composta a família, sua dinâmica de funcionamento e vizinhança; se praticam os membros familiares alguma religião, qual ou quais; se as crianças estão indo à escola e a importância atribuída à educação; se tem posto de saúde

¹⁵¹ A mãe relatou em conversa com a pedagoga que havia tentado suicídio duas vezes e que quando o filho tinha 8 anos de idade havia sido presa por 8 meses sob acusação de tráfico. Assevera que a droga encontrada pela polícia era do seu ex-marido que, para não ser preso, fugiu de casa, viajou para outro Estado.

¹⁵² Não passou despercebido, quando o assunto foi pautado nos encontros de gestão (03/out./2017 e 17/nov./2017), a falha em também não ter agido antes enquanto equipe.

nas proximidades. Nas entrevistas se procura saber, ainda, a compreensão que as pessoas têm do mundo atual, se entendem ser possível modificá-lo; como é a relação estabelecida com o CEPA; o que sugerem como necessidade da comunidade que poderia ser satisfeita pela organização social.

Nas entrevistas é possível conhecer melhor a realidade vivida pela pessoa entrevistada e antever a que vive as pessoas do bairro, realizar uma escuta privilegiada da problemática que apresenta, repassar informações acerca dos direitos que tem e de como acessá-los, fazer encaminhamentos para equipamentos de socioassistencial disponíveis ou atividades oferecidas pelo CEPA.

Fotografia 6 – Entrevista individual



Fonte: Arquivos do CEPA, ago./2019.

Na imagem destacada acima, observamos a Irmã Ana Melo, assistente social, realizando uma entrevista individual. Nos relatórios da assistente social podemos antever o alcance das entrevistas que são realizadas, no contexto do acompanhamento às famílias do bairro; citamos um desses relatos:

Nota-se que quando as pessoas são acolhidas, ouvidas, recebem informações, e conseguem através de orientações ter mais autonomia para lidar com as dificuldades que as envolvem facilitando a superação dos seus conflitos (Ana Melo, Relatório de atividades, jul./2019).

A importância das entrevistas é evidenciada tanto pela profissional que a realiza, como pela pessoa para a quem se volta o momento de acolhida, de escuta, de acompanhamento, conforme podemos constatar:

Me sinto muito mais segura nos passos que vou dar, nas decisões que vou tomar e no que vou fazer; depois que estive aqui com as informações e orientações recebidas. Agora tenho claro quais são meus direitos e não tenho medo de correr atrás deles. Estou com mais coragem de enfrentar minha situação (Luciana Azevedo, Relatório de atividades da assistente social).

4.2 FORMAÇÃO POLÍTICO-CIDADÃ

A formação que o CEPA realiza acontece contínua e permanentemente, perpassa todos os níveis, atividades e momentos, advém quer seja na educação infantil, nos grupos de arte-educação (teatro, dança, capoeira, maracatu, audiovisual) ou informática (básica e metarreciclagem), quer seja com membros familiares e comunitários, nos encontros de educadores/as ou mesmo nos encontros de gestão/coordenação. As aprendizagens são estímulo e objetivo das práticas educativas desenvolvidas pelo CEPA. É em roda, conseqüentemente, que as aprendizagens são privilegiadamente produzidas e “os seus sujeitos constroem-nas, reunindo múltiplas dimensões, instrumentos e alternativas” (SILVA, 2011, p. 143). A participação dialógica, que valoriza as experiências de cada pessoa, respeita posições divergentes, considera a diversidade de tradições e conhecimentos, faz-se presente de maneira marcante nas práticas educativa e organizacional do CEPA.

A formação participativa e dialógica é dinâmica continuada observável na organização e acontece potencialmente em todos os momentos e por meio de cada ação realizada. É marcada pelo respeito, curiosidade¹⁵³ e abertura em aprender, pela amorosidade, com a finalidade de intensificar os seus rebatimentos nas práticas educativas populares realizadas. Uma atitude estimulada consiste em tirar lições, aprendizagens dos acontecimentos, dos equívocos assumidos ao longo da trajetória histórica. Há um incentivo para que se aprenda com as falhas, para que cada pessoa possa compreender a parcela de contribuição pessoal em tudo quanto acontece, o erro/desvio aqui é visto em seu aspecto potencial pedagógico, “aprendente/ensinante” (SILVA, 2011). Todo encontro, – quer seja de formação, de avaliação e planejamento de atividades, de gestão, de coordenação, – possibilita ocasiões para aprendizagens. O termo “encontro” é mais utilizado do que “reunião”, tendo em vista que o primeiro favorece¹⁵⁴ a percepção entre as pessoas das relações e trocas de saberes e experiências

¹⁵³ E Freire (2009, p. 29) nos recorda que a capacidade de “*lectura del mundo*” advém “*de la experiencia vital que nosotros llamamos “curiosidad”*”. E acrescenta: “*es, junto con la conciencia del inacabamiento, el motor esencial del conocimiento*”.

¹⁵⁴ Não estamos, em concordância com membros da equipe de coordenação do CEPA, afirmando que magicamente a adoção de um ou outro termo é suficiente para promover modificação de atitudes e comportamentos, mas consideramos importante o uso da linguagem, pois evidencia compromissos com a manutenção ou com a mudança, pois tem o poder/potencial de suscitar reflexões-ações. Rever nota nº 64.

que acontecem num clima de respeito e amorosidade. A dinâmica dos encontros acontece através das rodas de conversa, circularidade que se presentifica não só na organização circular das cadeiras, mas na valorização de cada pessoa presente, com suas experiências, seus saberes.

Fotografia 7 – Encontro de formação com educadores/as da organização



Fonte: Arquivos do CEPA, 02/fev./2019.

Na foto destacada acima, que ilustra um momento, entre outros, de acontecimento marcadamente formativo que ocorre no CEPA, vamos encontrar educadores e educadoras que participam dos projetos assumindo várias funções, são: monitor de informática, professor de informática, professoras da educação infantil, arte-educadores, cozinheira, mulher responsável pela limpeza dos ambientes físicos, membros da coordenação, da diretoria, auxiliar administrativo, estagiários¹⁵⁵. Todas as atribuições assentidas são realizadas no intuito de contribuir para a educação guiada por uma perspectiva política, problematizadora, emancipatória, de crescimento pessoal e comunitário, de ser-mais (FREIRE, 2018). A formação continuada pensada tem o intuito de viabilizar a materialização desses aspectos identitários da ação educativa do CEPA no cotidiano das atividades e relações interpessoais e comunitárias. Os eixos estruturantes da formação são assim constituídos:

- (1) respeito e valorização da vida, particularmente tratados na humanização das relações pedagógicas e sociais; (2) reconhecimento e respeito pelas diferenças, com

¹⁵⁵ Para ilustrar o incentivo oferecido pela participação ativa no CEPA no crescimento pessoal e desenvolvimento comunitário, citemos o exemplo da jovem encarregada de apoiar a coordenação nos serviços burocráticos e financeiros. Tendo ingressado no CEPA em 2005 e tendo participado de vários grupos (teatro, dança, audiovisual, flauta, teatro, acompanhamento escolar e informática), atualmente, após ter estagiado na organização social, faz parte do quadro de funcionárias. Sua participação no CEPA também motivou o ingresso no curso de graduação em Administração (concluído em 2017) e posteriormente na pós-graduação em Auditoria e Controladoria (Fonte: depoimento presente no Relatório da coordenação pedagógica).

tratamento igualitário e incluyente (neste sentido são discutidas as diversas temáticas referentes a gênero, sexualidade, etnias, etc.); (3) incentivo à autonomia dos sujeitos (aqui são tratadas as construções e consolidações identitárias como processos de cidadania); (4) orientação e fortalecimento da criticidade, como condição de conhecimento ampliado e aprofundado das diversas realidades e (5) incentivo à ação cidadã como posicionamento político, destacando a importância de enfrentamentos e superações das desigualdades sociais e construção/consolidação da dignidade humana. (Plano de ação da coordenação pedagógica, 2018).

Através dos diálogos, presentes de maneira marcante nas rodas de conversa, nos encontros formativos, os conteúdos são problematizados, são refletidos, com vistas à realização de ações passíveis de operar transformações significativas nos atores e atrizes sociais, bem como no contexto em que vivem. Os encontros formativos com educadores/as, familiares dos/as educandos/as e membros comunitários acontecem com regularidade¹⁵⁶, tendo sempre nas rodas de conversas sua dinâmica fundamental. Nestes momentos privilegiados, cada participante pode dizer e escutar sua voz, perceber e sentir o valor que tem, saber-se detentor/a de direitos e deveres, parte de uma rede que precisa ser alargada, para possibilitar os processos de emancipação, de libertação, que sabemos não ser individual, mas acontecer com outras pessoas, coletivamente (NOGUEIRA; FREIRE, 2011).

Nas rodas de conversa, momento formativo privilegiado, conta-se com a presença de pessoas convidadas para animar o diálogo entre os participantes, em função da temática a ser desenvolvida¹⁵⁷. As reflexões acerca dos resultados de pesquisa também encontram na roda de conversa lugar, a exemplo da pesquisa pós-doutoral da Professora Celma Tavares sobre a relação da educação popular e direitos humanos (16/abr./2018); das participações de educadores/as em eventos externos, como marchas, intercâmbios, fóruns, conferências, etc. (Relatórios da coordenação pedagógica, 2018-2020). Além dos/as educadores/as e estagiários/as da organização social pesquisada, nas rodas de conversa é possível contar, quando julgado pertinente pela equipe de coordenação, com a presença e participação de membros e

¹⁵⁶ Os encontros de formação com os/as educadores/as acontecem pelo menos uma vez por mês. Já com as famílias sucede pelo menos a cada trimestre. Com a pandemia da Covid-19, causada pelo novo Coronavírus (denominado SARS-CoV-2), a frequência e a modalidade foram adaptadas às exigências sanitárias e necessidades da comunidade.

¹⁵⁷ A título de exemplificação, para a reflexão sobre a realidade brasileira, as rodas de conversa contaram com a participação do Prof. Kleber (08/jun./2018, 05/out./2018, 07/nov./2020); para a compreensão dos acontecimentos históricos que desembocaram na polarização vivida hoje no Brasil, a coordenação do encontro formativo coube ao prof. Adilson (07/nov./2020). Outros temas, escolhidos pelos/as participantes, foram tratados nas rodas de conversas remotas: budismo (26/mai. e 01/ago./2020) com a presença do prof. Denner Edyzio; religiões de matrizes afro-brasileiras com a participação do educando Josivan (18/jul./2020); questão indígena conduzida (29/ago./2020) por Eliene de Almeida (indigenista) e Maria Luciete Lopes (indígena do povo Pankará) e dirigida (23/set./2020) por lideranças indígenas do Pará (Maysa Guajajara, Marco Mota) e de Pernambuco (Maria José do povo Pankarará); questão de gênero (05/set./2020) pelos/as professores/as Denner Edyzio e Maria do Carmo (Diário de campo).

lideranças comunitárias, representantes de outros serviços da rede socioassistencial e de educação¹⁵⁸.

Fotografia 8 – Roda de conversa sobre participação democrática cidadã



Fonte: Arquivos do CEPA, 27/out./2018.

Nesta fotografia acima temos uma roda de conversa com a participação de lideranças e membros comunitários para dialogar sobre a importância da democracia participativa que exige a presença cidadã nas urnas para votar conscientemente, de maneira refletida e considerando as implicações sociais do voto, conquistado a partir de muita luta¹⁵⁹. A roda contou com a participação de integrantes de grupo de fé e política de outra comunidade da periferia da cidade. Atendendo a convite e em coerência com o incentivo dado à participação em redes, educadores/as do CEPA e membros da comunidade participaram de alguns encontros promovidos por esse grupo após o referido encontro de formação político-cidadã.

Através das rodas de conversa o movimento de conscientização acontece, o processo de sensibilização para as causas coletivas dar-se, a ação continuada de politização presentifica-se, o compromisso com a mudança materializa-se, bem como a troca de conhecimentos e saberes presentifica-se concretamente, conforme podemos inferir do depoimento:

Ajuda muito, ajuda muito. No modo, assim, de você se sentir, assim, como se fosse mais protegida, não é? Mais dentro do assunto, de você buscar o conhecimento, de você expor suas... suas opiniões (Maria de Cássia).

¹⁵⁸ Como por exemplo: representantes do Centro de Referência em Assistência Social – CRAS, estudantes de escolas municipais do bairro (Cristina Tavares e Tereza Neuma), discentes de graduação ou pós-graduação da UFPE-CAA (08/jun./2018), entre outros.

¹⁵⁹ Estávamos na véspera do segundo turno das eleições presidenciais (de 2018), com o iminente risco de vitória – o que ocorreu – do candidato que representava um ataque anunciado à democracia, aos direitos humanos, Jair Messias Bolsonaro (atualmente, sem partido).

Na relação dialógica estabelecida entre as pessoas, cada uma se sente em condições de pronunciar-se, de saber-se partícipe de uma dinâmica de respeito e valorização de si e de outrem. Ainda acerca do alcance das rodas de conversa, nas palavras esclarecedoras de outra mãe entrevistada: “[...] sempre varia mais a mente. E ajuda a gente a passar adiante, né, pros nossos filhos” (Cristiane Gomes). Recordamos, por fim, que uma liderança comunitária disse que estava aguardando participar do encontro formativo para poder repassar as aprendizagens às vizinhas, às pessoas da comunidade que a procuravam (Diário de campo, 27/out./2018). É no trabalho desenvolvido no CEPA, a partir de seus projetos, como podemos constatar pelos depoimentos, que se alargam horizontes, que acontecem modificações de olhares, preconceitos são desfeitos, que as pessoas se dão conta do valor que têm e passam a usar sua voz, seu direito legítimo, de tomarem posição e atuarem em favor da transformação de suas condições socioeconômicas, políticas e de gênero.

Destarte, as rodas de conversa, juntamente com os dados fornecidos pelas entrevistas, acompanhamentos e visitas familiares, constituem práticas utilizadas para o conhecimento e aprofundamento da realidade existencial e comunitária vivida pelas pessoas participantes, com vistas à percepção de sonhos comuns e estruturação de projetos coletivos. Através das rodas de conversa, a formação política acontece, o processo de conscientização vai ganhando corporeidade. A transformação social postulada é alcançada/perseguida por meio da prática formativa dialógica e em rede. Logo, o trabalho do CEPA segue uma intencionalidade que se articula entre trocas de saberes, conhecimentos e experiências e processo de politização, de emancipação, de conscientização. Trata-se de um movimento contínuo e em espiral que favorece a crescente consciência das pessoas envolvidas, já que inacabadas e sedentas de superação.

A conscientização favorece que a pessoa, tendo consciência da dignidade que lhe é inerente, de sua constituição humana – que anseia pelo mistério (AGOSTINHO, 2002) e busca ser-mais (FREIRE, 2018), procure, com outrem, em rede, emancipar-se, liberta-se. Libertação que é pessoal e social, acontecendo através da colaboração recíproca com outras pessoas, em rede. No processo de conscientização, dão-se conta que são sujeitos de direitos, políticos, tendo o poder de organização e, conseqüente, transformação de realidades injustas. O processo de conscientização exige, pois, ação-reflexão-ação, práxis transformadora. A conscientização ocorre por meio da participação dialógica das pessoas integrantes dos projetos desenvolvidos pelo CEPA. Estas, como afirmado pelos depoimentos, passam a ter outros olhares, percebendo-se capazes de dizer a própria voz e transformar o meio em que vivem.

No leque de atividades realizadas pela organização social o trabalho de educação popular vai acontecendo com todos os seus matizes e implicações, na tríade de relações – com as pessoas, conhecimentos partilhados e ações coletivas – a conscientização vai ganhando corpo, materializando-se no cotidiano da comunidade, sem que olvidemos ser um processo contínuo¹⁶⁰.

4.2.1 Formação e fortalecimento de redes

Desde a fundação do CEPA, o trabalho em rede tem sido estimulado e faz parte do processo formativo vivenciado pelas pessoas participantes, em sua dinâmica e aprendizado. A Congregação das Irmãzinhas da Assunção, – que plantou a experiência do CEPA como um de seus legados, entre outros, alicerçados na realidade e sonho das pessoas que anseiam em ser mais, em libertar-se, – já formava e fortalecia redes¹⁶¹. Neste sentido, destacamos o depoimento da Irmã Franca¹⁶² que aponta a abertura do CEPA para a colaboração de outrem no projeto construído comunitariamente: “[...] outras pessoas que começaram a perceber que algo novo estava surgindo e que se interessaram por isso”.

