



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA**

LEIDE FAUSTA GOMES DA SILVA

**EDUCAÇÃO POPULAR NA UNIVERSIDADE: HÁ
POSSIBILIDADE DE PRÁTICAS EDUCATIVAS COM A
COMUNIDADE?**

Salvador

2008

LEIDE FAUSTA GOMES DA SILVA

**EDUCAÇÃO POPULAR NA UNIVERSIDADE: HÁ
POSSIBILIDADE DE PRÁTICAS EDUCATIVAS COM A
COMUNIDADE?**

Monografia apresentada ao curso de graduação em Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, como exigência parcial para a obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Maria Marinho Siqueira.

Salvador

2008

A

Todas as educandas (os) e educadoras (es) que acreditam na Educação Popular como uma alternativa para o desvelamento da realidade de opressão, exploração e de desigualdade social em que vivemos. E acreditando nisto, lutam por uma educação que se posicione como instrumento de transformação.

AGRADECIMENTOS

Às professoras e aos professores que contribuíram no meu processo de formação humana e profissional.

À Profa. Sandra Maria Marinho Siqueira, minha orientadora, pelo exemplo de militância e docência.

Ao Prof. Ronaldo Ribeiro Jacobina, pela oportunidade de participar da ACC/MED459 e pelo privilégio de escutar suas histórias.

Minha especial gratidão à comunidade de Oitis – Esplanada/BA, pela confiança e por ter me recebido de braços abertos.

Finalmente, aos meus pais, irmãos e avó pelo amor incondicional.

RESUMO

Este trabalho buscou refletir e discutir aspectos relacionados à Educação Popular entre eles, o processo histórico; as diferentes opiniões sobre concepções, contribuições e vigência, presentes no primeiro e segundo capítulo, respectivamente. No terceiro capítulo trata-se das funções da universidade, tendo a finalidade central de conhecer o lugar da Educação Popular na universidade. Já no quarto capítulo, são descritas vivências, observações, atividades desenvolvidas e a análise dessas práticas experimentadas na comunidade de Oitis, distrito de Esplanada, Bahia, através da Atividade Curricular em Comunidade, projeto de extensão, Universidade Federal da Bahia. O trabalho tem caráter qualitativo, foram realizadas, conversas informais, observação participante, relatos de experiências e vivências. Também, utilizou-se como fonte de pesquisa documentos oficiais, diários de campo e revisão da literatura amparada em autores como: Brandão (1982, 1984, 1986, 2006), Paulo Freire (1978, 1983, 2000, 2005,...), Felipe Serpa (1999), Jezine (2007), Chauí (1998), Leher (2004) e etc., na qual, se percebeu, dentre outras coisas, que a educação no Brasil se tornou generalizada após o crescimento da indústria necessitando assim, de mão de obra especializada, uma vez que era reservada para uma minoria, a elite. Lutas de movimentos sociais e populares reivindicaram uma educação para todos, porém é preciso questionar a intenção de tal educação e se ela de fato abrange a todos. Só fazemos educação popular se tivermos a intenção de problematizar a realidade visando à transformação. Caso contrário a educação estará sendo instrumento de manutenção da ordem social vigente atendendo os interesses da classe dominante e do mercado. A partir da reflexão da prática constatou-se que a Atividade Curricular em Comunidade, Educação em Saúde na região de Subaúma é uma possibilidade de Educação Popular na Universidade Federal da Bahia e a extensão em elo entre ambas.

Palavras-chave: Educação Popular. Universidade. Comunidade. Extensão Universitária.

RESUMEN

El propósito de este trabajo es hacer una reflexión y discutir sobre aspectos relacionados a la Educación Popular, entre ellos el proceso histórico, las diferentes opiniones sobre los conceptos, las contribuciones y la vigencia, presentados en el primero y segundo capítulo respectivamente. En el tercer capítulo se habla de las funciones de la universidad teniendo como objetivo principal conocer el papel de la Educación Popular en la universidad. En el cuarto capítulo son descritas vivencias, observaciones, actividades desarrolladas, y el análisis de las practicas probadas en la comunidad de Oitis, del distrito de Esplanada en Bahia a través de la Actividad Curricular en la Comunidad, con perspectivas de extensión en la Universidad Federal de Bahia. El trabajo tiene carácter cualitativo y fueron realizadas discusiones informales, observaciones, relatos de experiencias y vivencias. También se utilizaron como fuente de investigación documentos oficiales, diarios y la revisión de la literatura sobre el tema de autores como: Brandão (1982, 1984, 1986, 2006), Paulo Freire (1978, 1983, 2000, 2005,...), Felipe Serpa (1999), Jezine (2007), Chauí (1998), Leher (2004) entre otros, a través de la cual se percibió que, entre otras cosas la educación en Brasil se generalizó después del crecimiento de la industria, necesitando así de mano de obra especializada, una vez que era reservada para una minoría, la elite. Luchas de movimientos sociales y populares lograron la reivindicación de una educación para todos, sim embargo es necesario preguntarse la intención de tal educación y si ella en realidad abarca a todos. Solamente hacemos educación popular si tenemos la intención de problematizar la realidad visualizando la trasformación. De otra manera, la educación estará siendo un instrumento de mantenimiento del grupo social vigente respondiendo a los intereses de la clase dominante y del mercado. A partir de la reflexión de la practica, se constató que la Actividad Curricular en la Comunidad, Educación en la Salud en la región de Sabauma es una posibilidad de Educación Popular en la Universidad Federal de Bahia y la expansión de ello entre ambas.

Palabras-claves: Educación Popular. Universidad. Comunidad. Expansión Universitaria.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACC	Atividade Curricular em Comunidade
CEAAL	Conselho de Educação de Adultos da América Latina
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CPCs	Centros Populares de Cultura
DMPS	Departamento de Medicina Preventiva e Social
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Popular
FAMEB	Faculdade de Medicina da Bahia
FCCV	Fórum Comunitário de Combate à Violência
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDIPESCA	Fundação para o Desenvolvimento de Comunidades Pesqueiras Artesanais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROEXT	Programa de Apoio à Extensão Universitária
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESu	Secretaria de Educação Superior
TSC	Trabalhos Sócio-Culturais
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	O CAMINHO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL	11
3	EDUCAÇÃO POPULAR, ESSA É UMA OUTRA HISTÓRIA!	22
4	ACERTANDO NO ALVO: A UNIVERSIDADE	33
4.1	EXTENSÃO: DE QUE CONHECIMENTO ESTAMOS FALANDO?	36
5	ACC: UMA POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO	42
5.1	DIÁRIO DE BORDO 2007.2	44
5.2	DIÁRIO DE BORDO 2008.1	50
5.3	DIÁRIO DE BORDO 2008.2	53
5.4	O QUE FORTALECE E O QUE ENFRAQUECE A PRÁTICA: ALGUMAS CRÍTICAS	56
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
	REFERÊNCIAS	62
	ANEXOS	66

1. INTRODUÇÃO

Desde o início da Faculdade, no curso de Pedagogia, em 2005.1, preocupava-me com a temática da monografia, uma vez que gostava de diversos temas, entre eles de uma educação voltada ao povo.

Meu contato com Educação Popular (EP) se deu no ano de 2007, mais precisamente no semestre 2007.2, por ocasião da disciplina optativa Educação Popular no Contexto do Campo (EDC322), ministrada pela docente Sandra Siqueira, hoje orientadora da presente monografia.

Nascida e criada no interior da Bahia, trouxe comigo a memória afetiva carregada de vivências, imbuídas de cultura e saber popular. Procurava na Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal da Bahia (UFBA) disciplinas com quais me identificasse. Foi somente com o anúncio da disciplina Educação Popular no Contexto do Campo – criada apenas há um ano e meio, que coincidentemente a cursei na sua primeira oferta – (uma pedra tirada do caminho? o alargamento de um caminho estreito?) que vi uma oportunidade de encontrar um pouco do muito que falta na academia, para quem como eu, acredita na EP.

Simultaneamente, participei do projeto de extensão Educação em Saúde na região de Subaúma (ACC/MED459), orientada pelo docente Ronaldo Ribeiro Jacobina. A partir da experiência, pude conhecer a realidade da comunidade e perceber que as atividades desenvolvidas em Oitis tratavam-se de práticas diferentes das quais estava acostumada a ver. Com o passar do tempo comecei a estabelecer relações entre a prática educativa realizada na e *com* a comunidade e os assuntos estudados na disciplina EDC322. Além do embasamento teórico do próprio projeto, que muito me inspirava.

Do período 2007.2 a 2008.2, essas experiências foram sistematizadas, facilitando o pensar crítico e a análise da prática. Este período de vivências fez com que me apaixonasse ainda mais pelo campo da EP, tema deste trabalho, levando-me a repensar posturas até mesmo da vida pessoal. As vivências acadêmicas, as experiências com a comunidade e o aprofundamento na base teórica da ACC/MED459 foram cruciais para a formulação da questão de pesquisa, exposta a seguir:

Qual o lugar da Educação Popular na UFBA? Pode as ACCs se constituir como um espaço de EP?

Neste ponto, é possível afirmar que eu não tinha mais como escapar das “garras”, por sinal instigadoras, da EP em sua teoria e prática. Decidi então enveredar meu trabalho de conclusão de curso nesta área.

Todo caminho tem pedras, aclives, declives, espaços tranquilos, largos e outros mais tumultuados e estreitos. Não podia ser diferente com a trajetória histórica da EP, isso porque toda educação é intencionalmente construída a partir de interesses, neste caso interesses de classes, visto que nenhuma prática educativa é neutra.

A visão cartesiana de fragmentação do conhecimento separa o saber científico do saber popular. Possivelmente por isso a Universidade tem dificuldade de trazer os saberes e experiências do povo para seu seio. Isso faz com que professores, pesquisadores e estudiosos não atraiam a EP para os debates e discussões na academia.

Penso que este estudo pode servir de reflexão, ou de base, para aqueles que se propõem a participar ou elaborar projetos de extensão, uma vez que aqui estão expostas virtudes, fraquezas, limites e possibilidades a partir de um pensar crítico de nossa prática.

Este trabalho tem uma abordagem qualitativa. É resultado da reunião, revisão e análise da fundamentação teórica referente ao tema. Tem também como fonte de pesquisa documentos oficiais: a Constituição brasileira de 1988, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e o Plano Nacional de Extensão Universitária. Dados foram coletados a partir de fenômenos (aulas e reuniões); das experiências e vivências, da observação participativa e de conversas informais através das visitas de campo na comunidade Oitis, distrito de Esplanada/BA, localizada no Litoral Norte, com distância de 120 km de Salvador. Do mesmo modo, foram utilizados como fonte meus diários e os relatórios de campo da ACC/MED459.

No que se refere à pesquisa da literatura, tive dificuldades em encontrar livros a respeito do tema. Já os assuntos relacionados à história da EP no Brasil encontramos o maior número de referências a partir da década de 60.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos: no primeiro capítulo, delineio o percurso histórico da EP no Brasil das décadas de 1940 aos dias atuais, bebendo principalmente da fonte de Carlos Rodrigues Brandão. É feito um

apanhado geral da gênese da EP com a Educação de Jovens de Adultos, seu fortalecimento a partir dos movimentos sociais e populares e a cooptação pelo Governo de programas oferecidos por outras instituições que tinham cunho político.

No segundo capítulo, são apresentados diferentes opiniões, enfoques e vertentes que são dados à EP que vão desde a sua contribuição até os seus desafios. Foi utilizado grande parte dos textos do documento *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*, publicado em 2006, pelo Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL), por estar coerente com a idéia da EP como instrumento de transformação e por discutir a EP no contexto da ordem capitalista vigente. Como também foram feitos contrapontos entre os autores trabalhados.

No terceiro capítulo, são abordados os papéis da universidade e o seu compromisso social, enfatizando a extensão universitária. Isso foi feito à luz de alguns autores e autoras, como: Marilena Chauí (1998), Felipe Serpa (1999), Paulo Freire (1983), Edineide Jezine (2007), Roberto Leher (2004) entre outros. Além de expor as exgências das legislações que regem o sistema de educação.

No quarto capítulo, são apresentados alguns programas de extensão da UFBA, em particular as ACCs. Também são descritos os relatos das observações e experiências de campo que foram sistematizadas, da ACC Educação em Saúde na região de Subaúma. E, por último, são analisados alguns elementos que fortalecem e enfraquecem a prática.

Na última parte, são expostas as considerações finais, objetivando amarrar as idéias expressas nos capítulos, refletindo sobre a questão primeira, as inquietações que surgiram no decorrer da produção desse trabalho, como também reflexões sobre a prática da ACC/459, suas contribuições e sugestões.

2. O CAMINHO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL

Este capítulo é basicamente descritivo, no qual são destacados os acontecimentos e os momentos mais significativos e também decisivos da e para a trajetória da Educação Popular, no período entre as décadas de 1940 aos dias atuais. Nele, relato a história da Educação Popular no Brasil, como também analiso criticamente alguns fatos expondo questionamentos.

A Educação Popular (EP) no Brasil dá seus primeiros passos por volta de 1960, mais precisamente no seu início; ela surge da Alfabetização de Adultos, na verdade a história da EP se confunde com a história da Educação de Jovens e Adultos (EJA), afinal os adultos sem escolarização pertencem às classes populares; então uma educação voltada para e com esses sujeitos evidentemente é EP.

Anterior a isso nas décadas 40 e 50, nasceram os Programas de Educação de Adultos, objetivando alfabetizar as classes populares, tal população vivia processos de exploração, eram oprimidos socialmente e foram deixados à margem da educação, sendo na sua maioria trabalhadores rurais, operários e desempregados.

O “analfabetismo” tornou-se visível em nosso país na época da industrialização e da mecanização no campo, a geração do êxodo rural, na qual uma grande massa de pessoas sem escolarização partiu para os centros urbanos à procura de trabalho. Chegando às cidades ficavam marginalizadas, vivendo nas periferias. Os adultos, outrora, substituídos por máquinas em detrimento da manufatura, tornaram-se excluídos, pois a sua maioria não se adaptaram ao sistema fabril, especialmente no que diz respeito ao nível de escolarização.

Com isso amplia-se o índice de desemprego e os indivíduos passam a viver em condições objetivas precárias de moradia, alimentação, trabalho e saúde. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como mostram os dados dos censos demográficos de 2007, nos meados da década de 40, a taxa de analfabetismo chegava a 56,8% entre adultos a partir de 18 anos. É notória a preocupação do Estado e de outras instituições, principalmente a Igreja Católica, com a alfabetização. Carlos Rodrigues Brandão em sua obra *Pensar a prática: escritos de viagem e estudos sobre a educação* explica, nesta época

a educação de adultos parecia como uma atividade assistencialista [...] o objetivo destas primeiras iniciativas de alfabetização era o de ajudar pessoas pobres e desvalidas – sobretudo quando migrantes do campo para a cidade – a se libertarem das “trevas da ignorância”, aprendendo a ler, escrever, contar e pensar “como gente civilizada”. (BRANDÃO, 1984, p. 23)

A modernização que ocorreu nos modos de produção de bens e serviços alterou a capacitação necessária de mão-de-obra. Agora, para trabalhar era preciso saber ler e escrever. Os trabalhadores, que foram obrigados a deixar o campo, desta vez, eram obrigados a alfabetizar-se.

Ainda neste momento, a política no Brasil era fortalecida pelo populismo, ou seja, a classe dominante controlava e manipulava a população através de um “jogo”. Nele os políticos atendiam algumas (poucas) reivindicações da classe popular e em troca a população apoiava os seus interesses (HILSDORF, 2003, p. 113). É importante lembrar, o governo populista gerava contradições, de modo que a população pode assumir posturas de transformação social, na medida em que se organizavam para lutar por reformas.

Diferentemente de décadas atrás, nas quais a educação era tida como a “salvadora da pátria”, e que os educandos alfabetizados – mudanças individuais – iriam contribuir para a superação dos problemas sociais, a década de 50 priorizava a mudança coletiva, ou seja, buscava mudanças na vida dos educandos, propondo uma Educação de Adultos visando à preparação e a atualização do povo para o “desenvolvimento” do país. Na mentalidade da época e ainda hoje, porém com menores intensidades e proporções, o subdesenvolvimento do Brasil poderia ser amenizado quando o povo fosse educado, acreditando-se que mudando as idéias e as atitudes das pessoas, elas pudessem ajudar nas mudanças sociais.

Entretanto segundo Brandão (1984, p. 17), “esses objetivos nos novos programas são declarados como *sociais*, mas quase sempre escondem que são *políticos*, que tem a ver com o poder [...]”. Diante dessa afirmação podemos fazer as seguintes perguntas. Havia mesmo interesse do Estado de garantir uma educação voltada para a transformação social? Os educandos eram realmente “formados” e “preparados” para serem agentes participativos de tal transformação? Talvez não, tais programas eram controlados para a conservação da ordem social vigente. Assim sendo, a classe que está no poder defende seus próprios interesses. Caso a

classe popular (e não apenas um indivíduo da classe popular) tomasse o poder, a educação escolar atenderia aos interesses de que classe?

Antes mesmo do “fenômeno do analfabetismo”, no Brasil, já havia campanhas filantrópicas e confessionais (Igrejas Católicas e Protestantes) que prestavam uma educação assistencialista e, na maioria das vezes, satisfaziam também seus próprios interesses, bem como democratizar o acesso às Escrituras Sagradas (Bíblia), transmitir dogmas moralistas, evangelizar e “civilizar” a população de acordo com os padrões de comportamento elitista.

O país estava passando por mudanças sociais, políticas e econômicas, dentro deste contexto efervescia o crescimento e surgimento de fábricas, empresas, comércios etc., em contrapartida fortaleciam-se os movimentos sociais rurais e urbanos. A sociedade então demandava força de trabalho braçal e trabalhos intelectuais a serem executados pela classe popular em funções técnico-burocráticas como (datilógrafos, arquivistas etc.). Devido à necessidade, o sistema oficial volta sua atenção para o ensino além da alfabetização, uma educação complementar e até profissionalizante, chamada também, de educação funcional.

O Estado, e agora muito mais, instituições particulares e patronais como Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), preocupavam-se com a qualificação do trabalhador, porém como forma de incentivar ao trabalhador a continuar os estudos. Usa então o discurso falacioso de que com um nível mais elevado de instrução teriam melhor trabalho.

Esta ideologia propagada pelas campanhas de alfabetização oficiais e pelos cursos de formação de força de trabalho, segundo Brandão (1984, p.27) veiculava uma mensagem

[...] dividida entre a promessa de ascensão profissional e social indiscutível e a propaganda massificante de uma sociedade justa e eqüitativa, capaz de absorver sem conflitos em patamares cada vez mais altos de vida e trabalho, todos os que souberem associar o esforço pessoal por vencer (“hei de vencer”) ao estudo que garante a vitória (“o saber abre todas as portas”).

Assim, era inculcado na cabeça das pessoas que só através do estudo poderíamos “ter sucesso” e “vencer na vida”. Coloca-se a responsabilidade do fracasso ou do sucesso somente no indivíduo, a sua vitória depende puramente dos

seus esforços. Já que a sociedade oportuniza todas as pessoas igualmente, dando-as iguais possibilidades de conquistas. Desta forma, o indivíduo sente-se culpado por sua “derrota”, tornando inquestionáveis as estruturas políticas, econômicas, culturais e sociais.

Nesta época, a educação escolar mantinha relações muito estreitas com o trabalho desde o nível básico de ensino até o nível superior. A educação visava “formar” operários técnicos e especialistas, sendo elas respectivamente, no ensino básico profissionalizante e superior, todas em instituições oficiais. Cada nível de ensino corresponde também, ao seu lugar ocupado na sociedade e a sua função exercida no mundo do trabalho.

A partir desse período, houve uma enxurrada de cursos profissionalizantes sejam eles presenciais ou por correspondência; todas as iniciativas corroboravam para reproduzir mão-de-obra atendendo as exigências do mercado capitalista.

Diferentemente da República Oligárquica, o Governo agora populista, deixando entreaberta a porta para a expansão da participação popular através do voto. Daí também o interesse político em alfabetizar a fim de aumentar o número de eleitores. E assim tinha-se uma democracia supostamente concreta. Então, alfabetizando-se para o voto teríamos uma educação democrática, suponha-se.

O investimento e apoio que era dado à alfabetização eram limitados ao objetivo de ampliar a quantidade de pessoas votantes e assim tornando-os massa de manobra no período eleitoral, sem que fosse dada a possibilidade da conscientização para uma efetiva mobilização. O intuito do Estado em alfabetizar apenas para angariar votos demonstra o seu descaso com a educação, a qual não é concebida como um direito, e muito mais o seu desejo de manipular as camadas populares.

Conforme Aída Bezerra (1982, p. 16), o período mais denso da Educação Popular no Brasil se deu aproximadamente entre 1959 a 1964. Ela traz no texto *As atividades em educação popular* presente no livro *A questão política da educação popular*, organizado por Brandão, aspectos políticos e econômicos que influenciam a EP da época; passado do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), no qual o Brasil viveu o capitalismo internacional com a entrada do capital estrangeiro, destacam-se os governos de Jânio Quadros e de João Goulart (1961-1964). Tais governos enfrentaram a crise econômica, a qual, segundo Bezerra (1982, p. 18-19), se deu com o

esgotamento do processo de substituição de importações, a reprodução da taxa de investimentos, a queda do dinamismo da indústria decorrente desse e de outros fatores, da inter-relação dos mesmos [...] a evolução dessa crise determinou a transferência das tensões para o plano político [...].

Existiram certa resistência às mudanças políticas e econômicas que vinham acontecendo por causa da importação de investimentos estrangeiros. Isso aumenta a força do movimento popular juntamente com algumas frações da classe média, para que o país não perdesse toda a sua autonomia política e econômica. Para Bezerra (1982, p. 21), a EP estava mais ligada a reação da classe média por uma afirmação política do que a luta das camadas populares pelo poder político.

Dentro deste cenário político-econômico, que afetou o Brasil nos primeiros anos da década de 60, aparece o Movimento Estudantil, primeiro com a implantação de cursos das ciências sociais os quais, levaram os estudantes a terem gosto por problemas da sociedade, dentre eles a luta pela afirmação da identidade cultural, já que na época buscava-se o nacionalismo, isto é, o fortalecimento da política e da economia brasileira defendendo-se a autonomia em relação à dependência econômica do Brasil ao exterior, em confronto ao imperialismo dos países mais desenvolvidos, os quais através do uso do capital aplicados no país impossibilitava o seu progresso econômico.

Paralelo a isso, os estudantes almejavam a sua inserção no mercado de trabalho que naquele período era marcado pelo discurso de que o sucesso e as conquistas profissionais dependiam exclusivamente da educação e do esforço de cada um. E como os estudantes perceberam que na realidade as coisas não eram bem assim e que haviam outros motivos para que eles não conseguissem o que desejavam, juntaram-se aos movimentos populares, para lutar pelo direito à educação pública, para todos e de qualidade.

Em meio à efervescência dos Programas de Alfabetização oficiais, surge em 1960 o Movimento de Cultura Popular (MCP), na cidade de Recife, o qual teve como um dos fundadores Paulo Freire. Em 1961, ele realiza um projeto chamado *De Pé no Chão também se aprende a ler* no Rio Grande do Norte. Vanilda Paiva na sua obra *Educação popular e educação de adultos* acrescenta que

Buscava-se, assim, a autenticidade da cultura nacional, a valorização do homem brasileiro, a desalienação da nossa cultura; pretendia-se fazer

arte com o povo, ampliar a discussão dos problemas nacionais, dinamizar a forma comunitária de vida através do incentivo às manifestações coletivas de arte. Tudo isto estava ligada à conscientização da massa popular, a formação de uma consciência política e social que preparasse o povo para a efetiva participação na vida da Nação. (PAIVA, 1987, p. 237)

Surge, então, uma nova história da Educação brasileira. Pensa-se no vínculo entre a educação e a cultura das classes subalternas, buscando denunciar a utilização das práticas pedagógicas como forma de opressão e ajustamento dos interesses dos indivíduos aos interesses do Estado ou pior ainda a satisfação dos interesses estatais em detrimento dos interesses da população.

Porém, essas idéias não ficaram apenas no pensamento, elas foram materializadas, através de exigências realizadas no Serviço de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco – coordenado por Paulo Freire – pelos MCPs, pelos Centros Populares de Cultura (CPCs), que eram promovidos pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e pelo Movimento de Educação de Base (MEB), dentre outros. Motivavam a valorização da cultura popular e a consciência crítica diante da realidade. Para esses movimentos, influenciados por Freire, a educação era encarada como um ato político, muitas vezes, empenhada na “civilização” do povo, o que defendia a prática pedagógica das escolas, ou na conscientização social para a transformação, objetivando a prática da educação popular.

Foi em Angicos, cidade do interior do Rio Grande do Norte, em que, Paulo Freire alfabetizou 300 trabalhadores em 45 dias. Essa experiência repercutiu em nível nacional resultando na oficialização do seu “método” – o termo método está entre aspas porque não há consenso entre os pesquisadores de que os procedimentos (círculo de cultura, tema gerador etc.) criados e utilizados por ele, para muitos estudiosos não se trata de um método uma vez que não é uma técnica a ser seguida e sim um processo a ser construído – e a sua disseminação para o resto do país. Aos olhos do Estado, tal experiência reluzia como “ouro”, poderia agora alfabetizar uma grande quantidade de pessoas em curto tempo. Então expandiu-se nacionalmente o Sistema Paulo Freire de Alfabetização, no período de 1963-1964, a partir da “formação” de coordenadores regionais que iriam trabalhar com a Educação de Adultos.

No curso de Formação de Educadores Populares promovido pelo Instituto Paulo Freire, no período de 11 a 14 de Julho de 2008, discutiu-se muito sobre as

obras e as experiências de Freire. Nos debates houve divergências em relação a experiência em Angicos, alguns participantes questionaram o contexto político da época, supondo que as práticas desenvolvidas atendiam principalmente os interesses do Governo, com visão “desenvolvimentista” de qualificar para produzir. Assim o país se desenvolveria.

Percebo dois aspectos contrários a esta opinião: primeiro, a teoria de Paulo Freire e essa experiência foram um avanço para a época, pois as práticas desenvolvidas não estavam sendo importadas nem copiadas de modelos educativos europeus ou norte-americanos; segundo, caso o Movimento de Cultura Popular estivesse, ao alfabetizar, atendendo prioritariamente os interesses do Estado, talvez o trabalho não tivesse sido interrompido e impedido de expandir-se para o resto do Brasil e, muito menos, Freire seria condenado como “subversivo” e exilado; se ele não estivesse sendo uma ameaça para o Estado com suas idéias e práticas que pretendiam conscientizar politicamente as classes populares.

Porém, não foi possível que o Sistema Paulo Freire se expandisse. O golpe de Estado de 1964, o perseguiu, obrigando-o a sair do país. As ações educativas de Paulo Freire, ao visar a conscientização política da classe popular e não só a alfabetização, tornou-se ameaçadora a partir do momento que perceberam que tal educação proporcionava uma postura crítica diante da realidade na qual o educando estava inserida.

Neste contexto, o regime militar destruiu as iniciativas nacionais de uma educação popular, inclusive o MEB, onde em muitas regiões do país tiveram suas sedes invadidas e os recursos pedagógicos, tipo cartilhas, eram confiscados, como “materiais revolucionários”. E como o Estado brasileiro tinha a sua política e economia voltado para os modelos norte-americanos não podia aceitar idéias educacionais tidas de certa forma, como uma expressão do socialismo, o qual era combatido pelas forças do capitalismo.

A partir do ano de 1964, qualquer menção a organização das massas populares e progressões de movimentos sociais eram reprimidos e, como tais, os movimentos de educação e cultura popular sumiram por alguns anos, devido à censura, repressão e falta de incentivo.

O MEB, um dos movimentos mais importantes na história da EP no Brasil, era um programa governamental e recebia ajuda da Igreja Católica, para o desenvolvimento de suas atividades. A classe popular via neste movimento da Igreja

um espaço de refúgio e liberdade, depois dos anos de autoritarismo e repressão, nele a classe podia falar, ser ouvida e fortalecer vínculos de cooperação. Mesmo sendo um movimento religioso, pastoral, contribuía para a organização popular. É bom refletimos até que ponto esse movimento influenciou a classe popular no sentido de provocar nas pessoas a transformação da realidade ou até onde ele levou-as a acomodar-se com a condição de vida e a esperar por “providências divinas”.

Camargo (1979 apud Wanderley, 1982, p. 76), afirma:

as CEBs desburocratizaram a dominação eclesiástica, enquanto, na prática desmistificam, de modo **mais ou menos explícito**, aspectos alienantes da ideologia religiosa e cúmplice da injustiça institucionalizada. Elas **percorrem um caminho** de aprendizado que induz à consciência crítica coerente com a descoberta do Evangelho como libertação e antecipam uma experiência **utópica**, prefiguração, inspiração e sustento de **um projeto de transformação histórica**. (grifos meus)

Os destaques na citação são para chamar a atenção nas contradições existentes, as quais explicarei: “mais ou menos explícitos”, mostra a vacilação do movimento em não desvelar a alienação cometida pela Igreja em cumplicidade com o Estado. “Percorrem um caminho” denota o forte vínculo entre as “escrituras sagradas” e a libertação, se supõe que o escrito no Evangelho nos levará à liberdade daquele que nos aprisiona, e ao mesmo tempo diz tratar-se de uma experiência “utópica”, isto é não pode ser realizada e, além disso, ainda é “um projeto de transformação histórica”. Pode-se inferir que as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), daquela época, estavam longe de desenvolver uma prática baseada nas necessidades e interesses das classes populares; estavam na trilha, mas distantes ou perdidos.

Mesmo depois desta afirmação, insiste-se com o pensamento a respeito da contribuição da igreja diante da realidade de exploração e dominação em que vivem as classes populares. Percebe-se que ainda hoje convivemos com o poder da Igreja influenciando na preservação dos comportamentos padronizados pela classe dominante, na defesa de seus interesses, muitos deles ligados ao capital e ao acúmulo de riquezas. Há a realização de atividades assistencialistas, paliativas e muito distantes de práticas realmente conscientizadoras. Scott Mainwaring (1996, p. 206-208), no livro organizado por Vanilda Paiva *Perspectivas e dilemas da educação*

popular, ao falar do trabalho da Igreja com as classes populares e a refletir sobre as contribuições positivas do agente pastoral ao processo pedagógico afirma:

Um grande número de agentes pastorais nega qualquer contribuição importante que pessoas de fora possam dar ao processo popular [...] Isso sugere uma unidade entre o intelectual e o operário que é ilusória e que nega o papel que o intelectual pode desempenhar numa experiência pedagógica.

É pertinente questionarmos em que grau a educação desenvolvida pela Igreja contribuiu para a transformação social.

Ao longo do tempo, a educação de adultos esteve presente no cenário educacional oficial. Concordo com Brandão (1984, p.21), quando ele diz que o governo autoritário numa sociedade capitalista lança mão de programas com tipos de educação aparentemente opostos quando na verdade têm os mesmos objetivos de controlar consciências e mobilizar, a seu favor, grupos de sujeitos subalternos. E a mesma política de Programas foi mantida, por exemplo, passou do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) para o novo MOBRAL como estratégia populista. Nestas circunstâncias mudam-se as nomenclaturas mas os objetivos permanecem os mesmos e os interesses da classe dominante continuam se sobressaindo aos da classe popular. Desta maneira os movimentos populares se viam aceitando a proposta de uma EP associada aos programas oficiais. Em convergência com Brandão, Wanderley (1982, p. 74-75) acrescenta,

[...] ainda que certas iniciativas estatais de grande amplitude e contando com imensos recursos (MOBRAL, Projeto Minerva, etc.), se de um lado são aceitáveis enquanto tais para os interesses mais gerais dessas classes, em contrapartida ao incorporarem métodos e técnicas pedagógicas gestados e usados por organizações e movimentos da sociedade civil, alguns inclusive fazendo parte daqueles movimentos e organizações que já foram reprimidos pós-64, e ao tentarem imprimir-lhes caráter despolitizado e desvinculado da história dessas classes e da estrutura social, transformam-nos em instrumentos acobertadores e conservadores.

Os programas desenvolvidos por esses movimentos de certa forma eram semelhantes. Todavia, nesta década, a maioria deles foram cooptados pelo Governo, ou seja, foram tomados pelos interesses do Estado em manter a ordem vigente conservando a hegemonia capitalista. Ainda em relação a esse assunto no livro *Educação como Prática da Liberdade* de Freire, Francisco C. Weffort afirma em *Educação e Política*, introdução do livro,

Tôda prática implica em algum perigo de transfiguração de suas intenções originais, perigo que, no caso da situação brasileira, se esboçava na ambigüidade do movimento popular entre a mobilização e a manipulação. (WEFFORT, 1978, p. 23).

Uma vez que, se não todos, a maioria dos programas eram financiados pelo Governo ou tinham o seu aval e, logicamente, para não perderem o apoio os procedimentos pedagógicos, atendiam pelo menos em parte as ordens do Estado.