A condição de existência e consolidação dos projetos do CEPA repousa em sua abertura às parcerias e à participação em redes, condizentes com sua identidade e finalidade organizacionais, com seus princípios fundantes. A formação processual que é elaborada e posta em execução vai nesta direção, ou seja, do conhecimento e aprofundamento dos princípios fundantes da educação popular freireana e da espiritualidade pernetiana, donde se (re)constitui a identidade organizacional e possibilidade de abertura ao trabalho em rede. Tudo com a

¹⁶⁰ Importante enfatizar que a mudança começa ou se reflete no/a próprio/a agente de transformação. Francisco Withaker, ao comentar o FSM de Porto Alegre-RS (2002), ajuda-nos a compreender o processo referido anteriormente: “Nós nos mudaremos por dentro tentando mudar as estruturas”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H6jtf5oQAXI>. Acesso em: out./2020. O processo de humanização envolve, como vimos em Calado (2008), o sujeito individual e coletivo. Não há, pois, mudança possível que não inclua o trabalho consigo mesmo/as, preocup(ação) do CEPA traduzida na missão de disseminar uma cultura de paz (PIERRE WEIL). A respeito da promoção de uma cultura de paz, esclarece Franca (em entrevista, 10/abr./2017): “quer dizer que a qualidade das relações entre as pessoas é importante [...]. [...] uma capacidade de olhar a vida com os olhos do coração, [...] de nos perguntar o que está acontecendo, o que isso significa para nós. [...] que dizer, observar, reconhecer e ver o que de bom pode continuar”.

¹⁶¹ Antonieta Fage e Estevão Pernet estimularam a participação de mulheres e homens de distinta classe social a colaborar com os trabalhos em prol do proletariado. Pernet criou, posteriormente, as Fraternidades da Assunção. Reuniam-se homens e, em seguida, suas esposas com regularidade para compartilhar a vida, rezar e participar de um processo de formação. Estes grupos (Fraternidades) se sentiam chamados a colaborar com o projeto da Congregação recém fundada (Informação constante no livrinho intitulado: *Venga a nosotros Tu Reino – Etienne Pernet Y Marie-Antoinette Fage, fundadores de las Hermanitas de la Asunción*).

¹⁶² Entrevista referida em notas supracitadas, ocorrida em 10/abr./2017.

finalidade de fortalecer o trabalho de atuação local sobre as causas que incidem globalmente e afetam a todos e todas.

O CEPA, ao longo de sua trajetória histórica, tem investido esforços para participar de redes, tem estimulado em seus/suas partícipes, através de um processo formativo continuado, a abertura para a colaboração recíproca entre as pessoas, grupos, organizações. Neste sentido, ganham destaque o caminho que tem galgado com outras organizações, afinadas com a proposta de, partindo da realidade vivida/sofrida pelas pessoas, transformar com elas as condições de injustiça, reforçar as alternativas socioculturais, contra um sistema colonizador e que nega ou tenta inviabilizar outras experiências e expressões de vida. Neste sentido, o CEPA tem contado com parcerias importantes, tem participado de redes valiosas, citemos alguns exemplos: COMDICA, CMAS, CRAS, UFPE-CAA, Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS), FSM, Rede Assunção.

A compreensão de que a colaboração/integração entre os projetos socioeducativos é necessidade para implementar ações incisivas sobre as causas das injustiças sociais, bem como para manter seus/suas participantes animados/as diante dos desafios comuns cotidianos, vai se construindo a partir dos encontros formativos e dos dados das realidades circundantes. Para ilustrarmos este movimento, citamos alguns exemplos, extraídos a partir dos relatórios e diário de campo.

Numa perspectiva de conhecimento recíproco de pessoas envolvidas em duas organizações congêneres, fundadas sob o carisma, espiritualidade e missão da Congregação, em dez./2019, membros do CEPA, por ocasião do *XXXII Congreso Internacional ALAS* (Lima-Peru)¹⁶³, estiveram reunidos com representantes do Centro Integral Estevan Pernet (CIEP), localizado em Arequipa-Peru, fundado há 25 anos sob animação de Irmãzinhas das Assunção inseridas no bairro.

O CEPA, por conseguinte, tem efetivado um papel importante de diálogo entre os projetos que trabalham numa perspectiva de educação popular. A articulação facilitada pelo CEPA é, portanto, parte da dinâmica e modo de funcionamento organizacional, cumprindo também importante contribuição, para além da realidade local. O investimento na chamada Rede Assunção, da qual é partícipe, tem raízes históricas na trajetória do CEPA.

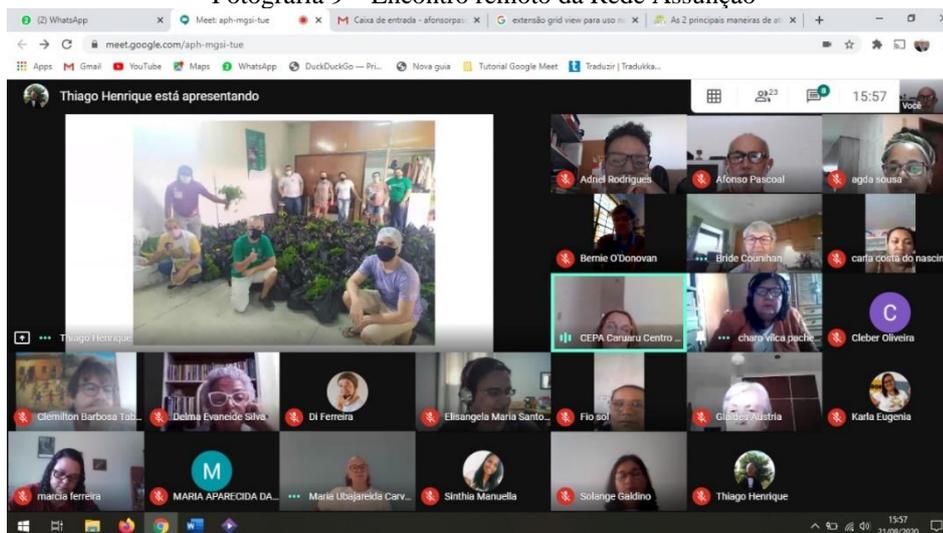
¹⁶³ O tema do Congresso do ALAS 2019 foi o seguinte: *Hacia un nuevo horizonte de sentido histórico de una civilización de vida*. Trabalhos apresentados: TABOSA, Clemilton; SILVA, Everaldo. *Fundamentos da educação popular nas práticas educativas do CEPA e do COMVIVA – Caruaru-Pernambuco-Brasil* e NASCIMENTO, Adriel; SILVA, Jaqueline. *Práticas educativas e posturas de vida: alternativas para quem pretende educar educando-se*.

A Rede Assunção vem se constituindo a partir do trabalho de articulação que teve como marco o curso de formação de representantes das organizações sociais. Para lidar com desafios comuns, o CEPA, em parceria com a FAFICA e com a Miseen Cara, conforme referimos em outro momento do texto, realizou um curso em quatro módulos de capacitação das organizações não-governamentais que consistia em habilitar seus/suas participantes a elaborar projetos; foi iniciado em nov./2012 e concluído um ano depois. Contou, no primeiro módulo com a participação de organizações sociais locais, além de representação das que foram fundadas sob o carisma, missão e espiritualidade das Irmãzinhas da Assunção. Nos módulos seguintes, apenas se fizeram presentes representantes das organizações ligadas à Congregação das Irmãzinhas da Assunção¹⁶⁴. O projeto, voltando-se para a sustentabilidade em sua acepção ampla, para além de condicionantes financeiros, visava a reflexão acerca da identidade e papel das organizações e a habilitação de seus/suas representantes para a leitura crítica de editais e construção de projetos concordantes com os princípios e objetivos estatutários. O curso contou com o incentivo da Congregação, através do seu Secretariado Internacional de Justiça, Paz e Integridade da Criação (JPIC) e da Comissão Brasileira de JPIC, da qual participavam e participam membros do Centro de Educação Popular Assunção.

Atualmente, neste período de pandemia do novo Coronavírus e conseqüente exigência de distanciamento sanitário, representantes do CEPA, juntamente com outras pessoas ligadas a grupos e organizações sociais comprometidos com a transformação social, voltaram a se encontrar remotamente, traçando um plano de estudo para encontros que devem acontecer mensalmente.

¹⁶⁴ Na época participaram todas as organizações sociais existentes no Brasil ligadas às Irmãzinhas da Assunção: de Umburanas-BA, o Fórum da Cidadania e a Associação de Apoio e Articulação da Comunidade Missionária de Umburanas (AAACMU); da região metropolitana de Belo Horizonte-MG, Casa dos Movimentos Populares Margarida Alves e Centro Social Antonieta Fage (CESAF); de Caruaru, Associação dos Protetores do Meio Ambiente (ASPROMA) e o Centro de Educação Popular Assunção (CEPA), responsável pela execução do projeto em parceria com a FAFICA e a Miseen Cara. O projeto, como já destacado, contou com o incentivo da Comissão de Justiça, Paz e Integridade da Criação (JPIC) da Congregação das Irmãzinhas da Assunção do Território Brasileiro, bem como do Secretariado Internacional de JPIC.

Fotografia 9 – Encontro remoto da Rede Assunção



Fonte: Arquivos do CEPA, 21/ago./2020.

A imagem acima refere-se ao Encontro da Rede Assunção¹⁶⁵. A partir de programação previa e coletivamente pensada, ficou definido que, neste dia, o CEPA e as outras organizações e grupos iriam apresentar os projetos realizados e as ações que estavam sendo efetivadas neste período pandêmico¹⁶⁶ (Diário de campo, 21/ago./2020).

Assim, o trabalho em rede é uma das finalidades da formação continuada que se presentifica no CEPA através de seus projetos, no cotidiano da organização social. A respeito da imprescindibilidade da participação em redes condizentes com a identidade organizacional e princípios das práticas educativas desenvolvidas, a Irmã Franca afirma¹⁶⁷:

O CEPA tá crescendo, tá ficando adulto e penso que o grande impulso que o CEPA recebeu foi a participação de pessoas de fora [...]. Eu acho isso extremamente

¹⁶⁵ O Encontro da Rede Assunção trata-se outro momento para as pessoas terem presente as características identitárias dos grupos e organizações participantes. No primeiro Encontro da Rede, as pessoas participantes acessaram elementos para a construção de uma análise de conjuntura (17/jul./2020); no mês subsequente (21/ago., foto em destaque), socializaram experiências dos grupos e organizações participantes; no mês de setembro (18/set.) discutiram a pertinência da educação popular freireana nas práticas socioeducativas realizadas; no seguinte (16/out.) discorreram sobre a aceitação e inclusão do diferente, das pessoas portadoras de deficiência (Diário de campo, 16/out./2020). Os encontros têm contado com representantes das organizações sociais e de grupos fundados com a participação ou sob inspiração das Irmãzinhas da Assunção: Associação Missionária - Umburanas (BA), CESAFA (Ibirité-MG), Casa dos Movimentos Sociais Margarida Alves (Betim-MG), CEPA (Caruaru-PE), *Centro Integral Estevan Pernet* (Arequipa-Peru); representantes de grupos de outros estados brasileiros (PB, SP); Irmãzinhas de vários rincões do mundo (SP, MG, PE, Argentina, Peru, Irlanda).

¹⁶⁶ Resultante das apresentações e discussões em grupo o entendimento de que tanto o CEPA quanto outras organizações estavam realizando propostas de ação que poderiam enquadrar-se numa “pedagogia da pandemia”, em alusão indireta à “pedagogia do vírus” (Santos, 2020). A “pedagogia da pandemia” pensada inclui ações propositivas de enfrentamento à pandemia, tais como: distribuição de cestas básicas com alimentos e itens de limpeza e higiene para as famílias atendidas, orientações sanitárias, discussões políticas em pequenos grupos, intensificação do programa formativo (com o aumento da frequência dos encontros que passaram a acontecer semanalmente). Enfim, maneiras criativas e afirmativas de intensificar nossa ação de enfrentamento não só das consequências, mas das causas resultantes nesta pandemia do século (Diário de campo, 21/ago./2020).

¹⁶⁷ Entrevista referida em notas supracitadas, concedida em 10/abr./2017.

importante e quanto mais o CEPA pode fazer parcerias com outras entidades certamente dentro do caminho de discernimento isso vai enriquecer cada vez mais.

A orientação presente no depoimento, coincidente com a proposta do fundador da Congregação¹⁶⁸, oferece baliza para as parcerias e redes a serem constituídas e fortalecidas. A formação, por fim, no CEPA segue o itinerário da prática popular emancipatória, alicerçada na realidade que se quer transformar com as outras pessoas, dar-se por meio das rodas de conversa, dos encontros formativos, das oficinas, dos eventos políticos e do cotidiano.

4.2.2 Formação cidadã: presença no cotidiano e nas práticas educativas do CEPA

As práticas de educação popular desenvolvidas pelo CEPA, como vimos, realizam-se com as pessoas vulnerabilizadas que, por meio do processo de conscientização, dão-se conta que são sujeitos de direitos e detentoras de dignidade inerente à sua condição humana (BASSETIÈRE, 2005; FREIRE, 2018). A formação humana que acontece é cimentada no chão concreto das pessoas, conscientizadora, política, não é conteudista, objetiva favorecer a emancipação das pessoas envolvidas, por meio do fomento da identificação em torno desta proposta.

A pessoa é agente ativa neste processo de construção e reconstrução do conhecimento, exerce seu poder e protagonismo, não é “receptáculo” a ser preenchido. E o conhecimento produzido transforma a si e a seu entorno (família, comunidade, sociedade). Essa (re)construção acontece em meio às relações interpessoais, como destaca Neide Valones, “embutidas nessas práticas estão as relações interpessoais, as relações entre as pessoas”. A relação dialógica, marcada pela amorosidade, pois, aparece como marca da organização social pesquisada, acontecendo em todas as atividades e ações desenvolvidas pelo CEPA. A centralidade dada ao diálogo no Projeto Político Pedagógico – PPP (2019) é confirmada em relatos. É no cotidiano da organização que as práticas educativas acontecem, como poderemos constatar a partir dos depoimentos:

¹⁶⁸ O incentivo à participação em redes locais, regionais e internacionais foi atualizada nos recentes Capítulos Gerais da Congregação (2011; 2017) como maneira de incidir, conjuntamente, a partir da realidade de pertença, do chão concreto dos projetos, nas causas que têm repercussões globais. É de Pernet (1879) a seguinte citação, extraída de documento elaborado com base nas deliberações do Capítulo de 2011, elaborado pelo Secretariado Internacional de JPIC: “As diversas Comunidades podem ser separadas por longas distâncias, mas a unidade de ação e de fim é irresistível e ultrapassa todos os obstáculos”. Também foi o fundador da Congregação que afirmou: “O universo inteiro vos está aberto”.

E o CEPA ela leva em consideração todas essas pessoas e essas vivências no cotidiano, a parte do ajudar o outro, de sempre tá colaborando uns com os outros, pra que aconteça verdadeiramente o que está planejado (Thays Santos).

Os princípios propostos nos documentos do CEPA, eles se concretizam, eles se materializam no dia a dia das atividades do Centro, entendeu? Eles se materializam. É, é, essa certeza, eu não gosto dessa palavra certeza, mas eu tenho essa convicção (Neide Valones).

Então, [...] todo um trabalho feito [...] se materializa no cotidiano, de tentar fazer com que as pessoas se percebam no lugar que elas ocupam (Delma Evaneide).

A partir dos relatos em destaque notamos que a conscientização, que é processual e relacional, ocorre através da relação educador/a-educando/a, de maneira contínua e com base na intencionalidade comum de todas as práticas educativas. O trabalho formativo acontece, dessarte, no cotidiano, em outras palavras, no ritmo diário da organização, de seus projetos, em todas as oportunidades de interação (BRANDÃO, 2013a, 2013b), quer seja nas atividades grupais (oficinas, cursos, encontros, rodas de conversas, festividades), quer seja durante a venda de produtos nas feirinhas de novos e usados ou no momento de preenchimento de um formulário para pré-reserva¹⁶⁹ de vaga na educação infantil.