O MOBRAL permaneceu por vários anos no sistema educacional, responsabilizando-se pela alfabetização. Entre os anos de 1970 e 1980 continuava a alfabetizar trabalhadores e trabalhadoras na perspectiva dos anos anteriores. Porém, a EP resistia nesta realidade, mesmo sofrendo repressões os movimentos sociais, lutava e permanecia, mesmo às escondidas, com os princípios da educação pública popular e comunitária. Com a abertura democrática, a partir do meado de 1980 e o retorno de Paulo Freire ao Brasil, no início desta década, a educação volta a ser pensada com um caráter democratizante, procurando criar uma escola pública popular, na qual haveria a preocupação com a integração entre a escola e a comunidade.

A partir da década de 90, os movimentos tende-se a buscar uma educação pública de qualidade – a qual não limite o acesso ao conhecimento cultural e historicamente construído pela humanidade, fomentando o conhecimento socialmente útil –, cidadã e democrática, mas não cidadã e democrática da forma que é disseminada pela classe burguesa. Ideologicamente, vivemos numa democracia, todos têm iguais oportunidades de gozar de seus direitos civis e políticos, quando na realidade só acontece para uma minoria privilegiada, a elite.

Essas mudanças substanciais que aconteceram, visavam repercutir de maneira efetiva na educação formal através de reformas curriculares, “formação” dos profissionais de educação, substituição das práticas pedagógicas e a necessidade de democratizar a gestão escolar. Vemos estas perspectivas, sendo discutidas e algumas tidas como realizadas, no contexto educacional de hoje; percebemos processos de diálogo e/ou união entre a educação popular e a educação formal, com algumas mudanças históricas, na qual teoricamente objetiva uma educação democrática, cidadã e ativa, crítica e para a inclusão social.

Brandão (2006, p. 13), expressa muito bem as contradições entre a teoria e a prática na perspectiva dessas mudanças quando afirma “vivemos em uma

sociedade onde um Estado de democracia restrita não é o lugar coletivo do poder consensual de criar direitos, de criar por consenso as normas de vida coletiva, mas apenas é o lugar de obedecê-las”. Ou seja, estão diretamente relacionados a uma visão democrática limitativa apenas voltada a aspectos normativos, eleitorais, consciência dos direitos, opiniões de uma maioria sobrepondo-se a de uma minoria. E não uma democracia no sentido amplo, envolvendo todas as relações sociais, apropriação dos espaços públicos, socialização de todos os saberes produzidos historicamente, enfim uma sociedade baseada no bem-comum.

Apesar das mudanças ocorridas ao longo do tempo, no percurso da EP no Brasil, notamos a presença do Estado como figura que dissemina as práticas da educação, desde o seu início até os dias atuais, como forma de difundir os valores sociais, as ideologias a fim de controlar e dominar, mantendo assim a ordem capitalista vigente.

3. EDUCAÇÃO POPULAR, ESSA É UMA OUTRA HISTÓRIA!

O conceito de Educação Popular vem sendo construído ao longo do tempo, dependendo do momento histórico. A sociedade muda constantemente, não é algo estático, por isso a EP acompanha a dinâmica das demandas histórico-sociais. Não vamos aqui historicizar as concepções da EP, buscaremos expor e discutir alguns pontos de vista de como ela se configura a partir de diferentes olhares e leituras. É importante trazeremos à memória que a concepção de EP está intimamente ligada à visão de mundo que se tem.

Em se tratando de Educação Popular, como o próprio nome já suscita, deve ser das, para e com as classes populares. E como se trata de uma EP, precisa levar em consideração as seguintes questões: Quem são esses educandos? Qual é a sua história? Qual é a realidade local em que vivem? Essa educação é a favor de que e de quem? E é contra o que ou contra quem? Qual é o objetivo dessa educação?

Esses questionamentos têm importância chave na discussão sobre EP, que se propõe teoricamente à:

gestação de sujeitos transformadores, pessoas plenas e cidadãos responsáveis e solidários, necessitamos de uma pedagogia capaz de revelar o poder opressivo para construir um poder diferente. Trata-se então de uma pedagogia para dar poder aos sujeitos populares, isto é, para desenvolver todos os seus poderes, capacidades e potencialidades, de modo que sejam gestores de seu próprio destino e de uma sociedade genuinamente democrática e justa. (ESCLARÍN, 2003. p. 16-17)

Após refletir sobre essas perguntas ousamos responder as três últimas. Primeiro, a educação formal que temos hoje é em prol da classe dominante, para a manutenção e conservação do regime capitalista e neoliberal, excludente, competitivo, individualista e opressor. Prepara os indivíduos visando o mercado de trabalho sem preocupar-se com as outras dimensões (afetiva, psicológica e criativa, entre outras) dos seres humanos. A forma de avaliação é seletiva e classificatória; com ela coloca-se no pódio com nota dez os “melhores” e segrega-se os “piores”. Tal educação já pré determina o lugar que o sujeito vai ocupar no mercado e na sociedade. Nela os conteúdos desenvolvidos vem de cima para baixo, isto é são escolhidos e impostos pelo sistema educacional.

A política educacional vigente opõe-se a uma EP voltada para o enfrentamento e a superação da realidade opressora na qual vivemos. Porém sabemos que a EP por si só não garante tal superação, mas pode servir como instrumento fomentador.

A escola brasileira objetiva disciplinar e padronizar os educandos, isto é, homogeniza as opiniões; o educando não é estimulado a pensar, a questionar. A fim de atender os interesses da classe dominante, dissemina a idéia de que somente através do esforço pessoal se conseguirá o sucesso e reforça a idéia de que falta mão-de-obra qualificada no mercado, que a ela – escola – cabe formar.

A educação institucionalizada expande a idéia de que ela é para todos. Mas como? Se conforme os dados estimados pelo IBGE, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada em 2006, no Brasil o número de analfabetos das pessoas de 10 anos ou mais de idade ultrapassaram os 14 milhões?

Pesquisas também apontam avanço nos índices de escolaridade entre o período de 1992-2007, tanto no nível de escolaridade das pessoas de 15 anos ou mais de idade - menos de 1 ano de estudo - como entre não estudantes de 15 a 17 anos. Entretanto, o aumento do índice de freqüência à escola não se traduz em qualidade de educação. Em 2007, 2,1 milhões das crianças de 7 a 14 anos de idade freqüentavam a escola e não sabiam ler e escrever.

Situação que só se agrava, pois cresce o número de pessoas sem escolarização, que estão fora da escola e aquelas que a freqüentam, mas não têm sua permanência e nem a qualidade da educação garantidas.

Permanecendo no assunto da dita “educação para todos”, Carlos Rodrigues Brandão (2006), em seu livro *O que é educação popular* adverte que as oportunidades de acesso à escola, de permanecer nela e de adquirir e trocar conhecimentos estão sendo distribuídas de forma desigual. O autor ainda acrescenta a influência de alguns problemas nesta realidade, como:

- 1) as possibilidades econômicas do país, ou de algumas regiões, não permitem investimentos suficientes para que todos recebam toda a educação devida, por enquanto; 2) outros problemas que não os “de educação” impedem ou dificultam a presença regular de crianças pobres ou “de meio rural” na escola; 3) famílias com uma história crônica de baixo índice de escolaridade, de dificuldades de trabalho e, conseqüentemente, de carências de nutrição, saúde e estabilidade, não possuem um interesse persistente pela educação dos seus filhos. (BRANDÃO, 2006. p. 41)

Além destes problemas explicitados por Brandão (2006), é pertinente ressaltar a influência da formação e do compromisso do educador em buscar a permanência ou não dos educandos na escola, como também a influência do desprezo e das mazelas do Estado diante de uma educação pública “capenga”, ou seja, incapaz de dar acesso e de garantir uma educação permanente, ao longo da vida, vista como um direito e não como um serviço, muitas vezes, compensatório. Parece que ele está nos prestando mais um serviço como os de saúde, saneamento básico ou moradia, sendo que na verdade todos estes serviços são direitos instituídos e não favores.

Nesta mesma obra, o autor demonstra uma concepção de atividade pedagógica que reflete as perspectivas da EP. Para ele toda prática educativa deve ser para, com e das classes populares, convergindo suas idéias com o entendimento de Wanderley (1982, p. 63) sobre a EP “aquela que é produzida pelas classes populares ou para as classes populares, em função de seus interesses de classe”. O autor assume a dificuldade de explicitar de forma clara e rigorosa quais são esses interesses, afirmando que eles dependem ao momento histórico, da urgência para o consumo, trazendo como exemplo a habitação, a saúde, e o transporte, ou ainda interesses ligados aos planos políticos, econômicos, educativos e culturais, como: o fortalecimento do poder de classe e a participação e decisão na educação que recebem.

No entanto, acrescentemos com as classes populares. O “com” é fundamental para a efetiva troca de saberes (científico-eruditos e populares). Neste sentido, nos parece que Wanderley está falando de outra educação, nomeada por Brandão (2006) educação de classe, que não vem ao caso destrinchar agora. Entretanto, comungam no sentido de uma educação a favor dos interesses das classes populares e não como um instrumento de reprodução ideológica para a manutenção do poder da classe dominante.

Seguindo na mesma corrente, Silvia M. Manfredi (1982) num texto intitulado *A educação popular no Brasil: uma releitura de Antônio Gramsci* presente no livro *A questão política da educação popular*, diz que a EP enquanto processo permite:

às classes subalternas elaborar e divulgar uma concepção de mundo organicamente vinculada aos seus interesses e não, simplesmente, como

um instrumento ideológico empregado pelas classes dominantes para a conquista ou manutenção de sua hegemonia. (MANFREDI, 1982. p. 40)

No documento *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*, publicado em 2006, o Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL) propôs uma reflexão sobre os enfoques, experiências, horizontes, desafios e as contribuições da EP. Dos artigos apresentados muitos autores insistem nas seguintes perguntas: o que das propostas e paradigmas da EP continuam em vigência e o que foi reestruturado ou então deve ser reestruturado?

Ao analisar os artigos que compõem esta publicação percebemos que há diferentes opiniões, experiências e enfoques. Um texto que nos chama muito a atenção é o de Liam Kane *A Educação Popular Discutida "Há muito tempo"*; nele faz uma leitura crítica da EP e, também sobre o sistema capitalista, em que a sociedade esta inserida, desenvolvendo-o a partir de suas experiências na Escócia. Na sua visão, a posição ideológica é de suma importância para que o educador popular negue-se a ser manipulador e participante da educação bancária, e em seu compromisso político atue segundo a concepção da EP

que problematize a realidade e não apresente análises já prontas; por meio do diálogo, terá o direito de contribuir com suas opiniões, tentará promover uma consciência crítica a respeito da realidade. (KANE, 2006. p. 202).

A EP, neste sentido, pressupõe uma metodologia oposta à educação bancária – como chamava Paulo Freire – aquela em que o educador transmite o conhecimento e o educando é um mero receptor. Não há a relação dialógica, horizontalizada, mas sim uma relação hierarquizada. Numa relação de diálogo, o clima é mais propenso à reflexão, discussão e troca de conhecimentos, que podem favorecer o despertar da consciência crítica, a partir dos debates que podem e devem ser feitos a respeito da realidade, ao invés de só receber respostas anteriormente formuladas.

Para Liam Kane (2006), é inerente à Educação Popular o compromisso político a favor da mudança e que existe dentro de seu campo uma variedade de motivações ideológicas distintas, das quais podemos citar: a religião, o pós-modernismo, o nacionalismo, o marxismo entre outras. Cabe à prática da EP encarar essas motivações tomando uma posição de não neutralidade. Uma vez que a ideologia influencia a prática.

A autora ainda ressalta que em suas pesquisas sobre a Educação Popular na América Latina, percebeu que havia três correntes:

Uma que permanece com a visão radical e classista em que nasceu a Educação Popular, mas que reconhece anteriores fraquezas e trata de se sensibilizar com relação a uma série de opressões diferentes. Continua pensando em trabalhar principalmente com movimentos, mas não se nega a se engajar no campo da educação pública, formal e convencional, ainda que o faça muito consciente do perigo de cooptação; Outra, que não expressa nem se preocupa demasiadamente com nenhum paradigma aberto. Entretanto, realiza com energia o trabalho com grupos ou movimentos e, a partir da prática, faz o que lhe parece mais adequado; E uma terceira, que parece haver se adaptado tanto ao discurso da educação convencional que já quase não fala de injustiças político-sociais, e que me parece estar a só um passo de abandonar os princípios da Educação Popular. (KANE, 2006. p. 204-205)

A primeira corrente, não concebe a EP desvinculada dos movimentos sociais e populares já que historicamente os movimentos lutaram por uma educação pública, para todos, enfrentando o sistema educacional estabelecido e a EP, na sua gênese, traz os questionamentos dos movimentos, uma vez que estão intrinsecamente ligados; tal ligação fortalece a organicidade, as estratégias e as lutas. Esta corrente também se preocupa com outros tipos de educação, pensando na EP como uma alternativa importante no campo educacional. Enquanto que a segunda e terceira correntes estão nos extremos, caminhando para lados opostos.

A segunda limita-se aos movimentos o que pode levá-la no pragmatismo de lutas esquecendo-se de outros aspectos também importantes para a formação humana.

A terceira, por sua vez, abre-se tanto para a educação formal que, aderindo seus discursos, muitas vezes acaba sendo cooptada por ela, distanciando-se completamente da EP.

Inegavelmente, das três correntes explicitadas, a primeira parece-nos ser a mais apropriada para se contrapor com a ordem social vigente, já que busca desvelar a realidade sem perder a essência de ligação com os movimentos populares e ainda dialoga ativamente com a educação oficial, institucionalizada, sem perder de vista o objetivo de transformação social.

É óbvia a existência de ações educacionais populares capazes de questionar e, por que não dizer, transformar o mundo atual em que vivemos de ascensão do neoliberalismo e da globalização. Entretanto, para isto, faz-se necessário uma

escolha política por parte dos educadores e das educadoras, e que também as instituições financiadoras de tal educação como as igrejas, ONGs, empresas privadas e até mesmo o Estado, tenham esta intenção, o que parece ser a parte mais difícil desse processo, pois a maioria destas instituições não se preocupa com o cunho político da educação, mas somente com a formação de mão-de-obra “qualificada”, apta para o mercado. Ou então pode-se ir de encontro aos interesses destas instituições como forma de resistência política e ideológica. Temos agora uma provocação para a Educação Popular.

Marco Raúl Mejía (2006) em seu texto *Aprofundar na Educação Popular para Construir uma Globalização desde o Sul*, ao discutir sobre as intenções dos agentes promotores de Educação Popular, muito coerentemente diz:

A política social do neoliberalismo tem consolidado uma proposta de substituição do Estado de Bem-Estar anterior, colocando outras bases centradas na promoção individual, no crescimento pessoal e nas formas de cidadania (indivíduo) ativa. Por isso, tem construído alianças para desenvolver essas políticas a grupos que, no passado, foram os principais agentes da Educação Popular: organizações não-governamentais (ONGs), igrejas de diferentes vertentes, grupos cooperativos e outros grupos da sociedade civil, colocando-os como agentes substitutos da política estatal, mas também da política social que atuam *tecnicamente* como neutros [...]. Na forma como esses trabalhos são realizados tenta-se desativar o protesto e os núcleos de participação política, para construir um certo comunitarismo que não coloca o empoderamento coletivo além da dinamização dos indivíduos e das tarefas de seu grupo, fechando as portas coletivas da solidariedade. De modo que estas organizações utilizam todo o acúmulo *técnico* da Educação Popular para o trabalho com grupos excluídos, ao qual foi retirada toda a roupagem política e de empoderamento. (MEJÍA, 2006. p. 214)

Como vimos na história da EP no Brasil, a maioria, ou senão todos, os programas e campanhas, que não tinham majoritariamente o financiamento do Estado para realizar suas atividades acabaram sendo por ele cooptados, para atender às demandas políticas e econômicas. E mesmo aqueles, poucos, que resistiram às pressões do Estado, em alguns momentos históricos, hoje se aliam a esse regime. E agora, como retrata Mejía (2006), a política neoliberal, na qual estamos imersos, absorve o papel do Estado na educação, com a cumplicidade deste, através do incentivo às privatizações, diminuindo as suas obrigações e com os ônus agora divididos com grupos e instituições civis.

Nas palavras de Moacir Gadotti (1983. p. 12):

A deterioração da educação é conseqüência dessa política orientada pela tecnoburocracia a serviço do estado burguês, que não quer investir em qualidade, já que o lucro – a sua finalidade – provém da quantidade e não da qualidade. Ele transformou a **educação em mercadoria**, sujeita à luz do capital, da oferta e da procura, como uma mercadoria qualquer. Incentivou a **privatização do ensino** e da cultura porque não interessa ao capital investir em educação através do Estado, visto que pode utilizar os eventuais recursos destinados à educação para empreendimentos de retorno mais imediato.

O artigo do qual esse trecho faz parte foi escrito antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, entretanto esse pensamento é muito atual porque mesmo com a nova Lei essa política de que fala Gadotti continua vigente.

A educação virou mercadoria, vemos isso nitidamente, com o crescente surgimento de Faculdades e Instituições de Ensino particulares, como uma praga que se espalha rapidamente, e nas parcerias entre Universidades Federais e outras Instituições públicas com empresas privadas. E o Estado, por sua vez, compactua com tudo isso.

Na verdade sabemos que nenhuma prática educativa é neutra. Porém o Estado dissemina esta falsa retórica, porque na prática a educação está infestada de más intenções, “más” no que se referem aos verdadeiros objetivos os quais são ocultados, todos eles corroboram a favor do capitalismo, do neoliberalismo, reproduzindo e controlando as relações hegemônicas e contra as práticas sociais das classes populares, em especial àquelas que visam o enfrentamento, a superação e o empoderamento dessas classes.

A EP é outro projeto de educação que está aí e não é neutro, se posiciona é intencional.

Atualmente, a EP desenvolve-se com enfoques diferentes, de acordo com os grupos políticos, sociais e eclesiais, que a estimulam e assumem perspectivas de formação com nuances próprios das diferenças. Porém, essas vertentes têm em comum a “utilização” – pelo menos é o que falam – das teorias de Paulo Freire, de que a educação não é um ato neutro, mas sim um ato político. Muitas instituições trabalham com técnicas e métodos baseados em Freire mas negam nas suas práticas o mais importante, o aspecto político.

Continuando ainda, na análise da publicação da CEAAL citada anteriormente, é perceptível a divergência que há entre alguns autores; no texto *Contribuições para*

o Debate Latino-Americano sobre a Vigência e a Projeção da Educação Popular

Carlos Nunez Hurtado (2006. p. 154) assegura:

a corrente de pensamento e ação da Educação Popular manifestada de diversas maneiras e enfoques, ganhou uma relativa “maior idade” no campo dos debates e das práticas transformadoras, tanto no âmbito das microexperiências, como no das políticas públicas e nas esferas do poder formal.

Então podemos dizer que a “maior idade” (amadurecimento) da prática transformadora da EP se deu com o passar do tempo, a partir da ação-reflexão-ação, de acordo com os acontecimentos históricos, políticos e sociais. Ainda, segundo Hurtado (2006. p. 153), com esse percurso de maturação, se entendeu que é importante influenciar o campo das políticas públicas, uma vez que a EP não deve fechar-se em seus princípios específicos, e sim buscar uma educação pública, para todos.

Totalmente opostos a essa visão, no *Políticas Públicas Educativas com Participação Social: um meio para reconstruir concepções e práticas desde a Educação Popular* Noel Aguirre Ledezma e Luis Antonio Rodríguez Bazán (2006. p. 139-140) afirmam:

Nesta espécie de **crise de identidade da Educação Popular** estão em debate as percepções dos fatos que ocorrem em nossa realidade nesse mundo contemporâneo. [...] Uma destas percepções refere-se precisamente à escola e à definição e implementação de políticas públicas no setor educativo. (grifo meu).

Enquanto de um lado assumi-se a maturidade da EP e a sua contribuição para os debates em defesa do público, do outro se fala em crise de identidade e de uma preocupação com o público, sem avanços. Discordamos do ponto de vista desse segundo, uma vez que, parece não levar em consideração o processo e o contexto histórico do percurso da EP como também as suas superações e o seu desenvolvimento ao longo do caminho.

Ao discutir sobre aspectos do processo presente e do futuro da EP, Cuauhtémoc A. López Casillas em seu texto *Processo de Reflexão Coletiva sobre a Vigência e Desafios da Educação Popular* declara com firmeza:

Ainda que muitos de nós insistamos na necessária integralidade da Educação Popular, muitas vezes levamos nossa ação educativa a estar

centrada na dimensão estritamente ideológica. A formação política para a luta social, o conhecimento da estrutura social e das classes em luta e das estratégias por desenvolver obscureceram outras funções do trabalho educacional, inclusive chegou-se a reduzir o setor educacional ao estrito trabalho de capacitação. Agora, sem descuidar dos aspectos ideológicos e de capacitação, o foco está na formação de valores (dimensão axiológica), vinculada à importância de atender também à construção das subjetividades individuais, coletivas e sociais. Esta última é um dos aspectos a que a Educação Popular deve dar maior atenção no futuro. (CASILLAS, 2006. p. 189)

Diante desta declaração, devemos ter o cuidado e ler as entrelinhas. Enquanto outras vertentes e pontos de vista afirmam que as práticas de EP estão de certo modo, distanciando-se da sua perspectiva de ser um instrumento de luta das classes populares contra a opressão e para as conquistas políticas, econômicas e sociais; Casillas (2006), diz o inverso: que a EP centra-se nas dimensões ideológicas e de capacitação, esquecendo-se de valores importantes. Devemos questionar: que valores são esses, para atender os interesses de quem? São aqueles disseminados pela ideologia dominante para manutenção do capital, no qual insiste em expandir idéias de sucesso pessoal, bem estar individual, consumo, competitividade, ter mais nos torna feliz? Será que se as práticas educativas focarem nesses valores não contribuirão para um maior distanciamento da EP e dos seus objetivos primeiros? É preciso especificar minuciosamente que valores são esses.

Segundo Antonio Carlos Caruso Ronca (1983) em seu artigo *Desmistificação e comprometimento: os dois maiores desafios que apresentam ao educador*:

A realidade não é a que nós vemos, ouvimos ou sentimos; o real precisa ser desvelado [...]. No entanto esse encontro com o real e a conseqüente luta pela sua transformação não interessam aos grupos que controlam o poder e uma das armas que estes grupos utilizam é a criação de mitos para encobrir a realidade. (RONCA, 1983. p. 6).

No regime atual, na sociedade de classes em que vivemos, o sistema educacional atende os interesses da burguesia, o modelo de educação autoritária e reprodutivista que seguimos são impostos de forma a garantir a conservação do poder da classe dominante, e a educação é uma ferramenta usada para que os “mitos” e sua ideologia sejam expandidos; a perspectiva da EP é oposta a essa educação, pois ela tem como uma de suas finalidades o desvelar da realidade. Para Gadotti (1983), existem dois projetos educacionais distintos e antagônicos, uma educação burguesa e uma educação popular, ambas refletem a bipolarização e a

contradição, como as duas classes que compõem a sociedade, a dos que trabalham e a minoria dos que se beneficiam do trabalho:

Aquela que está no poder, que é uma **concepção burguesa**, predominantemente tecnoburocrática, e aquela que surge das próprias organizações dos trabalhadores, eminentemente popular, concreta, que poderíamos chamar de **concepção dialética**. (GADOTTI, 1983. p.11).

Vista como uma concepção dialética a EP deve pensar e fazer educação não se esquecendo da forma de organização da nossa sociedade, ou seja, a partir da divisão de classes antagônicas.

Para Hurtado (2006. p. 156), a EP precisa assumir:

[...] um marco epistemológico de caráter dialético. Rechaçamos o enfoque positivista, que converte o educando em mero *objeto* de recepção passiva de conhecimentos pré-elaborados [...]. Para a Educação Popular, a realidade é uma verdadeira fonte de conhecimento que não podemos simplificar isolando-o das dinâmicas reais socioeconômicas, culturais e políticas do contexto.

Neste sentido destaquemos a necessidade da não dissociação entre teoria e prática, entre ação-reflexão-ação, da relação saber popular- saber científico, como um processo dialético do conhecimento, partindo da realidade e da experiência e ao nos apropriarmos da teoria, voltemos ao início do processo com outra visão, a qual será instrumento de uma prática transformadora.

Dentro do “universo” de vertentes e concepções, que já foram explicitadas neste trabalho, tomamos a decisão de adotar como nossa a combinação de visões, além de acrescentar outras.

Ampliando criativamente uma visão de EP numa perspectiva de educação no seu sentido abrangente, isto é, aquela que não só ocorre na escola, mas em diversos espaços e situações, por exemplo, sindicatos, igreja, associações, clubes, partidos políticos e igrejas. Acreditamos que onde houver relações de processos dialógicos, de troca de conhecimentos visando mudanças na realidade, principalmente das, pelas e com as classes populares há EP. Então reiteramos que assumimos como nossa, neste trabalho e na militância em prol de uma educação popular, pública, laica e de qualidade (no sentido da participação popular, curricular, formação dos educadores, estruturas físicas e materiais entre outros); a partir deste arsenal, a recriação de elementos, aspectos e objetivos indissociáveis que fundamentam e caracterizam, de alguma forma, a Educação Popular:

- a) Valorização e legitimação do saberes populares. Porque ele é visto como um conhecimento inferior ao saber científico, porém essa inferioridade não existe uma vez que conhecemos experiências que validam tais saberes;
- b) Prática social como ponto de partida. A prática educativa tem como base as relações que se configuram no cotidiano dos educandos;
- c) Construção coletiva do conhecimento. Dá-se pela troca de saberes (diálogo) entre educadores-educandos e educandos-educadores;
- d) Metodologia dialética. Práxis, relação dinâmica entre prática e teoria, voltando ao ponto de partida; ação-reflexão-ação;
- e) Sistematização e instrumentalização da prática. A partir da sistematização, as experiências são elaboradas reflexivamente e assim os conhecimentos produzidos podem ser socializados, como propostas de intervenção;
- f) Compromisso para com a transformação social. Partindo deste compromisso a EP busca problematizar e desvelar a realidade excludente e opressora servindo de instrumento fortalecedor para a transformação dessa realidade;
- g) Despertar da consciência de classe. Percebendo que existe uma luta de classes, os sujeitos podem e devem se organizar, mobilizando-se para as ações que os fortaleçam na luta contra a classe que os oprime.

Pensar numa vertente ou até num conceito concreto e ideal de EP é um desafio, já que existem diversas correntes, enfoques e sentidos, não podemos esquecer-nos de levarmos em consideração o percurso histórico da Educação Popular, no qual é perceptível tentativas de conceituação nos diferentes momentos da história. A concepção da EP é movimento, por isso todo ensaio para conceituá-la deve considerá-la também, como processo reflexivo da relação teoria-prática. E é justamente neste processo reflexivo que são criadas/recriadas ou estruturadas/reestruturadas vertentes da EP. Ainda que depois desse diálogo entre opiniões, pontos de vistas, enfoques e vertentes seja óbvio, é importante recordar que o que caracteriza e diferencia a Educação Popular não é uma metodologia, mas sua concepção e intenção transformadora.

4. ACERTANDO NO ALVO: A UNIVERSIDADE

A universidade, em sua gênese, não foi criada no sentido de atender aos anseios da sociedade em geral, e muito menos das classes populares. Estamos em pleno século XXI e ainda há resquícios desta origem, como ressalta Jezine (2007, p. 157): “a universidade fundada sob a lógica da ciência e do poder, destinada à formação de quadros para a nobreza, Estado ou mercado, não foi pensada para o atendimento de interesses sociais”.

Historicamente, a universidade no Brasil prepara o estudante como mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, ou para a sua legitimação teórico-prática. Hoje isso fica claro quando percebemos a subordinação da universidade aos princípios de competitividade, individualidade e produtividade, que respondem ao neoliberalismo, o qual sutilmente sugere a privatização.

Nas palavras de Marilena Chauí (1998, p. 25), isto se comprova quando internamente se dá na universidade o que o Ministério da Educação (MEC) chama de flexibilização; essa flexibilização compromete a qualidade do ensino, visto que: diminui os concursos públicos e a dedicação exclusiva para professores, fazendo contratos temporários e precários; adapta os currículos para atender às necessidades das empresas privadas, entre outros. Para Chauí (1998), tal flexibilização é consequência da autonomia, uma vez que a própria universidade tem liberdade para captar recursos de empresas privadas e é a gestora de seus recursos financeiros.

Sobre essa autonomia, a Constituição brasileira de 1988 diz no Art. 207 “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

A LDB n° 9.394/96, no Capítulo IV Da Educação Superior, Parágrafo único, reitera o artigo da constituição, porém acrescenta que para garantir tal autonomia cabe aos colegiados de ensino e pesquisa decidirem dentro do orçamento disponível, sobre:

I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos; II - ampliação e diminuição de vagas; III - elaboração da programação dos cursos; IV -

programação das pesquisas e das atividades de extensão; V - contratação e dispensa de professores; VI - planos de carreira docente. (Art. 53)

Duas considerações devem ser feitas, em relação a esses preceitos formais norteadores da política do ensino superior, respectivamente:

- 1) É contraditório, enquanto a legislação garante a autonomia da universidade, percebemos que tal autonomia é limitada. A universidade fica a mercê do mercado já que as empresas privadas são a fonte de financiamento, tornando-se cada vez mais dependente das demandas, pois precisa adaptar-se enquanto ensino, pesquisa e extensão às necessidades do mercado, submetendo-se às regras de competitividade, de maneira eficaz e ágil ao atendê-lo.
- 2) À universidade é assegurado gerir os recursos financeiros de acordo com seus “interesses” – interesses entre aspas porque quase sempre, ou sempre ela atende os interesses do mercado. Um exemplo é o tipo de curso que deverá ser oferecido.

Então surge uma inquietação. Se a Lei deixa a cargo dos colegiados o destino do orçamento, por que não é investido parte desses recursos no atendimento das exigências previstas em lei e neste caso, principalmente na ampliação das atividades de extensão?

Entretanto, para que as universidades continuem sendo financiadas pelas empresas privadas, precisam estar aptas ao mercado competitivo e passar por controle de qualidade. Esse controle visa avaliar a qualidade do ensino, a partir da produtividade.

Segundo Felipe Serpa no seu texto *Uma política de ensino superior*, os:

Parâmetros ou padrões de qualidade vêm-nos usualmente através de números – os indicadores de desempenho – que expressam relações, em última instância, entre custos e benefícios, e especialmente se referem à avaliação de itens como, entre outros, a titulação do corpo docente, a quantidade das publicações resultantes das atividades de pesquisa, as relações entre o número de ingressos e números de concluintes, tempo mínimo e tempo máximo de permanência nos cursos de graduação, etc. (SERPA, 1999, p.15)

A partir desses parâmetros do mercado podemos perceber que neste caso, quantidade é sinônimo de qualidade, assim sendo os indicadores qualitativos dependem da produtividade em números, havendo uma relação de interdependência entre eles. A exigência da qualidade exposta acima na citação de Serpa (1999)

mostra-se insuficiente porque é mensurada apenas no âmbito quantitativo, não se ressalta a relevância das pesquisas e das publicações, não se pensa na sua função social e no compromisso com as classes populares. Parece redundante, mas deve-se buscar a qualificação da qualidade.

Em consonância, expressou Chauí, sobre a mensuração da qualidade:

A produtividade, que mede a qualidade, é orientada por três critérios: *quanto* uma universidade produz, *em quanto tempo* produz e qual *o custo* do que produz. Em outras palavras os critérios de produtividade são quantidade, tempo e custo, que orientarão os contratos de gestão. Observa-se que a pergunta pela produtividade não indaga: o que produz, como se produz, para que ou para quem se produz. (CHAUÍ, 1998, p. 25).

Com isso não queremos dizer que quantidade não é importante, muito pelo contrário. Ela é relevante para a avaliação desde que, a produtividade tenha qualidade no sentido de ser socialmente útil. Caso não, é como se estivéssemos numa esteira de uma fábrica tendo que produzir mais, no menor tempo possível, com o mínimo de custo, sendo explorados, atendendo assim as imposições do mercado.

No contexto atual, constatamos que o desempenho da universidade é medido pela quantidade. Percebemos também, as mazelas do Estado com o ensino fundamental e médio, nem a qualidade da educação, nem o interesse da classe dominante garante o acesso da classe popular à universidade. Neste cenário, ao Estado compete apenas controlar as funções (ensino, pesquisa e extensão) universitárias, uma vez que não é vantagem para ele responsabilizar-se pelos financiamentos e apoio às universidades públicas, as quais, agora sofrem processos de privatizações e são financiadas pelo mercado, quando há interesse.