Para demonstrar como acontece o processo de construção cidadã dos sujeitos no cotidiano da organização, temos que, a partir de informações constantes dos encontros de gestão (Diário de campo): as feirinhas foram concebidas a partir da compreensão da necessidade de fortalecer a capacidade de doação e participação dos membros comunitários. É oportunidade para as pessoas adquirirem dignamente roupas novas ou em bom estado de conservação a preço acessível e, ao mesmo tempo, para partilhas, trocas. O dinheiro arrecadado ajuda na manutenção de projetos, constitui-se como um espaço para aquisições acessíveis e doações possíveis, bem como para troca de informações, conhecimentos, sensibilizações; por meio de conversas informais e distribuição de folhetos (sobre o mosquito transmissor do *Aedes aegypti*, da violência contra a mulher, de proteção à criança, dentre outras), incentivos à participação em outras atividades promovidas pelo CEPA, como, por exemplo, as rodas de conversa acerca de temas existenciais e políticos. Na avaliação (Ata de Encontro de Gestão, 28/mar./2017) da feirinha foi destacada o envolvimento de mães voluntárias e membros da equipe nas vendas dos produtos e interações ocorridas, bem como a participação comunitária nas compras¹⁷⁰. Foi

¹⁶⁹ A reserva está condicionada à disponibilidade de vaga, em número inferior à demanda, bem como ao preenchimento das condições exigidas para o ingresso no projeto, um deles consistindo na vulnerabilidade social da família, constatável – ou não – nas visitas domiciliares.

¹⁷⁰ Para darmos mostra desta participação em termos quantitativos, sabendo, entretanto, não serem dados por si só dados adequados para demonstrá-la, na perspectiva popular emancipatória do trabalho realizado pelo CEPA, a feirinha referida arrecadou R\$ 530,00 (quinhentos e trinta reais). As feirinhas estão presentes no processo de fundação da comunidade, quando constantemente realizadas para arrecadar dinheiro, para colaborar com a construção do espaço no qual seriam realizados os encontros formativos e celebrativos com membros da

trazido à memória um caso em que uma mulher, após comprar umas roupas para os filhos, disse ter algumas em casa e que as levaria para serem vendidas em prol dos projetos da organização social. Assim, vemos que a pessoa abriga em si carências e recursos, sendo, pois, concebida em sua integralidade¹⁷¹.

Fotografia 10 – Feirinha de novos e usados



Fonte: Arquivos do CEPA, 10/nov./2017.

A imagem acima ilustra o movimento e dinâmica em torno da feirinha, presente desde o começo da constituição da comunidade, tendo tido papel neste processo constitutivo comunitário. Foi retomada em sua regular frequência, a partir das contribuições de graduandos/as de administração (UFPE-CAA) que realizaram estágio no CEPA (2017-2018). Na foto, vemos pessoas comprando, vendendo, conversando, trocando informações e conhecimentos, dando passos (iniciais), por meio da interação face a face, na consecução do processo recíproco de conscientização (Diário de campo, 10/nov./2017).

Acerca da outra situação referida acima, durante o preenchimento, por membro da equipe do CEPA, de formulário de pré-reserva de vaga para a educação infantil, há chance de surgir, por exemplo, no contato com a mãe que procura um lugar para o/a filho/a estudar, oportunidade para estimular questionamentos, reflexões, a partir de perguntas problematizadoras, passíveis de aprofundamento em rodas de conversas, em encontros formativos posteriores. A interação pode oferecer brechas, ainda, para ajudar a outra pessoa a pensar sobre o direito à educação negado ou descuidado pelo Estado, sendo também capaz de apresentar ocasião para tentar despertar na interlocutora o desejo de conhecer outros projetos

comunidade. Esta vai se constituindo a partir do envolvimento com um projeto comum, fortalecendo-se a partir dos desafios que vão sendo superados (Diário de campo).

¹⁷¹ Há uma citação, de autoria incerta, mas atribuída a D. Hélder Câmara que afirma não ser ninguém tão pobre que não possa dar nada, nem tão rico que de nada precise. Assertiva que coincide com a compreensão de Paulo Freire acerca da pessoa, concebida como detentora de conhecimentos, saberes e experiências.

oferecidos pelo CEPA, de tomar parte em alguma roda de conversa proporcionada pela organização social.

Cada atividade oportuniza o conhecimento de si e da outra pessoa, a ascensão de elementos passíveis de serem trabalhados e favorecerem o processo de formação política. Os componentes surgidos na interação possibilitam aprendizagens mútuas, oportunizam o trabalho de humanização, que é interrelacional, envolvendo o sujeito individual e coletivo (CALADO, 2008). Nas palavras da egressa da UFPE que estagiou no CEPA, “a educação nesse processo de autonomia, nesse processo de criticidade”, fazendo as pessoas compreenderem “a importância da voz que elas têm, da atuação delas no meio social” (Aparecida Oliveira).

4.2.2.1 Mobilizações e expressões culturais no processo político-celebrativo das pessoas envolvidas

O processo formativo desenvolvido pelo CEPA favorece em seus/suas participantes a atuação no meio social e político, a consideração e envolvimento nas demandas comunitárias, a participação nas mobilizações e eventos celebrativos/festivos da comunidade. A ação não é só consequência da reflexão, mas contribui para que as aprendizagens aconteçam, para que a formação continuada encontre ocasião de realizar-se, bem como permite que, em interação, a energia capaz de mobilizar a esperança ativa esteja em curso, mantenha-se viva. A participação nas mobilizações e nas celebrações da comunidade (festas juninas, mostras de arte e cultura, confraternizações, entre outras) auxilia, portanto, além das aprendizagens pessoais e comunitárias, a motivação indispensável à manutenção da esperança, dos sonhos coletivos.

Fotografia 11 – Participação na mobilização em defesa da democracia



Fonte: Arquivos do CEPA, 30/jun./2019.

Na foto acima, integrantes do CEPA e da comunidade participam de mobilização pelas ruas da cidade em defesa da democracia. A formação que acontece, através das rodas de conversas, visa, – mas não se limitam, – às ações políticas concretas como a acima destacada. A participação em mobilizações e movimentos políticos colaboram também com a construção de conhecimentos e aprendizagens que se dão a partir do próprio fazer reflexivo. É na reflexão-ação-reflexão que as aprendizagens vão ganhando forma nos corpos e cotidianos das pessoas envolvidas, contribuindo para a transformação de si e do meio em que vivem. A dimensão celebrativa/festiva, cabe acrescentarmos ainda, encontra materialização nestes momentos de aprendizagem, memória, reflexão, luta¹⁷².

O CEPA realiza seu trabalho formativo através de várias práticas educativas, enfatizando as expressões artístico-culturais no processo de emancipação das pessoas e na transformação da realidade em que vivem. A transformação da realidade é mencionada em entrevista da educadora do CEPA. A partir de suas experiências formativas e profissionais, enfatiza o papel da transformação realizada por meio do trabalho educativo-cultural da organização, tendo a arte como “ferramenta” político-pedagógica de conscientização e transformação social.

Eu vim de projetos sociais e eu vivencio projetos sociais, mas eu achava muito triste não ter é... a arte vista como uma arma, uma ferramenta social, não é? [...] É... a família tá passando aquela situação e o CRAS vai lá e ajuda com o que pode, mas a transformação real que você vê nas pessoas, é o trabalho que o CEPA faz. E me deu um estalar muito grande de transformação social. E aí foi divisor de águas. E hoje o meu trabalho é visando multiplicar esse trabalho que eu conheci no CEPA (Thays Aveline).

A educadora refere o *insight* acerca dos usos e possibilidades da cultura no trabalho de politização:

E no CEPA eu vi isso. [...] deu aquele estalar e eu disse: É possível e vamos fazer a cultura, a arte ser uma ferramenta social e não só um apoio do CRAS, pra uma situação

¹⁷² Temos presente que as manifestações artístico-culturais e as festas populares, como temos observado, podem ser expressão e ocasião para a formação das pessoas envolvidas, sob a égide dos princípios da educação popular freireana. Para aprofundamento da relação entre festividade e educação popular, algumas obras são referências, entre elas podemos citar: PESSOA, Jadir de Moraes. *Saberes em festa*. 2ª ed. Revista e ampliada. Goiânia: UCG: Kelps, 2009. RIBEIRO JÚNIOR, Jorge Cláudio Noel. *A festa do povo: Pedagogia da Resistência*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1982. COX, Harvey. *A festa dos foliões: um ensaio teológico sobre festividade e fantasia*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1974. Um artigo que trata sobre este tema foi apresentado no IV Seminário Internacional do Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina (SIOMSAL) e II Seminário Internacional Curupiras (ocorrido de 09 a 13/dez./2019 no CAA-UFPE) e se encontra publicado em seus anais sob o título: “O Baile do Menino Deus”: expressão de festa e de formação sob as lentes da educação popular, de autoria de Everaldo Fernandes da Silva e Clemilton Fernando Barbosa Tabosa. Disponível em: https://www.academia.edu/43803498/EDUCA%C3%87%C3%83O_N%C3%83O_ESCOLAR_EXPERI%C3%84NCIAS_E_CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES_A_PARTIR_DOS_SABERES_EXPERIENCIAIS_DOS_DOCENTES. Acesso em: out./2020.

que a família tá passando, sabe? Porque é minha vivência, tá entendendo? (Thays Santos Aveline).

Esse “estalar” também foi citado no relatório do intercâmbio mencionado acima, do qual participamos, que ocorreu entre representantes do CEPA e do CIEP:

Un aprendizaje inmediato que resultó de la reunión fue la necesidad, por parte del CIEP, de intensificar la dimensión política de las prácticas educativas, de utilizar la cultura como herramienta política, de concientización. (Relatório da visita ao CIEP, Arequipa-Peru, 9/dez./2019).

O referido centro arequipenho dispõe de atividades artístico-culturais, contudo, a intencionalidade não era política, conforme compreendeu e nos expôs sua representante. À guisa de conclusão desta seção, o CEPA em todas as suas práticas (visitas domiciliares, acompanhamento às famílias, entrevistas, oficinas, rodas de conversa, feirinhas, aulas-passeios, festividades, cotidiano e eventos políticos) procura estimular e criar condições para que as aprendizagens ligadas ao processo de conscientização, a busca de ser-mais aconteçam, adquiram corpo e materialidade. Para tanto, tem valorizado a curiosidade, o respeito ao diferente, promovido o diálogo participativo, a reflexão em torno da ação, as iniciativas comunitárias e à amplificação das articulações em rede.

4.3 GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA

A prática educacional do CEPA é colegiada e cooperativa, espelhando a gestão democrática que acontece, não sendo possível, conforme Freire em conversa já citada anteriormente com Horton, favorecer a participação popular exigida para a libertação, – que não é individual, mas coletiva, – sem uma prática educacional libertadora e participativa (HORTON; FREIRE, 2003). A coerência, dessarte, sendo uma outra exigência da prática educativa popular (Freire, 1996), é parte da intencionalidade pedagógica e organizacional do CEPA. Coerência entre palavras – construídas a partir de uma relação dialógica – e ações que, como explicitado na seção que tratou da educação popular, foi um dos “legados” (GADOTTI, 2001) deixado por Freire¹⁷³. Faz-se presente na organização social estudada, como apontado no

¹⁷³ Horton descrevendo sua experiência na Highlander, em conversa com Freire, oferece um exemplo no sentido da coerência e da prática sustentada pelo exemplo, literalmente: “Não falávamos, fazíamos. [...] Se eu deixasse de ter prazer em aprender, não poderia ajudar os demais a terem prazer em aprender” (HORTON; FREIRE, 2003, p. 174). Há, dessarte, um discurso silencioso que se pode perceber e sentir a partir das práticas, do dito e não dito, da arrumação dos espaços, etc. Necessário, pois, abertura por parte do/a educador/a às aprendizagens advindas da

depoimento: “[...] a aproximação e as convergências elas se dão numa totalidade, entre o que é falado, o que é colocado nos documentos e o que é vivido no espaço” (Aparecida Oliveira).

O eixo político do trabalho desenvolvido pelo CEPA dar-se através do processo de conscientização, bem como da possibilidade de participação de seus membros e das pessoas para as quais se voltam os projetos da organização – as chamadas “beneficiárias” pelos órgãos de fomento – nas instâncias decisórias. Neste sentido, o CEPA, sob a animação da coordenadora pedagógica e da diretoria, tem possibilitado/investido na ampliação da participação das pessoas integrantes dos projetos em grupos e espaços que têm repercussões na gestão da organização social pesquisada, no acompanhamento, sugestão, deliberação e implementação de ações. Podemos, conseqüentemente, encontrar membros da comunidade e/ou educandos/as nos seguintes grupos: Diretoria, Conselho Fiscal¹⁷⁴, Comissão Permanente de Diagnóstico (CPD)¹⁷⁵. Os encontros de gestão e as assembleias são momentos privilegiados de diálogos participativos e decisões coletivas, como veremos.

A participação crescente e ampla, destaquemos ainda, além de condizente com os princípios da educação popular freireana, é condição/estratégia para a adesão ao projeto pedagógico e político da organização, para esclarecimentos, discussões e deliberações em relação ao papel de cada pessoa para a consecução dos objetivos do CEPA, conforme depoimento:

Para que haja essa adesão é preciso que as pessoas tomem ciência que trabalho é esse. Por que esse trabalho? Como é que a gente vai fazer isso? A quem compete cada coisa? Então, essas... deliberações e essas definições dos papéis, todos eles, todas essas deliberações discutidas coletivamente, contribuem de uma forma bem significativa pra que esse trabalho chegue a seu destino final (Delma Evaneide).

Percebemos, pois, a partir do relato supracitado a necessidade de participação dos/as educadores/as, educandos/as, estagiários/as, enfim, de todas as pessoas envolvidas na consecução dos projetos nas discussões acerca das intencionalidades do CEPA, de sua finalidade e dinâmica educativas, a quem se destinam, como serão realizadas, o papel de cada

relação com os/as educandos/as e outras posturas coerentes com os princípios da educação popular freireana (HORTON; FREIRE, 2003).

¹⁷⁴ O Conselho Fiscal, conforme definição estatutária, é composto por três membros titulares e três suplentes, eleitos em assembleia para uma gestão de dois anos (Estatuto Social do CEPA).

¹⁷⁵ Esta comissão está dando os passos iniciais, mas tem o propósito de se constituir enquanto instância representativa com possibilidade de intervir nas definições dos projetos, a partir do acompanhamento de suas repercussões na vida pessoal e social dos/as envolvidos/as. Participam desta comissão representantes dos/os educadores, dos/as educandos/as, de membros da comunidade e da coordenação pedagógica. As reuniões desta comissão estão sendo acompanhadas atualmente por Wilson Moraes, mestrando do Programa de Administração do CAA-UFPE (Diário de campo, 29/abr./2020).

pessoa neste processo. Essas definições, fruto do diálogo com as pessoas implicadas, reaparecem de maneira visível no Projeto Pedagógico e Político do CEPA (2019), bem como nas práticas educativas e de gestão desenvolvidas, concordantes com as estratégias democráticas assumidas por Paulo Freire na gestão da Secretaria Municipal de Educação (1989-1981).

A expressão *estratégias democráticas* pode ser compreendida como um conjunto de ações, de diretrizes educacionais, um movimento de se repensar e de se fazer política democrática, desenvolvidos pela Gestão Paulo Freire, com o compromisso e efetividade éticos de garantir a vez e a voz dos educadores e das educadoras, das educandas e dos educandos da rede, bem como das famílias e da comunidade mais próxima da escola, dos movimentos sociais e de vários segmentos da sociedade na elaboração, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas comprometidas com a emancipação das classes populares. (ALBUQUERQUE, 2001, p. 175).

Destarte, na administração efetuada pelo CEPA, a participação democrática e horizontal é categoria facilmente perceptível, conforme veremos, coerentemente com princípios freireanos de educação e gestão.

4.3.1 Encontros de gestão/coordenação

Desde a infância, Paulo Freire teve chance de conviver com pai e mãe que lhe davam oportunidade de pensar e se expressar a partir de seu horizonte. Sobre seu pai nos informa: “Ele era militar, mas democrático, muito democrático” (FREIRE; HORTON, 2003, p. 53).

A constatação da força e inventividade do grupo se faz presente no pensamento e experiência descrita por Horton em conversa referida com Freire:

[...] um novo tipo de prática para mim, a apreciação de que o grupo pudesse fazer uma contribuição e não eu sozinho, como um indivíduo. E isso, em vez de me rebaixar, elevou-me para um outro nível. Em vez de me sentir menos confiante, eu me senti mais confiante, e nem sequer me fez sentir como se eu fosse dependente. Como era uma experiência construtiva, fez com que eu me sentisse mais independente. (FREIRE; HORTON, 2003, p. 71).

A experiência descrita parece também ser vivenciada na gestão do CEPA, a partir de um processo aprendente dos membros da diretoria e coordenação. O processo não foi tranquilo, exigiu uma busca constante de coerência com os princípios freireanos, impulsionada pela exigência de respostas exitosas aos desafios que se apresentavam à diretoria e à coordenação e que, num modelo centralizado e compartimentado de gestão, não podiam chegar a um termo condizente com as aspirações fundantes da organização (Diário de campo, 19/mai./2020).

Outros elementos bem como outros elementos também presentes na experiência de gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação, conforme podemos abstrair da leitura de Targélia de Souza Albuquerque (2001): dialogicidade, compartilhamento, solidariedade, luta, formação permanente, transparência, eticidade, coerência. A escola, conseqüentemente, para Freire, funcionava como um “espaço” e um dos “motores” da luta (ALBUQUERQUE, 2001, p. 156), devendo exercitar já em seu interior a sociedade democrática e participativa sonhada.

A partir das entrevistas e das observações, podemos constatar o papel central da gestão, ancorada nos princípios da educação popular freireana, no desenvolvimento dos projetos do CEPA. Diferenciando a gestão de uma organização formal de ensino da que acontece no CEPA, temos o seguinte relato:

[...] eu começo falando é... da dinâmica da gestão. [...] mas numa instituição como o CEPA, que ele [...] está focando prioritariamente a formação humana, então, a gente olha de que maneira essa instituição se organiza. Porque é dessa organização que o trabalho na ponta vai sofrer influência. E uma coisa que chama atenção é... esse investimento que o CEPA faz num trabalho colegiado. O trabalho colegiado é um trabalho democrático. [...] que é a valorização das outras pessoas, que é oportunizar a atuação e a fala das outras pessoas nas definições que vão é... serem traçadas para a condução da sociedade, das instituições, dos espaços (Delma Evaneide).

A gestão democrática vivenciada pelo CEPA dá significado e valoriza as pessoas, oportunizando a elas voz e voto, participação ampla nas decisões e rumos da organização, de seus projetos. A formação humana, como notamos, é foco do trabalho desenvolvido na organização social com vistas à promoção da politização, cidadania e participação das pessoas envolvidas tanto na dinâmica pedagógica quanto organizacional e administrativa do CEPA. Neste sentido, vejamos os depoimentos:

[...] eu notei uma gestão muito participativa e coletiva na questão da... da organização e das decisões. E nas conversas com quem eu pude entrevistar, aí eu pude ver isso, uma gestão muito cooperativa. Uma gestão que era de fato. Ela integra todo mundo e ela é democrática e ela é participativa. E isso não só nos documentos, mas que todo mundo efetivamente realiza isso (Aparecida Oliveira).

Eu achei interessante e achei muito importante essa conexão de informações. Porque... eu acho muito interessante as reuniões do CEPA porque repassam todas as informações, todos os acontecimentos, todos os pingos nos is pra toda a equipe. Porque tem uma coisa que acontece que eu fico chateada, em outros lugares, que é o seguinte: o pessoal do financeiro, o que acontece lá, ele deixa lá, porque é da parte deles, mas não é toda uma equipe? Todo mundo não deveria saber disso? Então, o que acontece com um educador, aí um educador não repassa pra coordenação. E no CEPA não, tem esse repasse. Tanto o educador repassa o que tá acontecendo, quanto a coordenação repassa o que tá acontecendo, a psicóloga repassa o que tá acontecendo. E essa conexão, essa interdisciplinaridade, vamos dizer assim, entre a equipe, é o que

faz a diferença no CEPA. [...] E essa, essa comunicação que há dentro do CEPA, é que faz um melhor atendimento dos alunos e das famílias (Thays Aveline).

A gestão, como vimos, acontece seguindo princípios freireanos, possibilitando às pessoas envolvidas participação nas decisões e encaminhamentos, a partir da transparência e divulgação das informações, da valorização de cada pessoa no processo democrático, colegiado, cooperativo, participativo. A relação de respeito e reconhecimento mútuo que acontece na dinâmica da gestão democrática, colegiada e participativa reverbera na prática educativa vivenciada nas relações com os/as educandos/as e suas famílias, é uma aprendizagem que, acontecendo na maneira de dirigir e coordenar, repercute em todas as ações e atividades da organização, na relação entre educador/a e educando/a e entre as próprias crianças, adolescentes e suas famílias.

A democratização do processo de gestão acontece, conforme observamos, através da valorização e escuta das pessoas que atuam na organização, do incentivo à sua participação nas definições da lógica, rumos e práticas organizacionais e educativas. Na gestão democrática verificamos como elementos: transparência das informações, comunicação dos processos e resultados¹⁷⁶, visibilidade das intencionalidades, participação ativa das pessoas envolvidas nas decisões e encaminhamentos, adesão aos projetos coletivos. Gestão que é espelhada na prática pedagógica do CEPA, chega “nas relações de ponta” (Delma Evaneide), estabelecidas entre educadores/as e educandos/as, entre as pessoas participantes da organização.

¹⁷⁶ Queremos mais uma vez enfatizar a dinâmica participativa e processual na gestão do CEPA que conta, como discorreremos melhor posteriormente, com a atuação de estagiários/as. Uma dificuldade apontada, contudo, para a realização da gestão da organização, reside na dificuldade de tradução, de interpretação, de compreensão do que foi combinado coletivamente, compreensão confirmada pela coordenadora pedagógica (Diário de campo, 09/jun./2020). O TCC de Araujo (2018), a título de ilustração, apresenta a dificuldade de comunicação na gestão do CEPA. Comunicação que sabemos, informados por Albuquerque (2001) ser imprescindível numa gestão que se quer democrática e participativa, seguindo a trilha freireana. Além do TCC referido, a autora publicou um artigo, juntamente com um colega de estágio, que oferece particularidades da gestão do CEPA, guiada pela tentativa bem sucedida de imprimir a participação democrática como marca. O artigo intitula-se: *Desafios recentes à gestão de uma ONG agrestina: o caso do Centro de Educação Popular Assunção (CEPA) sob diversos olhares* e foi publicado na *Revista Interdisciplinar de Gestão Social (RIGS)*, Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social. – v. 9, n. 1 (jan./abr. 2020) – Salvador: EAUFBA, 2020. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/rigs>. Acesso em: nov./2020.

Fotografia 12 – Encontro de coordenação/gestão



Fonte: Arquivos do CEPA, 07/fev./2018.

Podemos observar na fotografia um encontro de gestão que ilustra a representatividade de participação de várias instâncias da organização: membros da diretoria (presidente, tesoureira, secretário), da coordenação pedagógica e financeira, estagiários/as (UFPE-CAA)¹⁷⁷, Irmãzinha da Assunção, membro da comunidade. Ao redor de uma mesa encontram-se pessoas que dispõem de distintas formações acadêmicas e várias experiências profissionais e existenciais, que pertencem a tradições religiosas diversas, residentes em bairros diferentes, mas todos/as, todes, compartilhando saberes na perspectiva de dialogar e encaminhar os pontos de pauta¹⁷⁸. São pontos de diálogo e deliberações nestes encontros, a título de exemplificação: casos de educandos/as com alto grau de complexidade e grandes implicações para a prática educativa (suspeita ou consumação de abuso e exploração sexuais infantil, adolescentes em medida socioeducativa, entre outros); contratação de membro para equipe; adesão ou não a programas governamentais ou de órgãos de fomento; partilhas de participações em eventos externos e as reflexões de possíveis inspirações para as práticas educativas do CEPA

¹⁷⁷ A atuação dos/as estagiários/as de administração resultou da assessoria prestada por Marcio Sá ao CEPA, de 2016 a 2019, época em que era professor do Departamento de Administração do CAA-UFPE. No primeiro momento, após observação da organização, a assessoria consistia em suporte técnico nas reuniões da coordenação com a diretoria, que passaram a acontecer mensalmente, bem como encontros mensais com a equipe formada de coordenação. Após cerca de um ano de atuação, passou a acompanhar dois estagiários/as de administração que passaram a cumprir atribuições ligadas ao curso e uma carga-horária diária no espaço da organização social. A atuação conjunta resultou na realização dos já mencionados trabalhos de conclusão de curso desses/as estagiários/as tendo o CEPA como campo empírico, além de produções de artigos e participações em congressos científicos da área.

¹⁷⁸ Para dar uma ideia da diversidade em torno da mesa, nesta fotografia podemos encontrar: advogada, gestora ambiental, psicólogo, administradores/as, pedagogas. Praticantes de religiões diversas: católicos/as, evangélica, budista. Residentes nas áreas atendidas pelo CEPA ou outros bairros, como: Maurício de Nassau, Cidade Universitária, entre outros.

(socializações de experiências, mobilizações, fóruns, etc.); avaliações de práticas realizadas pela organização social (feirinhas, visitas domiciliares, acompanhamento às famílias, mostras de arte, festividades, entre outras); aprendizagens advindas dos acontecimentos exitosos ou não, bem como da atuação individual ou coletiva dos membros da equipe.

Nestes momentos as demandas são analisadas e encaminhadas com base na retomada dos objetivos estatutários, da missão da organização e dos princípios das práticas educativas desenvolvidas, alicerçadas, como vimos, nas contribuições de educadores como Paulo Freire e Estevão Pernet. Destacamos um trecho do relatório do encontro de gestão (28/mar./2017) que salienta a alegação de elementos trazidos à tona para balizar decisões:

Outra questão levantada [...] é sobre evento de mobilização da Reforma do Trabalho. Deve-se ter uma presença articulada para irradiar no bairro e envolver outras forças articuladoras. Irmã Franca fala que é muito importante ter e obter informações sobre o impacto dos projetos na comunidade. Ela ressalta algumas palavras muito importante que foram ditas até aquele momento na reunião e que estão de acordo com os princípios do CEPA (*multiplicadores, sistematização, interação do bairro, participação nas questões políticas, partilha*). [...] evidencia que o grande desafio é rever o que é o social para o CEPA e o que é educação popular. [...] Everaldo Fernandes sugeriu uma pesquisa com os que passaram aqui e com a comunidade. [...] Edileuza falou do caso do adolescente que quer cumprir uma medida socioeducativa com prestação de serviço à comunidade no CEPA. Hildete [...] falou que o CEPA deve abrir pela questão da educação popular. Irmã Franca ressaltou a importância da escuta, da participação, de criar laços e de interagir. Everaldo Fernandes ressaltou a aprendizagem com as irmãs e com a UFPE e a importância desse movimento de trazer pessoas para perto do CEPA. Marcio diz que para a UFPE também é muito importante esse aprendizado. Irmã Franca encerra a reunião com a frase: “Caminhar humildemente. Não fazemos grandes passos, mas passos pequenos de grande importância.” (Ata do Encontro de Gestão, 28/mar./2017).

Os princípios fundantes do CEPA são, pois, retomados explícita ou implicitamente a cada encontro de gestão para orientar as decisões. O próprio processo decisório, como pudemos observar e constatar nos depoimentos, segue o itinerário indicado pelos princípios da educação popular freireana, compreendendo, portanto, participação, diálogo, transparência, ética¹⁷⁹, envolvimento, distanciamento necessário para aprender com os próprios equívocos/erros. Estes são vividos em seu aspecto pedagógico, em sua possibilidade de ensinamento, a partir da reflexão realizada coletivamente de suas causas e consequências, bem como da necessidade de cada integrante da equipe se comprometer em aprender com sua ocorrência, evitando a reincidência da mesma situação. Parte-se da compreensão de que mesmo no processo de gestão

¹⁷⁹ A acepção de ética coincide com a apresentada por Targélia de Souza Albuquerque (2001), a partir da experiência de gestão de Paulo Freire e sua equipe na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991): “eticidade que impede o mentir, o fraudar, o destruir e a imperiosa vontade de acertar, de ser coerente ‘por dentro e por fora’ – isto sim, é um princípio ético que deve reger toda a gestão” (ALBUQUERQUE, 2001, p. 163).

coletiva não se estar imune às circunstâncias de equívocos e incoerências, sendo importante, todavia, que mereçam o devido tratamento com vistas ao crescimento da equipe e melhoria continuada do alcance dos projetos na vida das pessoas atendidas¹⁸⁰.

Não há, destacamos ainda, como pudemos comprovar na observação e vivência dos trabalhos do CEPA, assunto proibido, censurado, que não possa ou não deva ser tratado coletivamente, em equipe. Até mesmo o financeiro, – reservado em outras organizações sociais, mesmo filantrópicas, conforme atestou a egressa, hoje educadora da organização social pesquisada, – é ponto de pauta nos encontros de gestão. Nem sempre foi assim, todavia. Foi acontecendo, a partir das circunstâncias e participações de pessoas envolvidas com os projetos da organização. Não iremos discorrer sobre o processo histórico que tem redundado numa gestão democrática, colegiada, cooperativa. Acontecimentos, ocorridos ao longo da trajetória da organização social, colaboraram para que a equipe, numa atitude de refletir a ação, realizasse um processo de mudança na gestão do CEPA, substituindo paulatina e obstinadamente o modelo centralizado e hierarquizado pelo democrático e horizontal, deixando para trás um que consistia em dividir as pessoas entre aquelas que decidiam e aquelas que executavam.

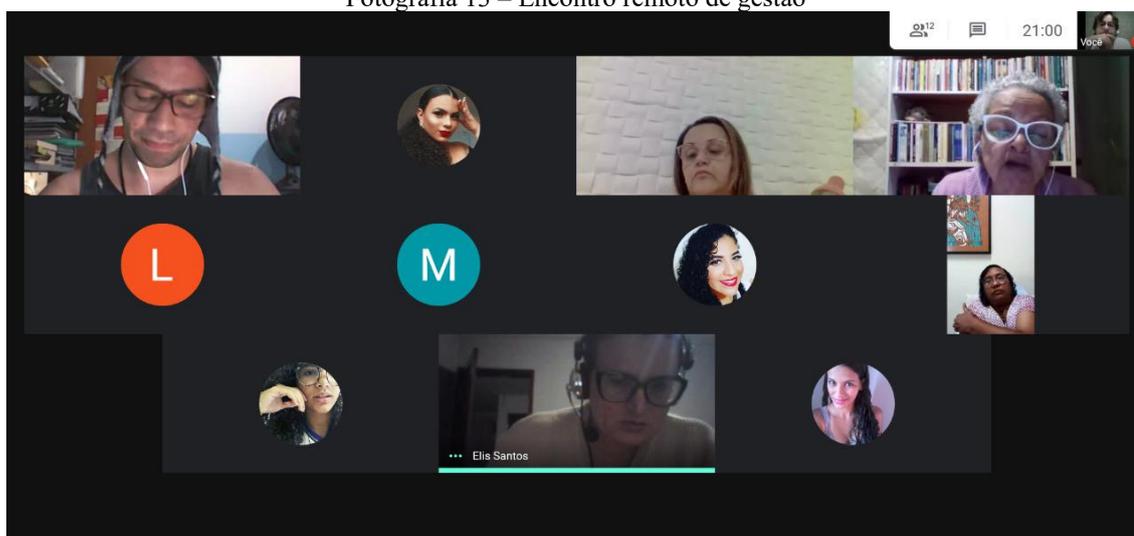
A equipe foi constatando a relevância de uma gestão participativa para o alcance dos objetivos os quais a organização social se propõe, que favoreça a autonomia, protagonismo e empoderamento dos sujeitos, que contribua para a emancipação das pessoas, que possibilite a consecução de uma sociedade com maior grau de democracia participativa e com mais justiça social. A gestão foi se reconfigurando, pois, em um modelo democrático e participativo, em coerência com a intencionalidade político-pedagógica do CEPA e em consequência da abertura da diretoria e equipe de coordenação para as aprendizagens e passos necessários neste intento. Gradualmente percebiam a pertinência de incluir outras pessoas na gestão, resgatando o poder, força e inventividade do grupo para o funcionamento organizacional e pedagógico do CEPA.