Desta forma, mesmo depois da conquista histórica dos movimentos sociais e populares do direito formal à educação pública e de qualidade, ela passa a ser encarada como um serviço, uma assistência, daí surge largamente as faculdades e instituições de ensino superior privadas, programas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), de ações imediatistas, que não contemplam a todos o direito à educação, programas esses que favorecem à iniciativa privada. Conforme Roberto Leher (2004), numa entrevista dada ao Correio da Cidadania em 20 de setembro, sobre o PROUNI, este se constitui

[...] uma operação de salvamento para o setor privado. As grandes empresas educacionais, que atendem as elites, não têm muito interesse no

programa – não querem ofertar vagas para alunos de baixo poder aquisitivo que sequer vão poder pagar 50% das bolsas. No entanto, as instituições de menor qualidade, que contam com um alto índice de inadimplência, isso é uma espécie de bóia de salvação num setor que vive uma crise profunda.

Como ilustra Leher (2004), esse modelo de educação superior proposto pelo governo não resolve a questão da educação nacional. Muitos estudantes que tiveram apoio financeiro como bolsas parciais e empréstimos bancários não têm condições de pagar as parcelas que lhe cabem, levando-os a trancar matrículas e até desistir do curso. Tal situação denuncia o fracasso desses programas. Em contrapartida, o Estado oferece isenção de tributos às instituições privadas que aderem ao programa; o valor isento desses tributos daria para manter os estudantes numa universidade e ainda sobriaria dinheiro.

A universidade, como uma instituição social, deve ser pública, uma obrigatoriedade do Estado. Porém, a educação superior está sendo mediatizada pela política neoliberal e, conseqüentemente, ela acaba sendo “engolida” pela voracidade do mercado. Daí a importância e a necessidade da EP para reflexão e problematização dessa realidade.

4.1. EXTENSÃO: DE QUE CONHECIMENTO ESTAMOS FALANDO?

O modelo de flexibilização, produtividade e competitividade, aderido pelas universidades públicas, tem como conseqüência a valorização exacerbada da pesquisa para atender as demandas mercadológicas em detrimento da extensão. Parece contraditório. Se para pesquisar, teorizar e assim produzir conhecimento a universidade precisa da comunidade, por que considerar que o conhecimento por ela produzido é superior ao das classes populares? A academia não valoriza o saber popular e a interação com a comunidade, porque não é do interesse do sistema neoliberal. Neste a pesquisa universitária tem mais valor, pois ela é adequada à produção, isto é, ao mercado comercial e de produtos, executando pesquisas encomendadas pelas indústrias, da mesma forma que o ensino atende o mercado de trabalho.

Segundo o Plano Nacional de Extensão Universitária, documento produzido pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e pela Secretaria de Educação Superior (SESu)/MEC, a extensão é uma:

Prática acadêmica que interliga a Universidade nas suas atividades de ensino e de pesquisa, com as demandas da maioria da população, possibilita a formação do profissional cidadão e se credencia, cada vez mais, junto à sociedade como espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes. (2008, p. 1).

De acordo com essa definição de Extensão Universitária, percebemos que a extensão estreita os vínculos entre universidade e comunidade. No entanto, a universidade só dá valor ao saber popular quando este é útil para as suas pesquisas, na produção de conhecimentos (como teses, dissertações entre outras publicações) objetivando nutrir as demandas do mercado, como também promover os pesquisadores, esquecendo-se, na maioria das vezes, de dar retorno à comunidade do saber produzido.

Além de conceituar a Extensão, é afirmado como seu objetivo, segundo o mesmo texto, *possibilitar* “inovação e transferência de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso ao saber e do desenvolvimento tecnológico e social do país”; o Plano ainda ressalta a indispensabilidade da extensão na formação do estudante, porém não dá condições materiais para que essa atividade, tida como fundamental, seja acessada senão por todos, pelo menos pela maioria dos estudantes. Neste objetivo tem um grave equívoco, a transferência de conhecimentos.

Quanto a isso, na obra *Extensão ou Comunicação?* Paulo Freire questiona a semântica da palavra extensão dizendo:

Na medida em que, no termo extensão, está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar de depositar algo em alguém, ressalta, nele, uma conotação indiscutivelmente mecanicista. [...] será o ato de conhecer aquele através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe pacientemente um conteúdo de outro? Pode este conteúdo, que é conhecimento de, ser “tratado” como se fosse algo estático? Estará ou não submetendo o conhecimento a condicionamentos histórico-sociológicos? Se a pura tomada de consciência das coisas não constitui ainda um “saber cabal” [...]. (FREIRE, 1983, p. 15)

O ideal não é só estender-se à comunidade, como também abrir espaço para que haja troca de saberes entre elas e incluindo, principalmente, os movimentos sociais e populares, trazendo-os para a universidade, pois neles está, quase sempre, acrescido o aspecto político em suas práticas de EP. A relação de

compartilhamento do conhecimento estabelece o diálogo; desta maneira ele não será só transmitido e depositado. Freire denomina, na mesma obra, de atividade dialógica como aquela em que se deve:

[...] vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outros” por homens que são falsos “seres para si”. (FREIRE, 1983, p. 28).

Quando não existe esse diálogo sugerido por Freire, a relação estabelecida é de autoritarismo, na qual o homem é visto como objeto e não como sujeito. Pode haver transformação da realidade quando se pretende substituir um conhecimento por outro?

A LDB no Art. 43 versa sobre a finalidade da educação superior, dizendo no inciso VII: “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”. Entretanto não é isso que vemos nas universidades, elas estão cada vez mais fechadas para a comunidade, os saberes por elas produzidos são privados, não há, na maioria das vezes, socialização e democratização, mas sim uma negação do conhecimento produzido por essa atividade.

Muito do que é realizado de extensão são cursos, eventos e serviços, às vezes pontuais e assistencialistas. Os projetos de extensão são pouco valorizados pela academia, são poucos os professores que se envolvem com esse tipo de atividade, talvez porque não dão a projeção e não os possibilite um *status* proporcional ao dado pelos projetos de pesquisa científica.

A universidade anda paralela à comunidade e não integrada a ela. Como a universidade pode colocar o conhecimento produzido à prova? Qual a validade do conhecimento se não for útil para a comunidade? Por que não se importam com a extensão, será por causa da sua opção política? E por que ela não é aceitável e valorizada plenamente no meio acadêmico?

Quando entramos no sítio do MEC, e lemos as inferências, a extensão nos parece perfeita, é tudo muito bonito, quando na ação é completamente diferente. Já o Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT), deixa claro que cabe,

prioritariamente, ao Estado criar as condições políticas garantindo o financiamento do sistema.

A Extensão Universitária é o “primo pobre” do tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, tanto por dificuldades com a falta de recursos ou sua redução, quanto na valorização dada ao conhecimento por ela produzido.

Geralmente a academia não legitima e não valida o saber popular, embora este já seja legitimado através das práticas sociais, práticas essas que não devem ser negadas, porque são o motor que movimenta a sociedade da qual a própria Universidade é parte constitutiva. Um exemplo que pode comprovar esta afirmação é o fato da Universidade não provocar a interlocução entre esses saberes, colocados em oposição, evitando que se enriqueçam mutuamente, construindo assim um novo saber. Este distanciamento pode justificar a falta de verba significativa para o desenvolvimento dos projetos.

Claudia Hochheim Oliveira, em seu texto intitulado *Qual é o papel da Extensão Universitária? Algumas reflexões acerca da relação entre Universidade, Políticas Públicas e Sociedade* apresentado no 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, realizado em Belo Horizonte, setembro de 2004, nos fala que a extensão universitária tem obtido, na última década, sua consolidação como espaço de aprendizagem dentro da academia através:

- I. Da busca de superação da concepção assistencialista da extensão;
- II. Da busca pela construção permanente da indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisa;
- III. Da percepção, altamente acertada na atualidade, da necessidade da interdisciplinaridade para qualquer ação que se queira mais abrangente e/ou qualificada;
- IV. Do foco na relevância social da ação extensionista [...] que considerem o compromisso social e o papel da Universidade frente aos problemas sociais. (2004, p.1)

Mesmo que para a autora a extensão esteja tomando tais dimensões e se consolidando, ainda faltam alguns caminhos a serem trilhados, pois os professores não estimulam, através da prática, o interesse por essa participação em projetos, o diálogo com a sociedade. Contudo, a educação superior, com poucas exceções, é bancária, o que predomina no ensino é a transmissão, de uma pequena fração, dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade. Não é feita a ligação entre o ensino e a pesquisa por meio da extensão que, exercendo a

sua prática na comunidade, pode contribuir para a (re) formulação de teorias e procedimentos metodológicos.

Muitas vezes os programas de extensão, espelhados em nossa forma de ensino, têm práticas equivocadas, fazem meras comunicações e transmissão de informações e não a construção de novos saberes, que, para João Francisco de Souza, em seu texto *Educação popular e movimentos sociais no Brasil*

está passando a ser encarada como um processo de confronto de saberes (populares, científicos, religiosos, artesanais, etc.). Nesse confronto se dá uma reconstrução que reelabora os significados prévios e constrói coletivamente outras representações sociais. (SOUZA, 2007, p. 50).

Este confronto quer dizer o encontro entre saberes diferentes, que se articulam se complementam, por outro lado, o novo saber produzido não vai solucionar todos os problemas educativos e sociais, é o equilíbrio entre esses saberes, tidos antes como antagônicos, por isso impermeáveis, que agora contribuem para que ambos (estudantes e comunidade) tenham uma atuação qualificada e coerente com a realidade.

Concordo com Jezine (2007, p. 164), quando ela afirma que:

Uma das formas de se fazer educação popular na universidade é conceber a extensão como articuladora desse processo, a partir da concepção de função acadêmica, em que a promoção da relação teoria e prática, tão discutida e requisitada nos cursos de graduação e pós-graduação e tão pouco exercida na produção do conhecimento, possa realmente acontecer.

Além da extensão promover a troca de saberes e a relação teoria e prática, pode proporcionar também a construção coletiva de conhecimentos, que são validados a partir das práticas sociais. Assim sendo, podemos dizer que a universidade poderá se constituir um lugar para os processos efetivos da EP.

A extensão é uma das funções mais importantes para a formação do estudante, para sua atuação na sociedade, porque parte de uma opção política, fazendo com que os estudantes tomem posição diante dos problemas sociais (desemprego, subemprego, fome, falta de moradia, exploração e etc.) já que não se trata de um componente curricular (disciplina) obrigatório qualquer, mas optativo.

A educação formal, tanto escolar quanto universitária, reproduz as práticas e a ideologia do sistema vigente, objetivando construir um pensamento único. E a Extensão, e nela principalmente a ACC (Atividade Curricular em Comunidade), ao se dispor a desenvolver atividades na perspectiva da EP possui elementos para a

intervenção, no sentido, de buscar desfazer tal pensamento e provocar a reflexiva crítica sobre a realidade concreta.

5. ACC: UMA POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO

No caso particular da Universidade Federal da Bahia (UFBA), há projetos de extensão temporários e permanentes. Os primeiros referem-se a cursos, seminários e outros eventos. Os segundos são programas como: Atividade Curricular em Comunidade (ACC), Conexões de Saberes, Fórum Comunitário de Combate à Violência (FCCV) e Movimento Universitário de Alfabetização.

Neste texto, nos deteremos à ACC, atividade de extensão permanente, antiga UFBA em Campo, que conforme o 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, em 2004, trata-se de um programa criado em 1996, que buscava estabelecer o intercâmbio dos saberes entre a universidade e a comunidade e atender as demandas sociais. Este programa foi consolidado em 2001. Experimentalmente foi transformado em ACC e em 2003 passou a ser absorvido pelos currículos de graduação, como novo componente curricular com carga horária e creditação.

De acordo com o Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT) da UFBA, a ACC é uma experiência educativa, cultural e científica desenvolvida por professores e estudantes, em parceria com a comunidade, articulado-a ao ensino e a pesquisa.

A ACC se desdobra em três âmbitos, como:

- a) Extensão: busca estabelecer diálogos com a sociedade, objetivando a socialização e a produção de conhecimentos, experimentando alternativas de soluções para os problemas da realidade;
- b) Componente curricular, compõe os cursos de graduação como disciplina optativa, semelhante às demais disciplinas, porém nela podemos experimentar metodologias; assumir um caráter renovável. A cada semestre há rodízio de estudantes e as atividades podem ter continuidade por mais semestre.
- c) Prática de construção de cidadania do estudante, visa levá-los a vivenciar a construção coletiva do conhecimento; a compreender o conhecimento como instrumento de transformação e o caráter multidisciplinar da realidade refletindo sobre ela.

As ACCs são oferecidas a cada semestre, e devem considerar os aspectos expostos. E são coordenadas academicamente pela PROEXT, devendo ainda respeitar as diretrizes do Plano Nacional de Extensão¹.

Neste trabalho nos dedicamos à ACC – Educação em Saúde na Região de Subaúma (MED459). Esta atividade é desenvolvida em Oitis, povoado de Esplanada/BA. Localiza-se no Litoral Norte, com distância de 120 km de Salvador. (ver, ANEXO B).

Esta ACC/UFBA em Campo iniciou as atividades práticas em 2001.2, abrangendo várias comunidades rurais na região de Subaúma, as quais envolviam somente os estudantes do curso de Medicina. Em 2002.1 a ACC concentrou-se em Oitis com a participação, agora, de estudantes de diversos cursos. Porém o contato com esta região existe desde 1998, através das atividades relacionadas à Educação e Saúde, desenvolvidas pelas disciplinas Epidemiologia, e posteriormente, a Introdução à Medicina Social, oferecidas pela UFBA, especificamente pelo Departamento de Medicina Preventiva e Social (DMPS) da Faculdade de Medicina da Bahia (FAMEB), em parceria com a Fundação para o Desenvolvimento de Comunidades Pesqueiras Artesanais (FUNDIPESCA), a qual atua na região desde 1982.

Por conseguinte, serão relatadas as idas a campo, o que será feito através de diários e relatórios. É pertinente citar Jezine, quando ela afirma que é crescente:

A necessidade de registrar, analisar e divulgar experiências que envolvam a cultura do povo, de uma de uma comunidade e/ou grupo social, pois no contexto de globalização, desterritorialização e quebra de fronteiras, a cultura se configura como o elemento diferenciador de um povo/nação. (JEZINE, 2007, p. 165).

Uma vez que a ordem social vigente tende a massificar e a homogeneizar a cultura, não sabemos se um determinado elemento ou característica pertence a nossa cultura ou à cultura da classe dominante que nos é imposta. Os registros são necessários para a valorização e fortalecimento do saber popular, para a sistematização das experiências dialógicas entre saber popular e saber científico, e como acrescenta Jezine (2007, p. 165), pode até “unir o povo, uma comunidade, dando-lhe história e identidade da classe”.

¹ Para conhecer um pouco mais sobre as ACCs, ver o livreto no ANEXO A.

Além disso, os relatos, que estão no corpo deste trabalho, têm o objetivo de dar a devida importância e legitimar o conhecimento que foi produzido coletivamente, tendo como metodologia a práxis pedagógica, ou seja, a ação-reflexão-ação sobre a realidade. São reflexos de vivências extremamente valiosas para minha vida pessoal e profissional. Colocando em anexo estaria indo contra alguns princípios da EP, que acredito e defendo neste trabalho.

Os registros mostram as impressões que tive, particularmente, sobre a comunidade, e aqueles que tive *com* a comunidade, como também o desenvolvimento das atividades realizadas e do diálogo ativo entre a comunidade e a universidade, diálogo este quase sempre ausente.

Em tais relatórios estão descritas ações, atividades, vivências e reflexões, ao longo dos semestres (2007.2, 2008.1 e 2008.2) experimentadas na comunidade de Oitis, como forma de sistematizar e analisar tais experiências. No primeiro semestre participei como estudante matriculada, e nos dois últimos semestres, como monitora voluntária.

5.1. DIÁRIO DE BORDO 2007.2

Acabamos de entrar na embarcação. Hoje começamos a nossa viagem, pela Educação em Saúde na região de Subaúma. Acredito que, por estarmos no mesmo barco, iremos trocar conhecimentos e aprenderemos uns com os outros. Temos como bússola o professor Ronaldo Ribeiro Jacobina, orientador e norteador desse percurso.

A viagem até Oitis foi tranquila. Ao chegarmos, fomos direto para a escola (chamada por alguns moradores de prédio). Inicialmente, fizemos a limpeza do local, algumas pessoas responsabilizaram-se pela limpeza dos banheiros, cozinha, sala; algumas por cozinhar, outras por lavar a louça e pegar água no rio.