A participação, conseqüentemente, não só nas decisões, mas na implementação, é prática incentivada e que acontece na organização, não havendo uma rígida separação entre decisão e ação, entre quem sugere e quem executa, semelhante ao que nos ensina Clodovis Boff (2015), ao tratar do método de trabalho popular. As decisões são no CEPA realizadas em equipe, a partir da qual surge pessoa encarregada de implementá-las. A função exercida por

¹⁸⁰ Concorde com esta prática de gestão democrática e participativa, que admite equívocos, desvios e incoerências, simultaneamente ao esforço e compromisso de pensar e agir crítica e coerentemente (ALBUQUERQUE, 2001), como parte do processo de “aprendizagens e ensinagens” (SILVA, 2011, p. 152), o órgão de fomento irlandês (Misean Cara), responsável por cerca de 25% do financiamento dos projetos do CEPA (Balanço 2018), prevê no modelo de formulário de relatório um espaço para que a equipe discorra sobre quatro aprendizagens importantes obtidas durante a execução do projeto, a partir de resultados pretendidos, e não alcançados (Formulário de relatório de um único ano padrão, 2018).

cada pessoa (psicologia, pedagogia, parte burocrática ou contábil, por exemplo) funciona, obviamente, como balizadora das atribuições de tarefas definidas coletivamente, dos encaminhamentos realizados em equipe. O modelo de gestão não só tem superado a fronteira – inexistente – entre o planejamento, execução e avaliação dos projetos, na perspectiva de construir a intervenção “com” – e não “para” – a outra pessoa (CALADO, 2008), mas passou a contar com a ampliação do leque de assuntos pautados nestes encontros de coordenação/gestão. Estes, outrossim, deixaram de ser, como outrora, entre membros da diretoria e coordenação e passaram a incluir outras pessoas partícipes da organização social. Os encontros são abertos aos/às educadores/as, estagiários/as, membros do conselho fiscal e mesmo educandos/as. A participação dos atores e atrizes sociais nas tomadas de decisões também acontece por meio da consideração dos documentos produzidos por instâncias representativas (planos de ações dos/as educadores/as, pareceres das reuniões dos/as conselheiros/as fiscais e da CPD, avaliações dos/as presentes nas assembleias).

Fotografia 13 – Encontro remoto de gestão



Fonte: Arquivos do CEPA, 08/set./2020.

A fotografia acima retrata um encontro de gestão que contou com a participação de educandas, além da costumeira presença de educadores/as, sobremaneira o pedagogo e a psicóloga, membros da diretoria, coordenação, conselho fiscal. Assim, além da ampliação dos assuntos e diminuição gradual da linha divisória entre planejamento e execução, o CEPA tem podido contar com um quantitativo e representatividade maiores de participantes. O distanciamento sanitário imposto pela pandemia da Covid-19 funcionou como um facilitador para os encontros, cujo *link* (sempre o mesmo) era disponibilizado para os participantes potenciais (via *WhatsApp*, *E-mail*, *Messenger*, a depender do meio utilizado pelas pessoas). O

depoimento de uma educanda que tomou parte neste encontro oferece uma ideia da importância desta participação cidadã: “Assim, quero agradecer a oportunidade que vocês estão nos dando de falar um pouco da dança que gostamos e agradeço também por pensar na gente, eu e Eduarda, é isso” (Vitória Beatriz, Diário de campo, 08/set./2020).

Tem sido, pois, a gestão do CEPA participativa, democrática, possibilitadora para as pessoas envolvidas neste processo (pais, mães, educadores/as, educandos/as) a impressão de suas marcas nas práticas educativas realizadas, em resposta às necessidades da comunidade e em respeito aos princípios fundantes da organização social.

4.3.2 Vivências das assembleias do CEPA

As assembleias são espaço privilegiado para fazer memória, avaliar, planejar e celebrar os acontecimentos que marcaram a vida da comunidade ao longo dos anos, para rememorar as práticas socioeducativas realizadas pelo CEPA, refletir sobre seus rebatimentos comunitários, para apresentar/receber sugestões de melhorias para o trabalho efetuado conjuntamente e revisitar os sonhos coletivos e as estratégias de consecução. A assembleia geral ordinária (que acontece pelo menos uma vez por ano) conta com a representatividade dos grupos que participam dos projetos: educação infantil, informática, audiovisual, arte-CEPA; educadores/as, educandos/as e suas famílias; membros da comunidade, de organizações da rede de garantias de direitos e de ensino; estagiários/as.

Para dinamizar a participação e envolvimento das pessoas presentes, por vezes, formam-se pequenos grupos para a discussão de um questionário, previamente formulado¹⁸¹, objetivando contribuir para a obtenção de respostas que possibilitem avaliar os projetos realizados pelo CEPA e prospectar mudanças/ampliações condizentes com a realidade concreta das pessoas (Diário de campo, 14/mai./2016).

¹⁸¹ O questionário respondido a partir de conversas nos pequenos grupos e apresentado posteriormente na grande roda tem perguntas como: (1) Você sabe o que faz o CEPA?; (2) Ao longo dos últimos anos, quais ações do CEPA poderia lembrar?; (3) O que mudou em sua família após seus filhos frequentarem o CEPA?; (4) O que você acha que o CEPA pode fazer para melhorar a vida da comunidade?; (5) O que você pode fazer para a realização dos projetos do CEPA? (Ata da Assembleia anual, 14/mai./2016).

Fotografia 14 – Assembleia geral anual com representatividade de pessoas, grupos e organizações partícipes dos projetos desenvolvidos pelo CEPA



Fonte: Arquivos do CEPA, 14/mai./2016.

Na fotografia acima, podemos observar a participação de pessoas envolvidas na consolidação dos projetos comunitários do CEPA¹⁸². Na ordem do dia: (a) avaliar os projetos existentes e (b) definir o programa de trabalho (Ata da Assembleia geral anual, 14/mai./2016). A eleição de nova diretoria, que ocorre também em assembleia geral¹⁸³, acontece, seguindo as determinações estatutárias, a cada dois anos; os membros eleitos podem ser reconduzidos para mais uma gestão de igual período (Estatuto Social do CEPA). A assembleia começa com um momento de reflexão em torno da caminhada e história da organização social, que na ocasião completava 13 anos de existência jurídica, bem como considerações críticas dos retrocessos que o país estava vivendo. As pessoas foram recepcionadas com apresentação de uma roda de capoeira, seguida de comentários sobre o que fora visto e vivido. Ao final, cantaram os parabéns para o CEPA e saborearam o bolo (Diário de campo, 14/mai./2016).

As assembleias constituem, pois, espaço privilegiado para fazer memória da caminhada, para a escuta das demandas da comunidade, para a avaliação dos projetos e esboço de perspectivas futuras das práticas desenvolvidas pela organização social. São vividas pelas pessoas participantes numa dinâmica celebrativa, leve, festiva e integrativa. As apresentações artístico-culturais, produzidas por educandos/as, têm lugar nas assembleias, as pessoas tecem impressões acerca do percebido, podem verbalizar seus nomes e dizer de que lugar estão falando, têm chance de interagir umas com as outras. Compondo os ingredientes e favorecendo a dinâmica das assembleias, partilha-se a comida, comem juntas as pessoas. Sem deixar,

¹⁸² Estiveram presentes 72 pessoas (Ata da assembleia anual, 14/mai./2016).

¹⁸³ Nesta assembleia não houve eleição para membros da diretoria, pois estavam ainda no exercício de seus mandatos, de acordo com as definições do Estatuto Social do CEPA.

portanto, de cumprir a função de avaliação e planejamento de ações, acontecem as assembleias, como referimos, numa dinâmica celebrativa, festiva, leve e integrativa.

Fruto de reivindicações feitas em assembleias, só para citar alguns exemplos, foram a construção do palco acústico (2007), da coberta e cisterna (26/mar./2018), bem como do piso do pátio (11/mar./2019). Em assembleia (14/mar./2016) também mulheres presentes demandaram a realização de oficinas de geração de rendas. Os sonhos são engendrados e verbalizados em momentos como este e, a partir do envolvimento das pessoas, da mobilização de recursos, materializam-se. Para a realização de uma oficina, por exemplo, o CEPA conta com parcerias e envolvimento da comunidade, para aquisição de material didático e ajuda de custo para os/as oficineiros¹⁸⁴.

4.3.2.1 Alcance das práticas político-educativas destacadas nas assembleias

O reconhecimento do alcance das práticas político-educativas aparece nas avaliações realizadas nas assembleias. A sugestão de ampliação dos projetos do CEPA evidencia os seus rebatimentos na vida das pessoas, o alcance dos seus trabalhos na comunidade e para além de seus muros e fronteiras. Podemos constatar isto a partir dos depoimentos constantes nas atas de assembleias e nas entrevistas realizadas.

Lúcia (COMUNIDADE) também declarou que é um privilégio fazer parte dessa diretoria podendo ajudar toda a equipe. A mesma sugeria que as apresentações culturais promovidas pela entidade pudessem se expandir para fora, na área externa da entidade onde o trabalho pudesse ser reconhecido em outros pontos da cidade (Ata da assembleia geral anual, 14/mar./2015).

CEPA é um espaço onde eu cresci como pessoa, e continuo crescendo com pessoas que eu amo, e não só considero como amigos, mas também como família. Participei da primeira turma de educação infantil, [...] depois participei do acompanhamento escolar. Vi a oportunidade de entrar no teatro, no audiovisual, no curso de informática básica e manutenção de computadores e cresci naturalmente. Eu cresci no CEPA a maior parte da minha infância. Foi o CEPA que me incentivou a ser alguém, ser alguém na sociedade (Jonatha Manoel da Silva, Ata da Assembleia geral anual, 28/mar./2017).

¹⁸⁴ A terminologia “oficineiro” é utilizada nos modelos de formulários de planos de trabalho disponibilizados pelo COMDICA. Na relação com os órgãos de fomento por vezes é necessário servir-se da linguagem utilizada para que o projeto seja aceito. Na relação que é mantida, por exemplo, com o COMDICA, a despeito da exigência do termo “oficineiro” no formulário padrão, nos relatórios e nas discussões ocorridas em reuniões do pleno, usa-se “educador/a”, na tentativa de fazer os/as interlocutores/as assimilarem a abrangência do trabalho que realizam, vai além da execução de oficinas. Internamente, preferem utilizar o termo mais amplo, para fazer justiça ao trabalho que é cumprido e para não se sucumbir ao risco de realização de um trabalho estritamente técnico e limitado às oficinas. Os/as educadores/as necessitam, para o alcance dos objetivos da organização, participar de formações continuadas, elaborar relatórios escritos, participar de encontros com membros da comunidade, empenhar-se na socialização dos trabalhos produzidos conjuntamente com os/as educandos/as.

É... como se fosse... é, como é que eu posso dizer? Eu acho assim: como se fosse mãe e filha, porque o CEPA é muito acolhedor. [...] É. Porque o CEPA é como se fosse uma grande família, não é? Aí tem os membros e tem o, a família, que compõe o CEPA. [...] Assim, pronto, tem gente que disse: “Ah, meu filho era rebelde, botei pra fazer... capoeira, o menino mudou, tá outro menino, tipo assim. Já escutei mãe falando. Eu sei que a minha, desde que botei no CEPA, só foi crescendo. [...] Estudou, aprendeu, quando foi pra outro colégio já sabia ler. E, continuou, na dança, ela só vai crescendo (Cristiane Gomes).

Os depoimentos revelam ser o CEPA um espaço de acolhimento, que oferece as condições para a formação das pessoas, para seu crescimento integral, que vai além da aquisição de competências e habilidades técnicas, compreendendo ensinamentos políticos, emocionais e relacionais construídos na vinculação com outrem participantes dos projetos, através do envolvimento em práticas diversas que tem repercussões positivas na vida pessoal e comunitária. As representações presentes nos relatos oferecem uma compreensão bastante aproximativa do significado do CEPA na vida das pessoas partícipes de seus projetos. É o CEPA: “sal da terra”, “tempero para o preparo da vida” (Ata da Assembleia anual, 14/mar./2015), uma família, lugar acolhedor e de crescimento pessoal e comunitário.

Nas assembleias, ao se fazer memória da caminhada da comunidade, fica evidente, ainda, a participação de seus membros, o protagonismo feminino¹⁸⁵, na construção e ampliação do projeto comum, conforme depoimento:

Dona Maria Soares [...] referiu muitas realizações que tiveram lugar neste espaço ao longo destes anos, com sua ajuda e de outras pessoas: teatro, escolinha, festas... Destacou que não tinha escola por perto, não tinha na comunidade uma escola que recebesse, em suas palavras, “a criança novinha e aqui [o CEPA] abraçou de 4 anos a 6”. Acrescenta: “As mães estão muito contentes com isto aqui”. [...] em suas palavras: “[...] A gente tendo união, a comunidade vai crescer, vai ter mais projeto”. [...] Conclamou, ainda, as mães a se fazerem cada vez mais presentes no cotidiano da organização, na vida de suas crianças e adolescentes. Para finalizar sua fala, [...] “Que este CEPA cresça cada vez mais, vamos ter a força, primeiramente de Deus, segundo da nossa comunidade, partilhar junto, [...], agarrar com a mão, para não faltar. Vamos ser feliz, vamos pedir a Deus força e coragem pra esta ‘semente’ que foi plantada, este ‘fruto’ que foi plantado, nunca se acabe”. (Ata da assembleia anual, 26/mai./2018).

A participação e união dos/as integrantes da comunidade é condição necessária, conforme relato, para consolidar e ampliar os projetos nascidos de iniciativas conjuntas em resposta às necessidades e anseios populares e que demonstram reconhecida repercussão na melhoria de vida das pessoas envolvidas.

¹⁸⁵ Discorreremos melhor sobre o protagonismo feminino na sequência das análises dos resultados.

4.3.3 Participação dos/as estagiários/as na dinâmica e gestão organizacionais

O CEPA desde seu alicerce, conforme observamos, conta com parcerias para a realização de seus projetos. Tem, portanto, firmado convênios com órgãos, quer sejam públicos ou privados, de ensino superior ou profissionalizantes, para a consecução de suas ações junto à comunidade assistida. A abertura para receber estagiários/as é uma marca de destaque na maneira de gestão do CEPA, que considera – entre outras – a necessidade de manter diálogos e trocas entre o conhecimento popular e acadêmico, entre o saber produzido pelo povo e o elaborado pela ciência. Examinando as memórias do CEPA, encontramos dados concretos desta relação mantida com instituições de ensino superior, baseada em trocas recíprocas. Se, por um lado, com a cessão de estagiários/as o CEPA podia oferecer à comunidade projetos de reconhecida repercussão na vida dos/as educandos/as e de suas famílias, por outro, a instituição de ensino superior conseguia proporcionar um local para a experiência formativa prática de seus/suas discentes. Os depoimentos abaixo atestam isto:

[...] veja, enquanto coordenadora da FAFICA, nós tínhamos um trabalho bem ampliado de extensão, é... levando todos os estagiários da licenciatura, [...] e esses estagiários eles eram é... convidados, né, e também estimulados a fazer um estágio em instituições que fizessem um trabalho com educação popular, que estivessem realmente a serviço das populações mais vulnerabilizadas, porque era importante que esses estudantes conhecessem essa realidade, não é?! [...] E o CEPA sempre foi um espaço de estágio pra nós. [...] eu conhecia a história do CEPA, do trabalho que realizava, da seriedade e dos princípios que defendia (Delma Evaneide).

E em relação a extensão [...] motivar o aluno é, pra... pra que ele sentisse essa... esse intercâmbio entre [...] as ações acadêmicas, de ensino, de pesquisa, com o trabalho com a comunidade. É o aluno perceber que ele trazia os... as problemáticas da comunidade pra dentro da faculdade e o que ele aprendia na faculdade ele estendia para a comunidade (Neide Valones).

[...] começamos os primeiros contatos com a FAFICA e [...] estagiários [...] viam colaborando daqui [...]. Então, com isso tínhamos certeza que podíamos oferecer algo de bom para os jovens e ao mesmo tempo nós estávamos felizes pensando que futuros professores podiam ter uma experiência positiva num ambiente social mais difícil e ter essa sensibilidade ao crescimento dos pequenos. [...] foi de enriquecimento muito grande com o saber dos estudantes que viam e a mais um projeto acompanhado a nível da faculdade com possibilidade de avaliações, reflexões, novas perspectivas [...] uma contribuição positiva para uma mudança no bairro. [...] o grande impulso que o CEPA recebeu foi a participação de pessoas de fora, [...] agora eu não digo que se encerrou o período da FAFICA, porque estamos vivendo ainda dessa grande contribuição que a FAFICA deu ao CEPA. Mas digamos que essa experiência agora encontramos em outras fontes e atualmente com a Universidade Federal (Franca Sessa¹⁸⁶).

¹⁸⁶ Em entrevista já referida em outros momentos.

Observamos, portanto, a partir dos depoimentos que a atual parceria do CEPA com a UFPE-CAA oferece ganhos tanto para a organização social pesquisada quanto para a instituição de ensino superior, beneficiam-se todas as organizações e pessoas envolvidas: estagiários/as, educadores/as, educandos/as, membros da comunidade. A parceria possibilita o diálogo entre o saber popular e o conhecimento produzido na academia; permite que a realidade em que vive as pessoas das comunidades seja guia e ponto de apoio do conhecimento produzido; que a formação dos/as estagiários/as aconteça a partir da relação entre teoria e prática, entre reflexão e ação; viabiliza maiores rebatimentos socioeducativos na vida dos/as participantes dos projetos, em função da abertura para o processo aprendente/ensinante advindo da relação de parceria e troca mútuas.

Para o êxito desta parceria colaboram, como desprendemos dos depoimentos referidos anteriormente, ações de ambas as organizações envolvidas no estágio, para citar algumas: convergência de princípios pedagógicos entre as organizações envolvidas, acompanhamento sistemático dos/as estagiários/as, acolhida efetiva dos/as discentes, abertura de espaço para uma aprendizagem construída no diálogo e participação. O CEPA tem permitido que os/as estagiários/as participem efetivamente de todos os espaços, inclusive da gestão, traduzindo, assim, em seu cotidiano organizacional e pedagógico, princípios da educação popular freireana.

Fotografia 15 – Participação de estagiários/as que tiveram o CEPA como campo de pesquisa em assembleia



Fonte: Arquivos do CEPA, 29/set./2018.

A fotografia destacada ilustra a participação de estagiários/as num dos espaços de gestão, as assembleias gerais. Nesta assembleia, a presença marcante de egressos/as de Instituições de Ensino Superior (UFPE e FAFICA) que tinham realizado estágio no CEPA, campo empírico das produções de seus trabalhos de conclusões de curso (nas áreas de

pedagogia e administração). Na ocasião, cada egresso/a pôde apresentar um resumo de seus achados e das aprendizagens vivenciadas no espaço do CEPA. A ocasião foi propícia também para se reafirmar a necessidade de uma maior integração entre as organizações sociais locais que se afinam com os princípios e propostas educativas do CEPA (Diário de campo, 29/set./2018).

Como atestamos, todos os espaços da organização estão abertos aos/às estagiários/as, mediante aprovação de seus perfis e planos de estágio. Participam, igualmente, da gestão, tendo não só voz, mas podendo, inclusive, tomar parte nas deliberações, tanto nas assembleias quanto nos encontros de gestão/coordenação. A participação de estagiários/as e profissionais advindos de diversas áreas do saber é marcante, como referido acima, na dinâmica organizacional e da gestão do CEPA, com reconhecida repercussão nas práticas educativas desenvolvidas. Nos encontros de gestão e assembleias, por exemplo, os assuntos são tratados sob diversas perspectivas, através de troca de conhecimentos, experiências e saberes. Esta troca acontece internamente, bem como com outras organizações, numa inequívoca demonstração de abertura da organização social pesquisada.

4.3.3.1 Aprendizagens como traço palpável da participação de estagiários/as

Aprendizagens, como podemos captar dos depoimentos, é a palavra-chave para referir-se à dinâmica que acontece no CEPA, acontecendo por meio das relações estabelecidas entre educadores/as-educandos/as, educandos/as-educandos/as. Trocando em miúdos, o/a educador/a educa ao educando/a enquanto se educa nesta relação (FREIRE, 1996) e mesmo os/as educandos/as se educam entre si. Os/as estagiários/as que participam da organização estão inclusos/as neste processo de ensino-aprendizagem, de participação em relações aprendentes/ensinantes (SILVA, 2011). Acerca destas aprendizagens, podemos destacar o depoimento:

Porque a gente imagina que essas pessoas que vivem numa situação de desfavorecimento social, na periferia, a gente ainda carrega um preconceito, um preconceito de que essas pessoas não têm esclarecimento, [...], não têm um conhecimento, não têm esse conhecimento científico, mas o conhecimento da experiência, essas pessoas têm, elas dão muita lição de vida. Aí é quando a gente diz: “Eu fui lá pra ensinar”, os alunos diziam muito, Clemilton, “Neide, a gente vai pra lá, pra uma sala de aula daquela pra ensinar, mas como a gente aprende, como a convivência com aquelas crianças, jovens, adultos e famílias, como elas trazem ensinamentos pra vida da gente, pra gente ser uma pessoa melhor, uma pessoa politicamente melhor, uma pessoa consciente, pra gente saber discernir pessoal, socialmente, politicamente...” (Neide Valones).

O estágio na visão que eu tenho ele acrescentou e muito, né? [...] Porque é muito diferente você visualizar uma coisa teoricamente, está debruçada sobre livros e sobre teorias e ver na prática tudo isso acontecer. E, pelo menos no CEPA, além de você vê acontecer, você vê superar suas expectativas em relação ao trabalho desenvolvido por meio da educação, nessa perspectiva social de ajudar o outro, de se doar para o outro. Então, eu acho que ajudou no sentido de ampliar a visão, como profissional, ampliar a visão a respeito da educação, que ajudou a construir e de tentar ser melhor, de chegar mais facilmente ao outro. E como pessoa também no sentido de repensar sonhos e atitudes pra que minha prática não seja uma prática só, mais que ela reflita também nas minhas ações do dia a dia (Aparecida Oliveira).

Os depoimentos destacados nos remetem ao saber advindo da experiência (BONDÍA, 2002), bem como a epistemologia característica do saber popular (SILVA, 2011). Com maneira própria de pensar, as pessoas compreendem e expressam seu entendimento do mundo, representam-no em suas diversas relações, sentem-se autoras de pensamento válido, em condições de dizerem sua voz, de assumirem posicionamento. A vivência, pois, no CEPA permite desnudar o/a estagiário/a ou outra pessoa que se envolva com os projetos, de preconceitos em relação às pessoas atendidas, do saber experiencial/popular que dispõem, bem como do alcance de um trabalho brotado e desenvolvido a partir da iniciativa e participação da comunidade, servindo-se da fala da entrevistada, “através de seus projetos e através das suas ações que as coisas podem ser vistas com um olhar diferenciado, com um olhar social transformador” (Aparecida Oliveira).

As aprendizagens, pois, advém desta relação com as pessoas que participam da organização social, que fazem parte dos projetos desenvolvidos, são fruto da convivência aberta e respeitosa, que se deixa modificar pelo contato. Aprendem todos, estagiários/as, coordenadores/as de estágios/as, educadores/as, educandos/as, membros da comunidade, enfim, todas as pessoas e organizações envolvidas. A quebra do preconceito em relação a quem detém o conhecimento é uma das aprendizagens destacadas, o reconhecimento do valor de todas as pessoas, favorecendo, dessa forma, o diálogo, produzindo, de um lado, o soerguimento de quem antes não se considerada detentora de um saber e, do outro lado, a escuta por parte de quem outrora não (re)conhecia, nem convivia com o/a empobrecido/a. Esta disponibilidade para a convivência curiosa e aberta, donde provém as aprendizagens, é coerente com princípios e exigências da educação popular.

Como verificamos, o CEPA, sendo uma organização social que, reconhecidamente, realiza suas práticas “para” e “com” as pessoas vulnerabilizadas (CALADO, 2008), mantém um diálogo aberto e construtivo com estagiários/as. Os ganhos, advindos desta relação

dialógica, alcançam todas as pessoas envolvidas, conforme temos repetidamente enfatizado¹⁸⁷. O aproveitamento do estágio exigindo, por sua vez, a congruência de fatores, já apontados.

Fotografia 16 – Mostra da atuação do/a pedagogo/a da UFPE-CAA nos espaços não escolares



Fonte: Arquivos do CEPA, 04/dez./2017.

Na foto acima, socializações de aprendizagens de pedagogas em formação obtidas na experiência de estágio no espaço não escolar. Na ocasião, membros da equipe do CEPA puderam também expor brevemente os ganhos em termos de aprendizagens obtidas e aprimoramentos dos projetos sociais em função da abertura aos estágios (Diário de campo, 04/dez./2017).

Os/as estagiários/as, por sua vez, deixam contribuições ao trabalho desenvolvido pelo CEPA. É uma troca de mão dupla¹⁸⁸. Na esteira dos ganhos para o CEPA, conseqüentemente, para a comunidade, temos: a socialização das experiências vivenciadas nos estágios, permitindo o olhar avaliativo externo dos trabalhos realizados; a participação ativa de estagiários/as comprometidos/as com os projetos, empenhados/as no processo de conscientização e/ou formação da gestão consonante com os princípios defendidos pela organização; a formação de profissionais envolvidos com as transformações sociais; o diálogo e articulação entre saberes científicos e empíricos/populares.

À guisa de conclusão desta seção, o alcance das práticas educativas populares do CEPA é, “revolucionário” (Neide Valones), ancorado na utopia realizável de transformação processual

¹⁸⁷ Na descrição do campo destacamos trabalhos e experiências de estágios que deixaram marcas no CEPA.

¹⁸⁸ Destacamos a parceria com a UFPE, sem olvidarmos as contribuições ainda presentes da FAFICA, conforme observamos (Diário de campo, 29/set./2018, 07/nov./2020), oportunizada pela interiorização da Universidade, com a criação do Campus Acadêmico do Agreste (CAA) e impulsionada pelo trabalho de catalogação das organizações sociais locais, por iniciativa, como vimos, do Observatório dos Movimentos Sociais da América Latina, sob a coordenação da Profa. Allene Lage.

e continuada da realidade, a partir de dentro, da resistência e existência condignas, com a colaboração de parceiros/as comprometidos com este sonho comum. Não se trata, portanto, de um povo coitadinho, mas, ao contrário, a despeito das condições de exploração e miserabilidade sofridas, que tem o poder de, conjuntamente, com outrem, modificar as suas condições de vida. Esta é a aposta/convicção do trabalho popular desenvolvido pelo CEPA para a consecução de projetos que, com as pessoas vulnerabilizadas, em amorosidade, criam condições para a modificação das situações geradoras de injustiças, transformam as pessoas envolvidas. E neste processo de transformação, cada pessoa que se afine com a proposta e que cultive a abertura e curiosidade para o constante processo de aprendizagem e mudança tem lugar nesta utopia coletiva realizável enquanto busca e horizonte.

4.4 PROTAGONISMO FEMININO

Desde a nossa chegada à comunidade, ao CEPA, após termos feito uma experiência de estágio, conforme já referimos na introdução da dissertação, havia nos chamado atenção a participação e protagonismo femininos. Organizavam-se as mulheres em grupo para a encenação das situações vividas e sofridas¹⁸⁹, para a leitura e reflexão da bíblia nas casas à luz da realidade, para a arrumação do espaço destinado à oração e apresentação de seus dramas e comédias¹⁹⁰, para o estudo das palavras com vistas à reconstrução da própria história e da comunidade¹⁹¹, para a animação da celebração da Palavra nas liturgias dominicais¹⁹². Eram mulheres que, tocando com os pés nus¹⁹³ a realidade, souberam conectar-se aos seus sentimentos e emoções, bem como aos desafios de serem mulheres num cenário marcadamente machista e de recursos escassos, de um contexto assinalado pela ausência de políticas públicas. Não só demandavam melhores condições de vida, mas faziam acontecer. Foi assim que nasceu

¹⁸⁹ Recordamos de pelo menos três peças teatrais que foram construídas e encenadas pelas mulheres, sob animação do educador Nerisvaldo Alves. Em uma delas, já referida quando mencionamos nossa chegada ao CEPA, consistindo na encenação de situação de machismo vivida na família. As outras também tinham relação com a condição feminina vivida pela integrante do grupo. Alguns nomes se notabilizam neste grupo pioneiro e protagonista de mulheres: Lídia Ferreira, Maria do Carmo, Maria Soares, Terezinha, Iracema, entre outras (Diário de campo).

¹⁹⁰ No espaço da igreja tanto participavam das celebrações litúrgicas, como das oficinas e apresentações artístico-culturais (Diário de campo).

¹⁹¹ No EJA certa vez foram animadas a, servindo-se do domínio recém conquistado da palavra escrita, escrever um livro contendo sua própria história (Diário de campo).

¹⁹² Por vezes eram as mulheres que preparavam e presidiam a celebração da Palavra (Diário de campo).

¹⁹³ Novamente recorro a Ms. Maria Dayane Pereira (PPGEDUC-CAA-UFPE) que utilizou esta expressão, entre outras igualmente bela, criativa e profunda em sua dissertação intitulada: *Educação na roda de capoeira e o enfrentamento da colonialidade do corpo da mulher: não somos em nosso corpo*. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/38400>. Acesso em: nov./2020.

e se desenvolveu o CEPA, da iniciativa pioneira de mulheres, tendo como inspiração e animação as Irmãzinhas da Assunção, tendo destaque a Irmã Franca Sessa. Souberam congregar esforços e participação de outras mulheres e homens da comunidade e de pessoas que simpatizavam com a causa entusiasta e inusitada até então.

É Lídia, novamente, quem nos relata um pouco o itinerário e processo históricos vividos, após referir ter surgido o CEPA como resposta às necessidades das famílias, conforme podemos conferir em depoimento:

Como tinha o grupo de mulheres ali, que todo mês a gente se reunia; tinha roda de conversa com Clemilton, com Edileuza, com todo mundo ali, é... com a Irmã Franca, que foi a fundadora. [...] Ai o primeiro professor ali foi Joseldes, né? Depois foi a mãe dele, Iracema; depois deles... depois de Iracema veio o professor Olímpio; depois dele veio Adriana, né? E a gente continuamos estudando, era uma maravilha aquele estudo ali, eu, meu esposo e várias outras pessoas, né, que estudava ali, como Dona do Carmo, é... Terezinha, que já estão todas com Jesus, né? Cícero, né? E a gente estudava ali. Depois veio o professor da FAFICA que Neide mandou e... com a Irmã Franca. Depois teve... tinha rodas de conversa todo mês, que era umas reuniões com o Padre Everaldo [...]. Depois veio as crianças, alfabetização das crianças – e até minha neta estudou ali, aprenderam ali também, foi muito bom, né? (Depoimento constante no Relatório da coordenação pedagógica, out./2020).

Da construção do espaço físico para a realização das celebrações e atividades educativas com os grupos às definições e implementações de ações para a realização dos projetos que foram sendo implantados, a partir da escuta da comunidade, podia o CEPA contar com a participação e envolvimento de mulheres e homens, animadas/os por um grupo de Irmãzinhas¹⁹⁴. Lídia e outras mulheres são exemplos de protagonismo e luta na consecução de projetos de vida, de melhorias para suas famílias e comunidade.

Destacamos, a título de exemplificação do protagonismo feminino, as estratégias de luta utilizadas por Lídia para poder participar do projeto de Educação de Jovens e Adultos, que aconteciam no turno da noite. As estratégias de lutas consistiam na persistência, na oração e nos reiterados convites para que o companheiro pudesse, senão assentir na participação da esposa nas aulas noturnas do EJA, pelo menos, não se constituir como obstáculo ou impedimento. Em conversa que tiveram com o grupo do audiovisual e teatro, Lídia e o marido expuseram e autorizaram a divulgação de suas histórias que resultaram numa encenação de uma esquete teatral que mostra não só o drama vivido nesta relação marcada pelo machismo, mas a superação demonstrável pela presença insistente da mulher nas aulas e a façanha maior de

¹⁹⁴ O primeiro grupo de mulheres religiosas consagradas, Irmãzinhas da Assunção, a chegar à comunidade foi integrado por Irmãs Franca Sessa, Montserrat Tomás e Luzinete Maria Silva, conforme já explicitado anteriormente (nota nº 132).

convencer o companheiro a ingressar no projeto de alfabetização. Precedida e simultânea à leitura das palavras acontecia a leitura da realidade (Diário de campo).

Fotografia 17 – Encontros de leituras de palavras e mundo



Fonte: Arquivos do CEPA, 06/mai./2004.