Fui lavar a louça no rio; e lá tive o primeiro diálogo com uma moradora, a menina Carol (Carolina). Narrarei como esse contato aconteceu, porque me marcou muito, por ter sido inesperado. Ocorreu mais ou menos assim:

Eu estava lavando os pratos, quando escutei assobios. Virei-me e era uma menina, acenei e ela veio ao meu encontro. Apresentamo-nos e depois

conversamos sobre o rio, a escola... Ela demonstrou-se preocupada com os estudantes da ACC, ao justificar: “você chegaram e encontraram a cozinha suja, porque o filho da merendeira está internado”. Já fazia cinco dias que mãe e filho estavam viajando à procura de atendimento médico; isso destaca a necessidade que a comunidade tem de um Posto de Saúde local. Depois de algum tempo, voltei à escola e ajudei a preparar o alimento.

Almoçamos e fomos conhecer a comunidade, começamos pela “Área Tereza”. Visitamos algumas casas, onde os monitores apresentaram os “novatos”, no geral fomos bem recebidos, conversamos um pouco com cada morador e seguimos para outras casas... Fomos até a casa de D. Esterlina Maria da Conceição (filha de D. Tereza), e ao falar de sentimento de tristeza, pela morte de sua mãe, comentou: “os filhos nunca crescem e os pais nunca envelhecem”.

Geograficamente, pude notar, que as residências são dispersas e algumas até mesmo isoladas. O que me levou a questionar se isto favorece ou dificulta a convivência, ou é um indício de que há conflitos entre os moradores; simplesmente, está relacionado com a extensão fundiária de cada proprietário. Provavelmente, com outras viagens ou com a própria convivência com a comunidade, conseguimos uma resposta a essa inquietação.

Ao andar pela comunidade, percebi que a cooperação e o trabalho coletivo são um traço forte em Oitis, a exemplo das Casas de Farinha. Era perceptível, que as pessoas que lá trabalhavam, eram da família, amigos e vizinhos.

Marcou-me muito, quando passamos pela primeira Casa de Farinha, pois me lembrei da infância - através de quase todos os sentidos -, a qual vivenciei noites e vi o dia amanhecer dentro de Casas de Farinha.

Lá estavam Seu José, sua esposa e uma jovem, moendo mandiocas. Aproximei-me da mulher, chamada Isi (Adenise), e contei minha experiência de criança. Perguntei para ela se existia alguma lenda relacionada à Casa de Farinha, respondeu-me que não. Fiquei curiosa para saber sobre isso, porque na cidade em que vivi os mais velhos contavam histórias de Lobisomem nas Casas de Farinha.

Brandão (1986), em seu livro *Identidade & Etnia: construção da pessoa e resistência cultural*, aborda conceitos que refletem essa vivência, quando diz:

O outro sugere ser decifrado, para que os lados mais difíceis do *meu eu*, do *meu mundo*, de *minha cultura* sejam traduzidos também através dele, de seu mundo e de sua cultura. Através do que há de meu nele, quando,

então, o outro reflete a minha imagem espelhada e é às vezes ali onde eu melhor me vejo. Através do que ele afirma e torna claro em mim, na diferença que há entre ele e eu. (BRANDÃO, 1986, p. 7)

Os instrumentos usados eram rústicos e criativos, tinha um que eu ainda não conhecia, era um tipo de prensa, provavelmente de origem indígena, usada para separar o sumo da água da mandioca. Eles o nomeava de “tapiti”, é assim sua pronúncia.

Observei que a divisão de trabalho nestas Casas tinha um cunho igualitário, ou seja, a mesma tarefa que um homem desenvolvia, num outro momento estava sendo desenvolvida por uma mulher.

Ao fazer uma ligação entre a teoria, isto é, os textos discutidos em sala, e as ações na comunidade, remeto-me a Laplantine (1943, p.9), quando fala da “atividade de impregnação e de aprendizagem de uma cultura [...]”. Recordando-me de uma situação na Casa de Farinha, em que colocamos literalmente a “mão na massa” e compartilhamos com eles de algumas etapas da produção de farinha, neste momento nos incorporamos ao trabalho comunitário, à cultura. Um dado interessante é que tivemos acesso ao produto e comemos farinha quentinha com as mãos... O fazer e o estar juntos são fundamentais para a conquista da confiança.

Comungamos também de Carurus e sambas de roda; expressões culturais da comunidade – como um deles –, e de certa forma esses acontecimentos aproximaram as pessoas. A princípio, criei um pouco de resistência para entrar na roda, dizendo que não sabia dançar. Neide (Maria da Conceição Santos) falou: “é a viola que ensina a sambar”. Então, “caí no samba” e não é que ela tinha razão, aprendi com a viola.

As crianças mostram-se amorosas e carinhosas. Iam para a escola freqüentemente, à noite brincamos bastante. O menino Queno sempre nos acompanhava nas caminhadas pela comunidade. Nessas vivências aprendi muito com o olhar puro e curioso das crianças, um olhar que não vê só o que nos está posto, vê algo mais. Elas estão sempre abertas para o novo.

Nas conversas com as crianças, pareceu-me que a Educação, e, por conseqüência, a escola, está meio abandonada, quanto à estrutura física – materiais -, bem como o aspecto pedagógico. A Comunidade precisa de uma educação contextualizada e voltada para atender as necessidades e os interesses tanto dos

educandos, quanto das famílias e que também valorize e fortaleça a cultura local. Por que fortalecer a cultura? Segundo Jezine (2007):

[...] suas andanças, no seu quefazer cultural em que se retratam as dificuldades econômicas, sociais, políticas e culturais que se tem para se manter viva uma arte, uma cultura, um modo de vida, passado de geração para geração e que, na sociedade da informatização, tende a se esconder ou mesmo a ser designado como arcaico, velho, sem valor, não sendo mais transmitido como cultura [...]. (JEZINE, 2007, p. 165)

Em conversas com os moradores da comunidade ficou claro o interesse e a animação ao falarem sobre as atividades culturais como: Festas de santo, Caruru, Argolinha, Sambas de viola, Reisados etc. Isso demonstra a importância e o poder da cultura em unir o povo e dá identidade ao grupo e/ou à comunidade. É uma via de mão dupla, pois ao mesmo tempo em que a cultura une o povo, a união é uma forma de resistência e conservação de tal cultura em confronto com o cenário do mundo globalizado.

A comunidade é privilegiada no sentido dos recursos naturais disponíveis, que são por eles cultivados, como: árvores frutíferas, diversidades de plantas e animais, rios, cachoeiras entre outros.

Não é nenhuma surpresa a falta de políticas públicas e o descaso das autoridades (Estado, Governo e Município) diante das condições precárias de vida da maioria da população brasileira. E a Comunidade Oitis se encaixa nesse quadro.

Em diálogos com os moradores, expressaram insatisfação com os atendimentos médicos que são oferecidos pela Prefeitura uma vez por mês, e se queixaram da saúde e da dificuldade de ir para outros locais à procura de serviços médicos.

A falta de água tratada, de saneamento básico e de energia elétrica (em algumas áreas da comunidade) agravam problemas de saúde, como: hipertensão, por motivo de ter que salgar de mais as carnes para conservá-las, já que não usam geladeiras; infecções por vermes e/ou parasitas, devido ao consumo de água (do rio) sem tratamento, dentre outros.

O tipo de algumas moradias também demonstra ser um risco à saúde dos moradores: casas de taipa e pau-a-pique. Estão, pois, susceptíveis a picadas de cobra e a insetos, como o barbeiro que transmite a doença de Chagas, uma vez que tivemos depoimentos de que os moradores constantemente encontram barbeiros e cobras dentro das frestas das paredes.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclama:

Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários [...]. (Artigo 25, p. 5)

Levando em consideração o texto da Declaração, ao analisarmos os fenômenos desta comunidade bem como de outras, percebemos o quanto nossos direitos são violados. É um absurdo, uma vergonha, nem ao menos as condições básicas de sobrevivência (saúde, moradia, alimentação e etc.) são atendidas. Até quando isso vai continuar? É preciso acabar com os privilégios – de poucos – todos devem ter os direitos humanos garantidos e desfrutados.

Diante das necessidades materiais - energia elétrica, água encanada, saneamento básico, posto de saúde, etc. - penso que o “ter mais” dentro da lógica da Comunidade de Oitis, não se sobrepõe ao “ser mais”, mas o “ter mais” favorece o “ser mais” e o ser feliz. Como “ser mais”, quando suas necessidades básicas não são saciadas?

A questão da terra em Oitis também é um problema sério. Muitos moradores não têm as escrituras dos terrenos e já existem processos judiciais neste sentido. Estão havendo conflitos internos, entre moradores, em relação às demarcações das terras. Porém, há movimentos e articulações na comunidade em busca da legalização e do direito de posse das terras.

Dentro deste contexto, das mazelas com a educação até os problemas de posse das terras, é cabível a visão de Paulo Freire (2005), o qual versa no seu livro *Pedagogia do Oprimido*, em relação à “coisificação” do homem, ou seja, a sua desumanização, na qual o homem está na condição de objeto, alienado, oprimido e marginalizado em relação aos desafios da realidade. Este estado anula nele o seu talento de sujeito para agir e construir sua própria história. Segundo Freire (2005) é preciso uma educação para a libertação dos homens oprimidos, transformando-os sujeitos da libertação.

Oitis é uma comunidade rural, tem suas particularidades que devem ser respeitadas, valorizadas e levadas em consideração ao se propor qualquer intervenção pedagógica. Os conteúdos abordados e as práticas educativas devem ter ressonância com a realidade concreta, fazendo sentido para os educandos.

Essencialmente, a comunidade precisa de uma educação que contribua concretamente para a melhoria das condições de vida da população e que incentive lutas futuras. Em conversa com o professor Ailton, da comunidade, ficamos sabendo que a estrutura curricular vem pronta do Município, podendo estar totalmente descontextualizada para a realidade de Oitis. O texto *Por uma educação básica do campo* organizado por Kolling, Néry e Molina (1999, p.28-29) retrata fielmente como deve ser a educação do campo, ressaltando:

Voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação [...]. Não basta ter escolas no campo; quer-se ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.

Os conhecimentos científicos precisam ter relação com os saberes e com a prática cotidiana da comunidade para serem, assim socialmente úteis. É a partir desse confronto que teremos uma educação libertadora como propõe Paulo Freire. Diante da realidade local, penso que a educação formal desenvolvida na Comunidade pode ser um instrumento a mais, utilizado-a para atender às reais necessidades de Oitis.

Em Oitis, a Creche é mantida pela FUNDIPESCA, Organização Não-Governamental, com financiamento europeu. Segundo o professor “o fundo está afundando”, isto é, em processo de falência. O professor fala angustiado de não saber até quando vai continuar o trabalho na creche.

Já que a Educação Infantil agora faz parte do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), a prefeitura tem a obrigação de garantir o funcionamento da creche gratuitamente e com qualidade. O professor relatou que a Prefeitura não faz formação continuada e muito menos cursos de capacitação. Ele também reclama da falta de recursos materiais para trabalhar tanto com a Educação de Jovens e Adultos quanto na Educação Infantil. Em relação ao Ensino Fundamental, afirma que os professores são descompromissados, talvez porque não sejam da comunidade. Daí a necessidade do educador conhecer a história de vida do educando, a realidade da comunidade; esse deve ser o ponto de partida da intervenção educativa.

5.2. DIÁRIO DE BORDO 2008.1

A nossa viagem continua, e está sendo produtiva. Posso perceber a evolução dos integrantes da ACC, ao discutimos as teorias que embasam nossa prática. A velocidade do barco nos permite uma observação cada vez mais aprofundada e detalhada das paisagens do percurso.

O grupo de gênero iniciou este semestre (2008.1), com uma perspectiva semelhante ao período anterior, isto é, voltado para assuntos relacionados às mulheres e ao artesanato. Porém, no semestre de 2007.2, as atividades foram majoritariamente de visitas às famílias dando ênfase às mulheres, com o objetivo de despertar o sentimento de pertença à comunidade, a união entre elas e a reflexão da identidade do grupo e delas próprias, bem como nas suas formas de trabalho. Constatou-se que muitas delas faziam artesanato para comercializar e que outras estavam de certa forma sendo exploradas por famílias de Subaúma, para as quais, algumas mulheres lavavam roupas.

Percebendo a necessidade de complementar e/ou gerar a renda das mulheres, propomos a idéia de Cursos ou Oficinas. Muitas delas demonstraram interesse, entretanto as mulheres ficaram de se reunirem para decidir quais os Cursos (culinária, bordado, pintura, crochê dentre outros artesanatos) que preferiam. O semestre foi encerrado sem que se materializassem tais Cursos.

Porém, o barco precisou tomar um rumo diferente do semestre anterior. Decidimos valorizar o artesanato já produzido na e pela comunidade, ou seja, aperfeiçoar às peças feitas pelas mulheres, através da troca de saberes entre estudantes-artesãs e artesãs-artesãs. Existe interesse por parte das mulheres de aprender coisas novas, mas isso não era a necessidade mais urgente. Este conhecimento se deu devido ao constante diálogo entre estudantes e comunidade, estudantes e estudantes, estudantes e professor, ao refletimos sobre nossas vivências e práticas, além do diálogo com os autores estudados através dos seus textos, que entravam no cenário na medida em que surgia a necessidade do diálogo entre teoria e prática. Paulo Freire (2000, p. 43), na sua obra *Pedagogia da Autonomia* diz, que a prática educativa “implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, isto é, agir, refletir criticamente sobre a prática e depois agir novamente. Fundamentada nessas

idéias de Freire, pudemos pensar a nossa prática adaptando-as as necessidades da comunidade.

Esta relação dialógica proporcionou ações mais significativas tanto para a Comunidade quanto para o Grupo.

Tínhamos como objetivos:

- Incentivar vivências de produção coletiva e a cooperação;
- Gerar renda, estimulando ações de auto-sustentabilidade;
- Despertar e/ou conservar a união das mulheres de Oitis;
- Fortalecer o grupo, através das trocas;
- Melhorar as relações interpessoais;
- Despertar a valorização dos saberes do outro.

A primeira viagem deste período teve como desiderato o reconhecimento da comunidade por parte dos novos estudantes e vice-versa. E o reencontro por parte dos estudantes que permaneceram no projeto.

O grupo marcou uma reunião na escola, só que as mulheres não compareceram; não é a primeira vez que isso ocorre. Semestre passado (2007.2) aconteceu uma situação semelhante, marcamos um filme e apenas D. Morena (Germânia Conceição) compareceu.

Esses acontecimentos nos deixaram um pouco tristes e até desanimadas, pareceu que a embarcação ia afundar, mas depois esses fatos, como combustível, nos levaram a pensar em novas estratégias e a mudar as metodologias. Percebemos que deveríamos incluir as atividades no cotidiano das mulheres, ou seja, ir até elas e participar do dia-a-dia dos seus afazeres. Desta forma, ganhamos ainda mais a confiança das mulheres e os laços se estreitaram. Essa participação nos possibilitou trocas de saberes, indispensáveis para nossa atuação como também para nossa vida.

Em conversas com as mulheres, em especial as que trabalham com artesanato, as mesmas expressaram interesses e necessidades mais imediatas, dentre eles a criação de uma Associação. Neide e Crispina Conceição Santos, artesãs, ficaram responsáveis de conversar e obter, no mínimo, vinte assinaturas de artesãs interessadas em criar uma Associação. Dentro deste contexto, nós, estudantes, ficamos com a tarefa de pesquisar os critérios para a criação e legalização de uma associação.

Segundo D. Esterlina, também artesã, “a associação dá mais autonomia” e “cria coragem junto... conversa, dá risada, toma café...; serve também de adivertimento”. Esta fala nos mostra a necessidade da existência de situações em que as mulheres possam interagir, trocar saberes, produzir juntas, unirem-se e, porque não dizer, sentirem-se felizes.

Quando retornamos a Oitis, fomos surpreendidos; Crispina já tinha conseguido mais de vinte assinaturas. Então o próximo passo seria marcar um encontro com as pessoas que assinaram, e discutir alguns aspectos importantes sobre normas, regras, direitos e deveres dos associados. E assim foi feito...

Na última viagem, realizamos uma reunião (assembléia), que foi muito proveitosa e produtiva. Nela decidiu-se que a organização das mulheres dará por meio de uma Cooperativa, e não de uma Associação. Tendo como nome Cooperativa das Artesãs de Oitis. Por consenso foi eleita Crispina Conceição Santos como Diretora. Foram também discutidos aspectos axiais, que farão parte do Regimento Interno da Cooperativa como:

- Assuntos pessoais não podem ser levados em consideração (brigas pessoais);
- Os problemas devem ser discutidos e resolvidos dentro do grupo, sem bate-bocas ou ofensas;
- O produto das vendas deve ser dividido coletivamente com quem trabalha e participa das produções.

Enquanto a Cooperativa não tem uma sede (espaço físico próprio), as artesãs irão se reunir para produzir na Igreja, nos dias de segunda a sexta-feira e na Escola, aos finais de semana.