A fotografia refere-se ao encontro da turma do EJA, ocasião para a aprender conjuntamente a fazer leituras de textos e da própria realidade. A animação do processo cabia à educadora¹⁹⁵, a dinâmica das aulas/encontros era dada pela própria participação de homens e principalmente de mulheres, que constituíam maioria. Algumas levavam filho(s) ou marido. Participavam todos/as de maneira ativa e vivaz dos encontros¹⁹⁶. Em depoimento, a educadora nos informa que D. Maria do Carmo normalmente iniciava a noite,

com a música “Calangotango no calango da lacraia”¹⁹⁷; era um vozeirão maravilhoso. [...] É uma senhora, uma negra, uma mulher muito forte, maravilhosa ela. De uma força na voz, quando abria aquela voz a cantar, ninguém a segurava (Adriana Sales, Diário de Campo, 26/nov./2020).

A descrição fornecida de D. Maria do Carmo e de outras mulheres possibilita-nos conhecer um pouco o grupo, marcadamente formado por mulheres, que deram os contornos iniciais na história da comunidade. Presença feminina que foi e continua sendo proeminente na

¹⁹⁵ Discente de IES estagiária do CEPA na época.

¹⁹⁶ Culminando o período de alfabetização, cada pessoa integrante da turma produziu um livro, coletivamente intitulado: *Minha história no CEPA*. Um livro simples, escrito como podia ser pelas pessoas participantes, mas contendo toda estrutura: capítulos (que contemplavam o dia a dia, os sonhos, etc.), agradecimentos, dedicatória, imagens. As experiências da educadora vivenciadas durante o projeto foram socializadas no Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão da FAFICA (em 2004) e publicadas em seus respectivos anais, sob o título: *Reverendo a memória, tecendo a história*.

¹⁹⁷ Música de Luiz Gonzaga. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pTVnr_aZEo. Acesso em: nov./2020.

história em construção do CEPA. Estas mulheres aprenderam a ler e reescrever a própria história. Uma outra participante, recorda a educadora,

sempre chegava atrasada, [...], era aquela mulher que chegava com uma trouxa de roupa na cabeça pra passar ferro, porque lavou a roupa da madame, na casa que trabalhava; ia passar ferro na roupa. Aí chegava com um menino pendurado na saia de um lado, menino pendurado do outro lado e a trouxa de roupa, colocava lá nas cadeiras, sentava e ia participar da conversa e da aula (Adriana Sales, Diário de campo, 26/nov./2020).

Recorda uma outra mulher que por vezes sofrendo na pele discriminação, fruto do racismo estrutural presente em nossa sociedade, resolve, após um processo de autodescoberta e de melhoria da autoestima, enfrentar de outra maneira as situações que antes a faziam chorar. Anuncia, conforme relato da educadora: “Professora, levantar o nariz e lutar pelas coisas que eu quero, não é?!”. São mulheres que, em processo de empoderamento e emancipação, cientes do valor e dignidade que têm, vão imprimindo suas histórias na família e na comunidade, assumindo um lugar no palco da existência e contribuindo, assim, para a formação e crescimento comunitários.

Fotografia 18 – Grupo de mulheres em cena



Fonte: Arquivos do CEPA, s.d.

Esta fotografia retrata uma apresentação teatral construída e encenada pelo grupo de mulheres. O presbitério¹⁹⁸ transmutou-se em palco para a encenação da peça intitulada:

¹⁹⁸ Presbitério é a parte da igreja reservada tradicionalmente aos sacerdotes, homens que, numa igreja regida por tradição patriarcal, presidem as celebrações eucarísticas. Na comunidade da Vila Padre Inácio, como já referimos, as mulheres têm um papel de destaque. Na época em que chegamos, elas assumiam, na ausência do padre, a presidência da celebração. Eram elas também que coordenavam, com a participação do padre e outros homens que

Severina das Águas. Na foto temos, da esquerda para a direita: Jailma, D. Mariquinha, Terezinha, Iracema, Lucicleide, D. Maria do Carmo e Lídia, mulheres que participavam ativa e vivamente das atividades que se propunham a realizar. Destacamos, ainda, as oficinas de geração de renda, em que cada uma partilhava com a outra seu saber e experiência, as rodas de conversa em que cada uma dividia com as pessoas participantes seus conhecimentos e dramas existenciais. Esta tessitura nos atesta que a vida, o conhecimento, os sofrimentos, esperanças e artes misturam-se e produzem dignidade, empoderamento e autoexpressão nas palavras e nas ações recursivas.

Outro espaço e forma do protagonismo feminino no CEPA têm tradução na vivência das oficinas em que as mulheres produzem artefatos, participação e dignidade.

Fotografia 19 – Oficina de customização de garrafas



Fonte: Arquivos do CEPA, 11/jul./2018.

A demanda por oficinas de geração de rendas para pessoas adultas tem sido recorrente, fez-se presente no registro de assembleias (atas de assembleias anuais, 14/mai./2016,

se dispusessem, a elaboração do roteiro das celebrações. Na imagem destacada, o presbitério passa a funcionar como palco para encenação de realidade vivida, sofrida e superada por mulheres (Diário de campo).

26/mai./2018, 11/mar./2019). A fotografia acima refere-se à oficina de customização de garrafas. As oficinas são assumidas geralmente por mulheres engajadas, voluntárias no processo de partilha de saber com vistas à expressão da criatividade das participantes e possibilidade de geração de renda¹⁹⁹. Sobre a importância destas oficinas de geração de renda, informa-nos a coordenadora pedagógica: “[...] remete à construção de autonomia financeira, fundamental para o empoderamento feminino, redimensionando relações de gênero. A participação e intervenções feitas [...] ampliaram a qualidade das oficinas” (Delma Evaneide, Diário de campo, 02/out., 2019).

Destacando ainda o protagonismo feminino e, com vistas a encerrar esta seção, cabe referir que as mulheres estiveram e estão presentes na dinâmica da organização social pesquisada, na vida da comunidade. As Irmãzinhas, as que moram e trabalham na comunidade e mesmo outras que passa(ram) pelo CEPA, inspiram a assunção das mulheres ao papel principal exercido em conjunto com outras pessoas. O feminino, entendido em suas dimensões psíquicas e antropológicas²⁰⁰, tem marcas profundas no trabalho realizado junto às crianças, adolescentes e suas famílias, o que justifica, como vimos, a representação do CEPA como um lugar de acolhida, de apoio, uma casa. Na comunidade, numa repetição diferencial, com marcas idiossincráticas próprias, da história vivida por Antonieta Fage, no século XIX, cabe às mulheres o papel principal, o protagonismo, em resposta aos desafios cotidianos que se lhes apresentam. Com a chegada de Antonieta Fage para coordenação do grupo composto por Marie Maire e duas de suas amigas, após convite feito por Estevan Pernet, Madre Maria de Jesus, como passa a ser chamada, funda a Congregação das Irmãzinhas da Assunção, a partir do grupo pré-existente, as Enfermeiras dos Pobres à Domicílio (BASSETIÈRE, 2005). É sobre esta mulher, que se sentiu convidada a responder ao apelo para fundar, conjuntamente com Pernet, a Congregação das Irmãzinhas da Assunção, que escrevem²⁰¹, quando trabalhava num patronato em Paris antes de assumir a nova missão (I.A.):

¹⁹⁹ Além das oficinas de customização de garrafas, outras foram realizadas por mulheres disponíveis para a partilha e troca de saberes, foram elas: pintura, manicure e pedicure, confecção de panetones e biscoitos natalinos, de pirulitos e chocolates, de salgados, de laços e fitas (Diário de campo).

²⁰⁰ Estamos querendo aqui nos referir aos aspectos masculino e feminino presentes em cada pessoa, independentemente do gênero, condicionando, obviamente, uma ou outra característica às influências culturais. Não estamos aqui querendo afirmar que, por exemplo, passividade ou atividade seja uma qualidade própria da mulher ou do homem, respectivamente, mas apenas apontar para o fato da complexidade humana e da possibilidade de carregarmos em nós mesmos/as contradições, possibilidades. A título de melhor entendimento, se afirmamos que a representação do CEPA como lugar de apoio e acolhida se coadunam com qualidades femininas é porque em nossa cultura, neste momento histórico, estão mais presentes no nosso, digamos, lado feminino, mais estimulado e presente nas mulheres, muitas delas, mães de família, considerando a amostra estudada.

²⁰¹ Citação extraída de um livrinho da Congregação intitulado: *Uma vida que não morre: Madre Maria de Jesus (1824-1883), co-fundadora das Irmãzinhas de Assunção*. Belo Horizonte-MG: Promoção da Família Editora, s.d., p. 6-7.

Nesse tempo, seu confessor era o Pe. Faucillon, dominicano, homem judicioso e de autoridade que acabou por dizer “basta!” à vida transbordante de sua penitente. “Se continuar a trabalhar dessa maneira, em breve estará esgotada.” Custava muito à pobre Antonieta obedecer ao diretor, primeiro porque “doendo-lhe a dor dos outros” queria ajudá-los; e depois porque seu temperamento excessivo e apaixonado a levava sempre a ultrapassar a medida.

Nota-se, pois, uma mulher determinada, que sabe refletir e aguardar o melhor momento para se posicionar, que tem maneiras próprias e originais para lidar com os desafios que a existência e a missão assumidas lhe impõem. É concebida como “mãe” da Congregação, sendo importante que não caiamos no equívoco de considerá-la mera coadjuvante na fundação e desenvolvimento da Congregação, o que pode ser atestado, ainda, pelas “suas filhas” que, com originalidade, sabem dar respostas aos apelos contemporâneos, surgidos no chão da realidade concreta em que pisam com pés nus bem materializados e traduzidos no agreste pernambucano no século XX, isto é, no CEPA.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com vistas à finalização deste trabalho de pesquisa, deste diálogo traçado entre teóricos, sujeitos sociais e contextos, pretendemos enfatizar núcleos essenciais dos resultados alcançados, dos conhecimentos produzidos.

As categorias elencadas nos resultados: Educação contextualizada, Formação político-cidadã, Gestão democrática participativa e Protagonismo feminino, demonstram a convergência das práticas educativas realizadas pelo CEPA com os princípios da educação popular freireana e com a espiritualidade dos/as fundadores/as da Congregação das Irmãzinhas da Assunção, Estevão Pernet e Antonieta Fage.

No que se refere à Educação contextualizada, ponto de partida do trabalho efetuado pelo CEPA, destacamos as modalidades de realização: visitas domiciliares, acompanhamento às famílias e entrevistas. Tendo surgido da inserção comunitária e escuta das famílias pelas Irmãzinhas da Assunção, o CEPA segue na consecução de seus projetos esta esteira. As visitas, acompanhamento às famílias e as entrevistas compõem a vivência dos projetos numa perspectiva de educação contextualizada e de uma espiritualidade encarnada. O CEPA, solidarizando-se com as pessoas empobrecidas, busca com elas resgatá-las em sua dignidade, procura, em recusa ao fatalismo, cultivar o sonho e a esperança ativa de transformação das injustiças.

Não são projetos que surgem prontos, vão surgindo e se fazendo a partir do caminho com as pessoas, de sua escuta e participação. Parece-nos um aspecto importante que contrasta com projetos confeccionados em gabinetes e implantados de maneira vertical, de cima para baixo, sem rebatimentos socioeducativos significativos na vida das pessoas. A atitude fundante de conviver com a outra pessoa, de ir ao seu encontro, de escutá-la é imprescindível para a realização da educação, que se quer, contextualizada e que, ao mesmo tempo, traduz uma espiritualidade encarnada.

A ideia de estimular e envolver nas visitas e escuta às famílias residentes, os membros da diretoria e coordenação elegem-na como sendo fundamental para garantir a continuação desta modalidade de educação, enraizada no chão concreto das pessoas assistidas, partícipes dos projetos. Ajuda a ver a partir da perspectiva da outra pessoa, a “colocar-se em sua pele” (empatia), a considerá-la em suas limitações e possibilidades.

A Formação político-cidadã, acontecendo por meio de práticas diversificadas, possibilita o envolvimento das pessoas que integram o CEPA em seus projetos, compreende as perspectivas de politização, de emancipação, de reconhecimento e respeito ao diferente, de

humanização. A ludicidade, destacamos, vai encontrar lugar no processo formativo, facilitando-o. O cotidiano, as ferinhas, as aulas-passeio, os eventos políticos são também palco de realização da formação integral, humanística. Ressaltamos, ainda, no processo formativo, o estímulo para que se possa assumir e aprender com as próprias incoerências/erros. As rodas de conversa caracterizam-se como configurações privilegiadas em se tratando de espaço de diálogos em que o dizer e o escutar e a possibilidade de trocar conhecimentos e saberes têm assento; as aprendizagens acontecem enquanto expressam produção dos novos olhares e posturas e enquanto também incitam novos modos de inserção e de compreensão subjetiva e intersubjetiva da dinâmica e vida cotidiana do bairro e adjacências.

Em função da centralidade da formação e da necessidade de ampliar o quantitativo de participação, compreendemos que o aumento do investimento em metodologias diversificadas, através do exercício da leitura e releitura da realidade, a partilha das práticas realizadas e a escrita como instrumento de descoberta, os desenhos, a pintura e as esquetes, foram introduzidas para ampliar o envolvimento das pessoas e qualificar ainda mais o trabalho popular realizado.

Formação e fortalecimento de redes são marcas constituintes e resultantes do trabalho do CEPA. Tendo surgido a partir de parcerias, as atividades do CEPA encontram na participação em rede a possibilidade de incidir localmente com repercussão global à medida que se interliga à Rede Assunção, a exemplo de Umburanas (Bahia), Minas Gerais, Colômbia e Peru. Elegemos como significativo por se colocar como articulador da ampliação da rede, incluindo outras organizações sociais que trabalhem na perspectiva da educação popular, estejam elas distantes ou no seu entorno (COMDICA, Caruaru-PE; Pro Ludus, Gravatá-PE).

Compreendemos, ainda, a partir da escuta e observação participante, que esta organização social, coerentemente com sua abertura às aprendizagens advindas do contato com outras pessoas, grupos, organizações e movimentos, é convidada a ampliar e melhor articular as possibilidades que se apresentam de redes ao seu alcance. A escuta empreendida pelo CEPA da realidade, em seu constante movimento, do público (“beneficiários/as”, parceiros/as, redes) com quem realiza seu trabalho de educação popular parece ser o caminho, como tem sido, a ser galgado. A escuta das crianças, adolescentes e egressos do CEPA constitui-se também como uma outra sugestão de investigação, com reconhecida relevância para o acompanhamento que a organização social anela implementar, consonante com os princípios da educação freireana.

A dinâmica circular e horizontal é prática na gestão do CEPA, caracterizando-se como outro núcleo fundante e dinamizador de sua presença formativa. É um grande diferencial, quando comparamos (o que não é propósito do nosso trabalho, mas aparece em depoimentos)

com outras organizações sociais. Acontece a gestão democrática e participativa privilegiadamente através: dos encontros de gestão/coordenação, das vivências das assembleias do CEPA e da participação dos/as estagiários/as.

Um limite que a gestão nesta modalidade oferece é, descuidando-se da sistematização das memórias, tornar o poder decisório dos/as participantes um risco aos encaminhamentos dos projetos. Referimo-nos às limitações dos registros e da presença descontínua dos representantes da comunidade local em que as decisões anteriores parecem perder força de solução de continuidade.

A relação afetuosa e horizontal entre as pessoas desponta como diferencial das intersubjetividades do CEPA, quando e onde a abertura da organização social pesquisada para as aprendizagens advindas da relação dialógica com outrem dá-se de modo direto e imediato sem espaços para formalidades e sobejos burocráticos. Tanto o CEPA deixa impressões profundas nas pessoas que verdadeiramente se abrem à convivência participativa e democrática como partícipes da organização e dos projetos, quanto os/as integrantes (educadores/as, educandos/as, estagiários/as, membros das famílias ou das comunidades, parceiros/as) destacam esta marca relacional no CEPA.

A abertura do CEPA para o processo aprendente e ensinante traduz-se também na acolhida de estagiários/as, possibilitando uma ampla e numerosa elaboração de trabalhos acadêmicos (relatórios de estágio e pesquisa, trabalhos de conclusão de curso, monografias, artigos). Um levantamento e aprofundamento acurados das produções acadêmicas o CEPA aparece como campo empírico ou como sujeito coletivo produtor de conhecimento.

O Protagonismo feminino foi outra categoria identificada. Desde seus primórdios, o CEPA tem a identidade das Irmãzinhas, com destaque para Franca Sessa, bem como outras lideranças comunitárias que souberam reunir em torno de um sonho coletivo e em resposta às necessidades e desafios da comunidade, homens e, principalmente, mulheres proativas e cheias de energias de superação. A força e o protagonismo feminino mostram-se ser importantes nas esquetes, nas rodas de conversa, nos momentos formativos, nas participações em eventos públicos, considerando o contexto ainda predominantemente machista em que estas mulheres convivem diariamente.

Pudemos, pois, mergulhar no quefazer da organização social investigada, compreendendo a partir de dentro as nuances de suas práticas e a ligação estreita com princípios da educação popular freireana e da espiritualidade legada pelos/as fundadores/as da Congregação ao CEPA.

O CEPA, por fim, mostra-se como “um lugar de aconchego” (Lídia Ferreira, Diário de campo, 26/nov./2020), mas que nos inquieta e desinstala, convidando-nos à abertura ao (auto)conhecimento e à transformação que começa em nós mesmos/as, que contagia as relações interpessoais e alcança proativamente a comunidade. É uma organização, portanto, que comporta “vida encarnada em todo o processo” (Adriana Sales, Diário de campo, 26/nov./2020).

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santos. **Confissões**. São Paulo: Martin Claret, 2002. (Coleção a obra-prima de cada autor; 4).

ALBUQUERQUE, Targélia de Souza. Gestão Paulo Freire: a ousadia de democratizar a “educação na cidade” de São Paulo (1989-1991). In: SOUZA, Ana Inês; SCHNORR, Giselle Moura; SCHWENDLER, Sônia Fátima; BERTOLINI, Marilene A. Amaral; ALBUQUERQUE, T. de S.; ZANETTI, Maria Aparecida. **Paulo Freire. Vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

ALVES, Rúbem. **O enigma da religião**. Campinas: Papirus, 1984.

ALVES, Wellington Neves. **Cristianismo e Cidadania: a relação entre fé e práticas sociais presentes no trabalho missionário das Irmãs da Assunção na Vila Padre Inácio em Caruaru-PE**. Monografia de Conclusão do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em História do Brasil, FAFICA, Caruaru, 2009.

ARAÚJO, Raiane Mere de. **As práticas problemáticas recorrentes e a dimensão humana na implementação de uma solução de TIC: Análise a partir de uma experiência no Centro de Educação Popular Assunção – CEPA**. Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Administração, UFPE, Caruaru, 2018.

ASSUNÇÃO, Irmãs. **Justiça e Paz: um apelo no coração da missão das Irmãs da Assunção**. Roma: SIJPIC, 2008.

ASSUNÇÃO, Irmãs. **Regra de vida: Constituições e Normas complementares**. Paris: Casa Mãe, 1984.

BABUT, Étienne. **O Deus Poderosamente Fraco da Bíblia**. São Paulo: Loyola, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Marcelo. **Evangelho e Instituição**. São Paulo: Paulus, 2014. (Coleção Comunidade e Missão).

BARROS, Marcelo. **Teologias da libertação para os nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2019.

BASSERIÈRE, Marie-Noëlle de la. **À escuta dum desejo: Etienne Pernet, fundador das Irmãs da Assunção**. Paris: Arquivos da Congregação das Irmãs da Assunção, 2005.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Editora 34, 2019.

BOFF, Clodovis. **Como trabalhar com o povo e com os excluídos**. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOFF, Leonardo. **Teologia do cativo e da libertação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (org.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. 2. ed. Aparecida: Idéias & Letras, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013a. (Coleção Primeiros Passos; 20).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Prefácio: cinquenta e um anos depois. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013b.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (org.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. 2. ed. Aparecida: Idéias & Letras, 2006.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos**. São Paulo: Loyola, 2002.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. Educação Popular como Processo Humanizador: quais protagonistas? In: LINS, Lucicléa Teixeira; OLIVEIRA, Verônica de Lourdes Batista (org.). **Educação Popular e Movimentos Sociais: aspectos multidimensionais na construção do saber**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

COMBLIN, José. **Teologia da libertação, teologia neoconservadora e teologia liberal**. Petrópolis: Vozes, 1985. (Coleção Teologia Orgânica; 14).

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos).

DIAS, Eurípedes da Cunha. Arqueologia dos movimentos sociais. In: GOHN, Maria da Glória (org.). **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire, Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **El grito manso**. 2. ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Conscientização. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Um legado de esperança**. São Paulo: Cortez, 2001.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2017.

GARCÉS D., Mário. Educação Popular e Movimentos Sociais. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (org.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Edições MEC/Unesco, 2006.

GARCIA, Pedro Benjamim. Paradigmas em crise e a educação. In: BRANDÃO, Zaia (org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996. (Coleção questões de nossa época, v. 35).

GEBARA, Ivone. **A mobilidade da senzala feminina: mulheres nordestinas, vida melhor e feminismo**. São Paulo: Paulinas, 2000. (Coleção: Mulher tema atual).

GEBARA, Ivone. **O que é Teologia**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos; 317).

GOHN, Maria da Gloria. Educação popular e movimentos sociais. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 33-48.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos).

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GUADAS, Pep Aparicio. Movimientos sociales, construcción de lo común y educación. In: MAFRA, Jason; ROMÃO, José Eustáquio; SCOCUGLIA, Afonso Celso; GADOTTI, Moacir (org.). **Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Editora Esfera, 2009.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Sociologia Crítica: Alternativas de mudança**. 53. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

GUTIÉRREZ, Gustavo. **Teología de la liberación: perspectivas**. 7. ed. Salamanca: Sígueme, 1975.

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

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

LAGE, Allene Carvalho. **Educação e movimentos sociais: caminhos para uma pedagogia de luta**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013.

LAGE, Allene Carvalho. Gênero, diversidade e educação: a produção do conhecimento a partir da crítica feminista. In: CASTRO, Ainda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna (org.). **Pós-graduação e a produção do conhecimento: a educação nas regiões Norte e Nordeste**. Natal: EDUFRN, 2015.

LAGE, Allene Carvalho. Orientações epistemológicas para pesquisa qualitativa em educação e movimentos sociais. In: **Anais do IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: Diferenças nas Políticas de Currículo**. João Pessoa: UFPB, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LAMA, Dalai. **Oceano de sabedoria: orientações para a vida**. São Paulo: Gaia, 2014.

LAMA, Dalai. **Uma ponte entre as religiões: por uma verdadeira comunhão da fé**. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2014.

LÜNDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEJÍA, Marco Raúl. Posfácio. La educación popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MEJÍA, Marco Raúl. **Transformação social: educação popular e movimentos sociais no fim do século**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção questões da nossa época; v. 50).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos).

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la. **Sentipensar sob o olhar autopoietico: estratégias para reencantar a educação**. 2002. Disponível em: http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentipensar_autopoietico.pdf. Acesso em: jul./2019.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAIS, Wilson Mike. **O CEPA e seus egressos: para além da avaliação de projetos, quais impactos podem ser mapeados?** Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Administração, CAA-UFPE, Caruaru, 2018.

NASCIMENTO, Adriel. **A contextualização das práticas educativas dos educadores populares: o processo aprendente no Centro de Educação Popular Assunção.** Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia, UFPE, Caruaru, 2016.

OLIVEIRA, Aparecida Santos. **Convergências pedagógicas entre os projetos de educação popular dentro do CEPA/Caruaru.** Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia, CAA-UFPE, Caruaru, 2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAIVA, Geraldo José de (org.). **Entre necessidade e desejo: diálogos da psicologia com a religião.** São Paulo: Loyola, 2001.

PETYAKSHEVA, Natalia. El pensamiento latinoamericano en el contexto de la globalización. In: SIDEKUM; Antonio; HAHN, Paulo. **Pontes interculturais.** São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007.

RAMOSE, Mogobe B. Globalização e Ubuntu. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

ROMERO, Sonia Mara. A utilidade da metodologia dos grupos focais na pesquisa em psicologia. In: SCARPARO, Helena. **Psicologia e pesquisa: perspectivas metodológicas.** Porto Alegre: Sulina, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os Conflitos Urbanos no Recife: O Caso do “Skylab”. **Revista Crítica**, Coimbra, n. 11, p. 9-59, mai. 1983.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Alexandre Magno Tavares da. Educadores sociais em projetos comunitários: Uma experiência severina em Educação Popular. In: CADADO, Alder Júlio Ferreira (org.) et al. **Educação e protagonismo: relatos e análise de experiências do cotidiano escolar e de outros espaços formativos.** João Pessoa: Ideia, 2002.

SILVA, Delma Evaneide; CALADO, Alder Júlio Ferreira; SILVA, Alexandre Magno Tavares da. Abordagem sobre a FAFICA enquanto espaço de produção de saberes e competências. In: **Interfaces de Saberes.** Caruaru, v. 2, n. 2, jul./dez., 2001, p. 119-124.

SILVA, Everaldo Fernandes da. **Processos aprendentes e ensinantes dos/as artesãos/ãs do Alto do Moura: tessitura de vida e formação.** Tese de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE, Recife, 2011.

SOUZA, Dileno Dustan Lucas de. **Movimentos Sociais, ONGs & Educação: um estudo de caso**. Aparecida: Idéias & Letras, 2009.

STRATHERN, Paul. **Bohr e a teoria quântica em 90 minutos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

STRECK, Danilo R. José Martí e a formação de nossa América. In: STRECK, D. R. (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Zanini. Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. In: STRECK, D. R. (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TAVARES, Celma Fernanda. **Uma análise das práticas e metodologias de duas organizações da área da infância e adolescência em Caruaru**. Relatório de pesquisa de estágio pós-doutoral de educação em direitos humanos no ensino não formal, CAA-UFPE, Caruaru-PE, 2018.

WAINER, Ricardo. A pesquisa quantitativa em psicologia: delineamentos possíveis e a questão da amostragem. In: SCARPARO, Helena (org.). **Psicologia e pesquisa: perspectivas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2000.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educação popular: metamorfoses e veredas**. São Paulo: Cortez, 2010.

APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Algumas perguntas assemelhadas foram adaptadas para as pessoas a quem se destinam. No esquema abaixo o roteiro usado para a entrevista com a coordenadora pedagógica:

1. Dados de identificação:
 - a. Nome:
 - b. Naturalidade:
 - c. Idade:
 - d. Profissão/ocupação:
 - e. Formação:
 - f. Experiência profissional:
2. Como chegou até o CEPA? O que motivou você a se aproximar e tomar parte no projeto?
3. Qual é a Missão do Cepa? Você percebe esta missão se realizar, ganhar materialidade? De que maneira?
4. Que lógica comum permeia os projetos desenvolvidos pelo CEPA? Qual ou quais os pontos de convergência das práticas realizadas?
5. Quais as contribuições do CEPA em sua formação humana? Que marcas deixaram as vivências no CEPA em você?
6. Quais as contribuições do CEPA para a comunidade?
7. De que maneira se materializa o Projeto Político Pedagógico (PPP) no cotidiano e dinâmica administrativo e pedagógico do CEPA?
8. Quais as dificuldades encontradas na relação com os/as educadores/as, educandos/as e seus representantes, membros da comunidade?
9. Quais as alternativas encontradas para a superação dessas dificuldades?
10. Que tipo de indivíduo/pessoa quer a organização formar? Você imagina de que maneira a pessoa que passou pelo CEPA?
11. Como situa a relação estabelecida entre o CEPA e as Instituições de Ensino Superior?
12. Quais as principais contribuições advindas dos estágios para os atores envolvidos, para as partes participantes do processo (CEPA e Instituições de Ensino Superior)?
13. Como o CEPA é visto pela comunidade?
14. O que gostaria de acrescentar?

APÊNDICE B – LIVRINHOS PRODUZIDOS PELAS MULHERES E HOMENS



APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO PARA O USO DE IMAGEM**Centro de Educação Popular Assunção**

CNPJ 05.859.720/0001-20

Rua Alexandrino Boa Ventura S/N – Vila Padre Inácio – CEP 55036-525

Telefone: 3724-2223

E-mail: cepacaruaru@hotmail.com

AUTORIZAÇÃO PARA O USO DE IMAGEM (A título gratuito)

Neste ato, a título gratuito, autorizo, por prazo indeterminado e sem limites de territórios, ao CEPA – Centro de Educação Popular Assunção, com sede na rua Alexandrino Boa Ventura S/N – Vila Padre Inácio, Caruaru-PE, inscrito no CNPJ 05.859.720/0001-20 a reproduzir a imagem do/a meu/minha filho/a em fotos ou vídeos, objeto desta autorização nas *home pages* da entidade, nos periódicos impressos, em CD-Rom e/ou outro suporte multimídia, sem limite de tiragem. O CEPA poderá também ceder estas imagens para fins educacionais, científicos e publicitários aqui não expressamente mencionados.

Caruaru, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do Responsável

Testemunhas:

1) Nome _____

Assinatura: _____

RG: _____

2) Nome _____

Assinatura: _____

RG: _____

APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____, nacionalidade _____, estado civil _____, portador(a) da Cédula de identidade RG nº _____, residente à AV/Rua _____, nº _____, município de _____/Pernambuco. AUTORIZO o uso da minha imagem, constante na pesquisa realizada por _____, com o fim específico de elaboração e uso de publicações de natureza científica, acadêmica. Sendo assim, esta autorização é concebida gratuitamente, podendo ser usada em território nacional e no exterior, por prazo indeterminado. Por esta ser a expressão de minha vontade declaro que autorizo o uso da minha imagem sem que nada haja reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual e forma.

_____, dia _____ de _____ de _____.

(Assinatura)

Nome:

Telefone p/contato:

APÊNDICE E – TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE**TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: CEPA Um rosto e processos próprios de tradução da Educação Popular em Caruaru-PE

Pesquisador responsável: Clemilton Fernando Barbosa Tabosa

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: UFPE/PPGEDUC

Telefone para contato: (81) 99830.4075

E-mail: clemiltonbarbosa@gmail.com

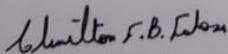
O pesquisador do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados das entrevistas serão estudados;
- Assegurar que as informações serão utilizadas, única e exclusivamente para a execução do projeto em questão;
- Assegurar que os resultados da pesquisa somente serão divulgados de forma anônima, salvo em caso autorização expressa do voluntário da pesquisa.

O pesquisador declara que os dados coletados nesta pesquisa (entrevistas) ficarão armazenados em pasta de arquivo de computador pessoa, sob a responsabilidade do pesquisador Clemilton Fernando Barbosa Tabosa, no endereço: Rua Laura Rabelo, 71, apartº 601B, Bairro Maurício de Nassau, Caruaru-PE, pelo período de no mínimo 5 anos.

O pesquisador declara, ainda, que a pesquisa só será iniciada após a autorização da organização que será campo de investigação, bem como dos sujeitos escolhidos para as entrevistas, com base em critérios objetivos, discutidos previamente com o orientador.

Caruaru, 30 de março de 2019.


Assinatura do pesquisador

ANEXO A – FOLHETOS DE CORDEL

Irmãzinhas da Assunção 150 ANOS



Autores: Nerisvaldo Alves / Ana Carla
Ilustração: Eribe Chagas

No Nordeste que chegaram
Sem deixar que isso desande
Passaram na Paraíba
Visando Campina grande
Mas foi em Caruaru
Que o suco de caju
Ficou mais adocicado
Foi quando criaram o CEPA,
Do toquinho, a filêpa,
De um projeto implantado.

Na cidade é uma batalha
E batalhas são suas sinas
Receberam o apoio
Das irmãs Beneditinas
Foi assim por outras vias
Pouco mais de trinta dias
Pelo Bispo, recepcionadas.
Irmã Franca e Luzinete
Ágda e Elizabete
Para abrir novas estradas.

8

Da origem a vivência,
Para o Cepa é uma junção.
Parte da comunidade
Irmãzinha da Assunção
O CEPA sendo uma rama
Que espalha e ganha fama
Pelo mundo onde passa
Em cada foco um espaço novo
Em cada espaço um novo povo
Mostrando como se traça.

Na terra em que o barro aflora
De Dom Costa foi a vez.
Apoiando as irmãzinhas,
Receptivo e cortês,
Isso consta em relatos.
Como há provas, Já são fatos.
Foi marcada, essa chegada.
Em Setembro, dia cinco.
De mil nove centos e noventa e cinco
Foi marcada essa chegada.

9