A partir da segunda viagem deste semestre, passamos a ter objetivos mais concretos e comuns à maioria das famílias de Oitis, principalmente entre as mulheres artesãs. Isso se deu através da relação dialógica, na qual conhecemos as reais e mais urgentes necessidades da comunidade, neste caso específico, a criação de uma Cooperativa de Artesãs em Oitis.

Durante a reunião que foi desenvolvida, percebemos que as mulheres se sentiam mais seguras e confiantes com o nosso apoio, para criar a Cooperativa.

Podemos afirmar que aprendemos fazendo, daí a importância de saber escutar a comunidade, valorizar as capacidades de organização e articulação das mulheres artesãs, a fim de conquistar o bem comum.

Algumas mulheres continuam se reunindo para bordar. Estes momentos proporcionam conversas que podem ser decisivas para a realização de ações úteis para a comunidade, como também para o aumento do vínculo entre nós, estudantes, e as mulheres e entre elas próprias.

Pensando numa perspectiva macro, é possível que as mulheres, a partir da organização e da articulação, mobilizem-se para conseguir que direitos negados possam ser garantidos; além disso, podem contribuir para a superação da realidade local em que vivem.

Apesar da Cooperativa ainda não ter sido registrada legalmente, estamos caminhando para isso. A criação de uma cooperativa é um processo, não é uma coisa mecânica e técnica, mas sim uma construção coletiva que depende de discussões, demandando tempo e esforço.

O planejamento das ações é fundamental para garantir a qualidade das atividades, porém esse planejamento é flexível, podendo haver mudanças; como no caso do Grupo de Gênero, o qual foi ressignificado. O que pensávamos ser interesse primário era na verdade secundário, e aí o Grupo ganhou uma nova roupagem para atender as necessidades apontadas pelas próprias artesãs. Num trabalho de intervenção é fundamental que haja um processo de ação-reflexão-ação, objetivando melhorar a prática.

Enquanto a Cooperativa estiver em processo de construção tentaremos estabelecer contatos em Salvador/BA, em especial nos Campus da Universidade, visando organizar exposições dos trabalhos artesanais das mulheres de Oitis.

Finalizamos o semestre deixando como legado, no sentido de continuidade, para o próximo período (2008.2), o fortalecimento do projeto de criação da Cooperativa das Artesãs de Oitis.

5.3. DIÁRIO DE BORDO 2008.2

A cada dia, nossa viagem pela Educação em Saúde na região de Subaúma se torna mais interessante, porque refletimos e discutimos as práticas que são desenvolvidas nesta itinerância, buscando melhorá-las. No decorrer das viagens (semestres) recebemos informações meteorológicas pelo rádio, as quais

mencionavam supostas tempestades (falta de financiamento para as idas a campo ou o atraso na liberação), mas em nenhuma delas foi necessário lançar âncoras, as viagens só atrasavam, não fomos pegos pela tempestade e o mar continuava calmo, pudemos seguir viagem tranqüilamente.

Como é de práxis, a primeira viagem foi de reconhecimento para alguns e para outros um reencontro. No geral, as metodologias utilizadas foram visitas domiciliares, conversas informais, encontros por áreas, reuniões, oficinas e brincadeiras educativas com as crianças. Além da exibição, na comunidade, do Documentário sobre a história e a cultura de Oitis, participamos também, de festas de Cosme e Damião, Carurus, Reisados e Sambas de Roda.

Neide e D. Morena, em nome da Cooperativa das artesãs de Oitis, vieram na última semana de setembro deste ano para Salvador/BA expor seus trabalhos em alguns Campus da UFBA. As exposições se deram na Faculdade de Filosofia, na Escola de Medicina e na Escola de Belas Artes. Elas fizeram contato com os diretores das faculdades, desta forma “andaram com os próprios pés”, nós apenas contribuímos com a chegada às unidades, já que não conheciam os campus da Universidade.

Oliveira (1998, p. 76), no seu artigo *A dengue no Rio de Janeiro: repensando a participação popular em saúde* afirma, “à medida que os sujeitos se sentem apoiados, sentem-se mais seguros para se lançar no mundo, para arriscar, para falar e escrever sua própria história”. E Neide expressa essa afirmação num encontro (aula) da ACC, em que ela e D. Morena participaram, na qual dialogamos bastante. Neide, em uma de suas falas, declara: “estávamos precisando de um empurrão, já estávamos subindo a ladeira cansados ... e vocês [ACC] deram um empurrão na comunidade” e agradeceu a nossa presença na comunidade, demonstrando, assim, a importância e a necessidade da relação comunidade-universidade.

No Seminário Interativo: ensino, pesquisa e extensão, UFBA/PROEXT, realizado no período de 11 a 13 de setembro do corrente ano, foram apresentados três Trabalhos Sócio-Culturais (TSC), da ACC: *Entreter as crianças e visitar os pais: práticas educativas contra parasitoses numa comunidade rural, Estudo histórico e cultural da comunidade de Oitis e Saúde, cooperativismo e trabalho artesanal.*

Estamos aguardando a liberação do financiamento para continuarmos as atividades em campo. Aprendemos muito durante este percurso e até chegar realmente ao final desta viagem, vamos aprender ainda mais.



Foto 1: Preparação do vatapá para uma Festa de Cosme e Damião, 18-10-2008.

5.4. O QUE FORTALECE E O QUE ENFRAQUECE A PRÁTICA: ALGUMAS CRÍTICAS

É difícil criticar o projeto do qual participamos, tendo que dele nos distanciar. Aliás, não se trata de uma crítica ao projeto em si, mas à sua prática. Entretanto é dialético, porque ao mesmo tempo parece ser fácil, pois vivencio o projeto, percebendo assim aspectos e detalhes que conhecemos somente a partir da prática.

Entre os fatores que fortalecem a prática estão às leituras e as discussões dos textos sobre educação, educação popular, movimentos populares, saúde, antropologia; assuntos ligados às Ciências Sociais. Os assuntos referentes à antropologia nos auxiliam na relação com o “outro diferente”, a respeitar a legitimidade do outro. Nas visitas a campo, os estudantes se envolvem (incorporam) nas atividades cotidianas e eventuais da comunidade, como por exemplo, os mutirões para construção de casas, festas, pescarias etc. Conseqüentemente os laços se estreitam e os vínculos entre estudantes e comunidade se solidificam, permitindo uma relação de confiança, que se reflete positivamente nas atividades de campo.

Outra fortaleza da prática é que o projeto não é assistencialista, pois não damos nada aos indivíduos que deles participam, apenas buscamos conhecer a realidade da comunidade, investigamos, fomentamos e mediamos algumas ações. A comunidade tem autonomia e a preocupação de não torná-los dependentes. Por isso procuramos auxiliá-los na sua organização, problematizando situações e estimulando ações, para que assumam a sua independência. Por exemplo, quando trazemos os resultados dos exames de parasitologia não damos o remédio, os incentivamos a ir até o Posto de Saúde. No caso também da Cooperativa das artesãs, elas marcam reuniões, discutem e produzem autonomamente.

Devemos ter o cuidado para não cairmos no atendimento assistencialista. Como nos lembra Freire (1983, p.37), as elites “criam instituições de assistência social para domesticá-las. Não prestam serviços, atuam paternalisticamente, o que é uma forma de colonialismo. Procura-se tratá-las como crianças para que continuem sendo crianças.” No livro *Educação como Prática da Liberdade*, Freire é ainda mais incisivo:

O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece

condições especiais para o desenvolvimento ou a 'abertura' de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica. Sem essa consciência cada vez mais crítica não será possível ao homem brasileiro integrar-se à sua sociedade em transição, intensamente cambiante e contraditória. (FREIRE, 1978, p. 57)

Desta forma, as classes populares ficam dependentes, não criam autonomia e não se tornam protagonistas do processo histórico. As classes populares precisam, tomar conta de suas próprias vidas e organizar-se, lutando pelos seus direitos.

Fatores também importantes para o fortalecimento da prática são relações multi, inter ou transdisciplinares, ou seja, a relação de interação e integração que existe entre estudantes de diferentes cursos, a cooperação entre docentes e o compartilhar de experiências, uma vez que a realidade é complexa e apenas um campo ou área do conhecimento, baseado na fragmentação do saber, não dá conta de tal complexidade. Para Maheu (2002), em seu artigo *Interdisciplinaridade e mediação didático-pedagógico*, a interdisciplinaridade é uma categoria de ação, por isso intencional, na tentativa de estabelecer relações entre as disciplinas com objetivos pedagógicos comuns. Neste caso em particular (ACC), há uma atitude de abertura às diversas áreas do conhecimento, a partir, da qual são estabelecidas relações que favorecem a compreensão da realidade.

Um aspecto que enfraquece a prática, mas por outro lado favorece aos estudantes, é o rodízio de alunos por semestre. No âmbito do fortalecimento tal rodízio permite que vários estudantes vivenciem essa experiência, já que não há quantidade suficiente de projetos de extensão que atenda a demanda estudantil. Por outro lado, dificulta o bom encaminhamento e a conclusão de algumas atividades, pois com o término do semestre alguns estudantes que estavam desenvolvendo ações saem da ACC – daí a necessidade do elemento de continuidade das atividades –, como também fragiliza o vínculo estabelecido com a comunidade. Podemos notar isso na fala de Neide (moradora da comunidade), na sua vinda a Salvador, neste semestre, “o mau da turma é que abandona, se forma e não aparece mais”, ela falou isso emocionada, mostrando afetividade. Alguns moradores ainda brincam nos comparando com a Malhação, um programa de televisão que tem temporadas, mudando constantemente os atores e as atrizes.

Algumas atividades não são concluídas. E isso ocorre por quê?

Primeiro, o tempo usado em cada semestre é curto, podendo situar algumas atividades inconclusas que se iniciaram no semestre 2007.2, um vídeo da

comunidade mostrando o dia-a-dia das pessoas como também aspectos históricos e culturais; um mapa dinâmico da comunidade localizando cada casa, o nome dos moradores e as doenças presentes como diabetes, hipertensão etc., o qual seria utilizado como ferramenta para o trabalho do Agente Comunitário de Saúde. A atividade primeira foi concluída no segundo semestre de 2008; a última ainda está em aberto. Ambas são resultados materiais que refletem as ações com a comunidade. Com isso onde fica o retorno das ações à comunidade? Será que não perdemos a credibilidade?

Segundo, há grande burocracia para a liberação da verba destinada aos projetos de extensão e o financiamento atrasa freqüentemente, sem o qual não temos condições de viajar; a liberação do transporte também deixa a desejar. Isso tudo acarreta a inconclusão de algumas atividades, diminuindo as idas a campo, acaba-se fazendo poucas viagens.

Os financiamentos destinados aos projetos de extensão são quase irrisórios, por mais que façamos economias. Gastamos só o necessário e às vezes, até nos sacrificamos. O valor mostra-se insuficiente em relação ao trabalho que os projetos de extensão propõem a realizar.

Se analisarmos atentamente, percebemos que a maioria dos limites e fraquezas do projeto está ligada, direta ou indiretamente, às medidas e aos papéis de obrigatoriedade da Instituição. Infelizmente os bons desempenhos das atividades de campo dependem de condições materiais, que muitas vezes, não são atendidas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O surgimento da Educação Popular se confunde com a história da EJA, através dos Programas de Educação de Adultos, os quais, objetivavam alfabetizar as classes populares. A EP no, decorrer da sua história, esteve ligada a intenções políticas e econômicas, na sua maioria, se não todas, não consideravam os interesses das classes populares. Mesmo havendo resistência de alguns movimentos sociais, os Programas acabavam cooptados pelo Estado, a fim de atender seus próprios interesses.

As vertentes, opiniões e concepções à respeito da EP são construídas historicamente, dependem dos diferentes momentos sociopolíticos e econômicos. Entretanto, a maioria dos enfoques tem em comum o aspecto transformador da EP.

A universidade enquanto instituição educacional, por sua vez, prepara mão de obra para o mercado, submetendo-se aos princípios de competitividade, individualidade e produtividade, respondendo à lógica do capital. Desta forma, quase não há espaço para a EP; uma das possibilidades é a extensão universitária – as que não são assistencialistas –, e no leque das atividades extensionistas encontramos as ACCs.

É preciso uma pesquisa minuciosa para constatar se todas as ACCs em suas práticas vivenciam os princípios ou os elementos da EP – os quais foram expressos no quarto capítulo deste trabalho –. É fundamental nos colocarmos como educandos diante da comunidade e não apenas como transmissores de um conhecimento científico (técnico) significativo.

Um dos princípios da Educação Popular é a problematização. Desta forma, faço minhas reflexões finais à caráter, tentando responder a questão, que desencadeou esse trabalho e algumas indagações que surgiram no processo deste e, também, a retomada de alguns aspectos desenvolvidos.

Qual o lugar da EP na UFBA?

Diante do contexto político neoliberal e do modelo de universidade (conservadora, reprodutora, competitiva, etc.) que temos, os movimentos sociais são tão importantes quanto a universidade para a Educação Popular, porque mantêm acesa a chama do caráter político e transformador, já que percebemos as contradições existentes entre os objetivos reais do Estado e ao que ele se propõe

assegurar. A universidade é “in-popular” desde o seu acesso. Não é admissível que tenhamos uma educação, seja em qualquer nível ou modalidade, que não tenha como intenção de transformação social na qual o povo tenha voz e vez! Há grande distância entre a retórica e a prática do sistema oficial de educação. A educação tida como para todos, é para poucos. Com esse trabalho pude perceber que a extensão universitária se apresenta como uma possibilidade de EP dentro da universidade.

Há algo a agregar ao sentido da EP?

Muitas idéias e propostas na perspectiva da EP parecem ser inoperantes diante do contexto capitalista e neoliberal, mas devemos fazer o que podemos diante desta realidade cheia de limites, porém com algumas possibilidades, através de práticas educativas que podem amenizar a realidade e contribuir para a transformação social. Concebo a EP como uma educação ampla, aquela que acontece em qualquer lugar, a qualquer tempo, uma educação não formal em sua gênese, mas que depois, no processo de construção histórica, passou a ser uma educação *da, para e com* as classes populares, a qual não se limita apenas aos movimentos sociais e populares.

É possível a EP nas instituições oficiais?

Em linhas gerais, não é possível uma autêntica EP em escolas formais, oficiais porque o Estado respondendo às necessidades do mundo neoliberal não pode permitir um formato de educação que vá contra os seus próprios preceitos, interesses, o que levaria a pôr em xeque o seu poder. Como diz o dito popular, ele não vai “dar asas a cobra”. Neste caso a educação é aparelho ideológico do Estado, desta forma não vai permitir uma educação que tenha como princípios, a conscientização (desvelar da realidade), superação da opressão, transformação social e porque não dizer luta da classe popular pelo poder. Se historicamente, a maioria dos programas e campanhas, muitos deles desenvolvidos por movimentos sociais e populares, não mantidos pelo Estado foram por ele cooptados para atender seus interesses. Como iria consentir, ou até mesmo motivar, a EP nas escolas por ele mantidas? Assim como acontece também com as escolas formais privadas, que mesmo não sendo garantidas pelo Estado são por ele controladas mediante uma legislação de ensino.

Quais as contribuições da ACC/MED459?

A experiência de educação popular vivenciada, à qual me refiro neste trabalho, tem alguns elementos importantes que foram experimentados e sistematizados, podendo contribuir efetivamente com práticas educativas tanto formais (escolares) como não formais. Apresento-os, restringindo-me àqueles cuja ação provocou efeitos positivos na relação dos saberes e culturas diferentes entre a comunidade e a universidade (singularmente as pessoas direta e indiretamente envolvidas no projeto de extensão aqui exposto): diálogo, reflexão da prática, relação teoria-prática, tendo como ponto de partida a realidade, os interesses da comunidade e a participação nas atividades cotidianas e eventuais dos moradores.

Quais as sugestões para o projeto de extensão Educação em Saúde na região de Subaúma?

O projeto trabalha com uma comunidade rural/classe popular, então seria relevante incluir no mesmo, como base teórica metodológica, a EP, uma vez que na prática, nas ações desenvolvidas com a comunidade, os princípios dialógicos (de trocas de conhecimentos), o fortalecimento dos saberes populares, os membros da comunidade como sujeitos, com participação ativa, a reflexão das ações, a relação teoria e prática estão presentes, são a base de sustentação de todas as atividades. A postura de assumir os princípios da EP é fundamental como forma de valorizar o que há de popular, mostrando para o meio acadêmico que tal projeto é importante, única ACC da FAMEB, existe e resiste há sete anos, o que não é por acaso. A partir do que vivenciei na prática constato que o projeto Educação em Saúde na Região de Subaúma não se trata de qualquer educação (por exemplo, a educação bancária), mas sim de Educação Popular. Por isso sugiro acrescentar o termo *Popular* ao título da ACC/MED459, para que possa expressar, com clareza, as idéias, a prática e os objetivos propostos e concretizados ao longo do processo.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

BEZERRA, Aída. As atividades em educação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **A questão política da educação popular**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 16-39.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A cultura do povo e a educação popular. In: _____. **A questão política da educação popular**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. cap. 6, p.122-135.

_____. Da educação fundamental ao Fundamental na Educação. n. 1. (coleção educação popular). **Pensar a prática**: escritos de viagem e estudos sobre a educação. São Paulo: Loyola, 1984. p. 13-62.

_____. **Identidade & Etnia**: construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986. 173 p.

_____. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006. 110 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, Ministério da Educação, 1989. 119 p.

CASILLAS, Cuauhtémoc A. López. Processo de Reflexão Coletiva sobre a Vigência e Desafios da Educação Popular. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. (Orgs.). **Educação Popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. 2. ed. Brasília: CEAAL/SECAD/MEC/UNESCO, 2006. p. 185-192. (Coleção educação para todos)

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1983. 96 p.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 150 p. (Coleção Leitura)

_____. **Educação e mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 79 p. (Coleção Educação e Mudança)

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários á prática educativa. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 165 p.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

HILSDORF, Maria Lucia S. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Pioneira, 2003. p. 105-117.

HURTADO, Carlos Nunez. Contribuições para o Debate Latino-Americano sobre a Vigência e a Projeção da Educação Popular. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. (Orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. 2. ed. Brasília: CEAAL/SECAD/MEC/UNESCO, 2006. p. 151-160. (Coleção educação para todos)

JEZINE, Edineide. Movimentos sociais na universidade: troca de saberes mediados pela educação popular. In: **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. São Paulo: Alínea. 2007, p. 155-157.

KANE, Liam. A Educação Popular Discutida “Há muito tempo”. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. (Orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. 2. ed. Brasília: CEAAL/SECAD/MEC/UNESCO, 2006. p. 199-208. (Coleção educação para todos)

KOLLING, Edgar J. ; MOLINA, Mônica C.; Ir. NÉRY. (Orgs.). Por uma educação básica do campo – texto-base. In:_____. **Por uma educação básica do campo**. cap. 2. 1999. p. 21-74.

LAPLANTINE, François. **A descrição etnográfica**. São Paulo: Terceira Margem, 2004. p. 6-42.

LEDEZMA, Noel Aguirre; BAZÁN, Luis Antonio Rodríguez. Políticas Públicas Educativas com Participação Social: um meio para reconstruir concepções e práticas desde a Educação Popular. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. (Orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. 2. ed. Brasília: CEAAL/SECAD/MEC/UNESCO, 2006. p. 139-150. (Coleção educação para todos)

MANFREDI, Sílvia M. A educação popular no Brasil: Uma releitura a partir de Antonio Gramsci. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.) **A questão política da educação popular**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. cap. 2, p. 40-61.

MEJÍA, Marco Raúl. Aprofundar na Educação Popular para Construir uma Globalização desde o Sul. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. (Orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. 2. ed. Brasília: CEAAL/SECAD/MEC/UNESCO, 2006. p. 209-216. (Coleção educação para todos)

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987. 368 p.

_____. (org.). **Perspectivas e Dilemas da Educação popular**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986. p. 203-225.

SOUZA, João Francisco de. Educação popular e movimentos sociais no Brasil. In: **Educação popular e movimentos sociais**. CANÁRIO, Rui (org). Lisboa: UI&DCE. 2007. p. 37-79.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Educação popular e processo de democratização. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **A questão política da educação popular**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. cap. 3, p. 62-78.

WEBLIOGRAFIA

ACC. Disponível em: <<http://www.extensao.ufba.br>>. Acesso em 09 de Nov. 2008.

BRASIL. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 04 nov. 2008

BRASIL. **Plano Nacional de Extensão**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 08 de nov. 2008.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.unhchr.ch/udhr/lang/por.htm>>. Acesso em: 21 nov. 2008.

ESTUDO revela 60 anos de transformações sociais no país. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 20 de out. de 2008.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed Rio de Janeiro: Paz e Terra.1983. 96 p. disponível em: <<http://www.paulofreire.ufpb.br>>. Acesso em 08 de nov. 2008.

LEHER, Roberto. ProUni é "bóia de salvação" do ensino privado. **Correio da Cidadania**, 20 de set. 2004. Disponível em: <<http://www.andes.org.br>>. Acesso em: 06 de nov. 2008.

OLIVEIRA, Claudia Hochheim. QUAL é o Papel da Extensão Universitária? Algumas Reflexões Acerca da Relação entre Universidade, Políticas Públicas e Sociedade. **Anais...** Belo Horizonte, 12 a 15 de setembro de 2004. Disponível em: <<http://www.ufmg.br>>. Acesso em: 08 de nov. 2008.

PROGRAMA UFBA em Campo - ACC FAR458 - Educação e Saúde: Prevenção e Diagnóstico de Doenças Parasitárias. **Anais...** Belo Horizonte, 12 a 15 de setembro de 2004. Disponível em: <<http://www.ufmg.br>>. Acesso em: 21 de nov. 2008.

REVISTAS

CHAUÍ, Marilena. A universidade hoje. **Revista Praga**, São Paulo: Hucitec, Estudos Marxistas, n. 6, p. 23-32, set. 1998.

DRUCK, Graça; FILGUEIRAS, Luiz. O projeto do Banco Mundial, o governo FHC e a privatização das Universidades federais. **Plural**, Florianópolis, n. 9, p. 15-27, 1997.

ESCLARÍN, Antonio Pérez. A pedagogia da Educação Popular. **Revista de Educação CEAP**, Salvador, n. 40, p. 15-28, mar./maio de 2003.

GADOTTI, Moacir. Educação para quê e para quem? (a favor de quem, contra quem?): ou por um novo projeto de educação. **Cadernos CEDES**, São Paulo: Cortez, n. 8, p. 10-18, 1983.

MAHEU, Cristina d'Ávila. Interdisciplinaridade e mediação didático-pedagógica. **Revista da FEBA**, Salvador: FAMETTIG, v. 1, n. 3, p. 143-157. jan./dez., 2002.

OLIVEIRA, Rosely Magalhães. A dengue no Rio de Janeiro: repensando a participação popular. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 69-78, 1998.

RONCA, Antonio Carlos Caruso. Desmistificação e comprometimento: os dois maiores desafios que apresentam ao educador. **Cadernos CEDES**, São Paulo: Cortez, n. 8, p. 5-10, 1983.

SERPA, Luis Felipe Perret. Uma política de ensino superior. **Estudos e debates**, Brasília: CRUB, n. 20, p. 11-27, mar. 1999.

ANEXOS

ANEXO A – Livreto

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

APRESENTAÇÃO

Da condição experimental, a Atividade Curricular em Comunidade passou, a partir de 2003.¹², a constituir um programa permanente de integração efetiva entre ensino/pesquisa e sociedade.

Nos seis semestres em que o Programa vem se desenvolvendo, foram produzidas reflexões que apontam para novas perspectivas de concepção de currículo e de integração entre ensino, pesquisa e extensão. Ampliou-se, na universidade, um olhar diferenciado para a extensão universitária, com o reconhecimento da sua importância, o que já produz reflexos visíveis na demanda pela oferta de novos formatos e de novas experiências.

As dificuldades foram muitas, de natureza e profundidade diversas, e certamente ainda não terminaram. Desde a construção de um modelo de gestão para um programa interdisciplinar, que envolve quase todas as Unidades, Departamentos e Colegiados, até o trabalho de imersão nas teias de um sistema acadêmico não formatado para a flexibilidade e as especificidades de um componente curricular que exige um repensar institucional. Além, é claro, das intempéries previsíveis quanto aos custos de sustentação do Programa.

Mas o saldo é claramente positivo. Há, em curso, um processo de resignificação da extensão, desenvolvido através do diálogo entre instâncias acadêmicas e entre professores e estudantes, ao lado do diálogo entre esses e segmentos sociais diferenciados. Esse diálogo multi e interdisciplinar vem construindo, de forma sólida e irreversível, a indissociabilidade entre as três funções da universidade e tornando claras as questões vinculadas à sua missão social como universidade pública. E é visível, ainda, que o Programa UFBA EM CAMPO - ACC vem construindo uma base para a formação da consciência de cidadania entre nossos estudantes, um lastro de ética, uma visão participativa e contemporânea da sociedade onde nos inserimos - e sobre a qual precisamos nos debruçar para produzir, coletivamente, um conhecimento que possa ser ferramenta de transformação social.

Manoel José Ferreira de Carvalho - Pró-Reitor de Extensão

² A proposta de continuidade em 2003, construída coletivamente pela comunidade ACC, foi aprovada pela Câmara de Extensão em 12.03.2003 e pela Câmara de Ensino de Graduação em 25.03.2003.

O que é ACC?

A **Atividade Curricular em Comunidade - ACC** é uma experiência educativa, cultural e científica, desenvolvida por professores e estudantes da UFBA, em parceria com grupos comunitários, articuladora de ensino/pesquisa e sociedade.

Como **extensão**, a ACC visa a promover diálogos com a sociedade, para reelaborar e produzir conhecimento sobre a realidade, de forma compartilhada, para descoberta e experimentação de alternativas de resolução e encaminhamento de problemas. Como **atividade pedagógica**, é um componente curricular de natureza complementar, inserida nos currículos dos cursos de graduação, com 60 horas e 4 créditos. Como **prática de construção da cidadania do estudante**, a ACC trabalha com:

- ↪ o compromisso de colocar o conhecimento a serviço das parcelas da população que dele são privadas;
- ↪ a experiência de produção compartilhada de conhecimento;
- ↪ a compreensão do conhecimento como ferramenta de transformação;
- ↪ a compreensão do caráter multidisciplinar dos problemas da realidade;
- ↪ a reflexão sobre temas desafiadores tais como: conhecimento e poder, conhecimento e cidadania, conhecimento e transformação da realidade.

Do ponto de vista da sociedade ou do contexto em que a UFBA está inserida, a ACC constitui uma oportunidade de a comunidade interagir com a Universidade, construindo parcerias, para usufruir da contribuição que o saber acadêmico tem a dar na identificação, análise e enfrentamento dos seus problemas.

Como componente curricular, a **ACC** tem características comuns às demais disciplinas: obrigatoriedade, carga horária, creditação e propósito acadêmico. Diferencia-se, entretanto, pela liberdade na escolha de temáticas, na definição de programas e na experimentação de procedimentos metodológicos, bem como pela possibilidade de assumir um caráter renovável a cada semestre, ou de comportar a continuidade da experiência por mais de um semestre. Distingue-se do **estágio curricular** (atividade vinculada academicamente à Universidade), ou do **estágio não curricular** (atividade vinculada ao contratante externo), pois a experiência não objetiva o exercício pré-profissional num campo específico de trabalho ou o exercício de aplicação do conhecimento obtido no curso.

O que fazem os estudantes em ACC?

A ACC assume formas ou desenhos diversificados, a depender das inúmeras variáveis contextuais internas (cursos, áreas do conhecimento) ou externas (contexto de realização).

Os estudantes, com a orientação de um professor, ao realizar a ACC, poderão:

- ↪ Desenvolver atividades pedagógicas de intercâmbio de conhecimentos entre a universidade e a população: ministrar cursos, fazer ou promover conferências, palestras, ciclos de estudos, debates, oficinas, seminários, exposições, concertos, recitais, espetáculos, mostras, feiras, campanhas, formação ou promoção de grupos artísticos, etc.
- ↪ Promover meios de conhecimento de realidades específicas, elaborando, cooperativamente, levantamentos, pesquisas de campo, diagnósticos, projetos e colaborando no encaminhamento de soluções de problemas.
- ↪ Acompanhar, apoiar e assessorar projetos comunitários em desenvolvimento.
- ↪ Vivenciar práticas profissionais de forma cooperativa e multidisciplinar em situações concretas de demandas da população.
- ↪ Desenvolver atividades artísticas ou de resgate da memória cultural em comunidades.
- ↪ Agregar aspectos qualitativos de interesse ou de necessidade da população nas ações promovidas pelo poder público ou por organizações da sociedade civil.

O que fazem os professores em ACC?

Sendo a ACC um componente curricular, ela demanda do professor alguns procedimentos comuns às demais disciplinas e outros específicos, concernentes à sua natureza. Dessa forma, o professor orientador de um grupo de alunos de ACC, do ponto de vista acadêmico, deverá:

- a) apresentar e discutir a proposta de trabalho com os estudantes e com a comunidade, atentando para a flexibilidade necessária à incorporação de sugestões e demandas pertinentes;
- b) discutir o objeto, os objetivos, a metodologia e os resultados esperados (produtos) do trabalho proposto;
- c) planejar o trabalho de campo com os estudantes, atentando para a disponibilidade de horários e as características do trabalho a ser desenvolvido;
- d) garantir um substrato de reflexões paralelas ao desenvolvimento do trabalho, enfatizando os aspectos de iniciação à pesquisa em comunidade;
- e) acompanhar todo o desenvolvimento do trabalho, avaliando cada etapa com os estudantes e com a comunidade;
- f) definir coletivamente as formas e critérios de avaliação da atividade desenvolvida pelos alunos;
- g) definir os produtos finais da atividade e a forma de avaliação final;
- h) registrar, na caderneta da ACC, todas as atividades desenvolvidas, a frequência dos alunos e a nota final de avaliação, observando os prazos da SGC de conclusão do semestre.

O conjunto de ACCs oferecidas, em cada semestre, constitui um Programa coordenado academicamente pela Pró-Reitoria de Extensão, o que implica uma relação muito estreita entre os projetos e a equipe dessa Pró-Reitoria. Por isso, o professor pode ser solicitado a:

- a) comparecer a reuniões de acompanhamento e avaliação da ACC;
- b) participar em eventos programados de integração e avaliação;
- c) apresentar prestação de contas referente aos recursos de apoio e notificação quanto à frequência do monitor, para pagamento de bolsa.
- d) colaborar com a Pró-Reitoria para produção de material sobre a experiência para eventual publicação.

Onde acontece a ACC?

Para a realização da Atividade Curricular em Comunidade, poderão ser utilizados espaços disponíveis nas próprias comunidades (escolas, igrejas, associações, postos de saúde, Centros Sociais Urbanos, ruas, clubes e outros) e os espaços da própria Universidade (em turnos ou horários em que esses espaços estejam ociosos).

Quais os objetivos da ACC?

- ↪ Intensificar o contato da universidade com a sociedade, contribuindo para o cumprimento do seu compromisso social.
- ↪ Fortalecer a indissociabilidade entre as funções essenciais da universidade.
- ↪ Contribuir para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação e das atividades de pesquisa e de extensão.
- ↪ Promover maior aproximação entre os currículos e a vida concreta da sociedade.
- ↪ Contribuir para a formação ética do profissional.
- ↪ Estimular a problematização como atitude de interação com a realidade.
- ↪ Propiciar a descoberta de novos objetos de investigação em contextos externos ao meio acadêmico.
- ↪ Ensejar a experimentação de alternativas metodológicas de trabalho comunitário e de ensino.
- ↪ Favorecer o desenvolvimento de uma atitude tanto questionadora como proativa diante dos desafios e limites impostos pela nossa realidade social.

a) Com que conteúdos ou temas se trabalha na ACC ?

Os conteúdos da ACC abrangem as diversas áreas de conhecimento cobertas pelos Cursos de Graduação da UFBA, trabalhados, preferencialmente, de forma multi, inter e trans-disciplinar. Por isso, sua realização plena supõe intensa cooperação entre docentes e constituição de grupos com estudantes de diferentes cursos. Considerando as definições do Plano Nacional de Extensão, constituem áreas temáticas da extensão universitária:

- ↗ Comunicação
- ↗ Cultura
- ↗ Direitos Humanos
- ↗ Educação
- ↗ Meio ambiente
- ↗ Saúde
- ↗ Tecnologia
- ↗ Trabalho

O que fazer para propor ou realizar ACC?

COMO PROFESSOR ORIENTADOR (propondo um formato de ACC)

- ↗ Estabelecer contatos com a equipe de Coordenação da ACC na Pró-Reitoria de Extensão, no período anterior à solicitação de vagas pelos colegiados e à oferta dos Departamentos.
- ↗ Obter formulário na home page www.extensao.ufba.br.
- ↗ Preencher, em datas prefixadas, o formulário.
- ↗ Encaminhar o formulário para aprovação no Departamento.
- ↗ Encaminhar o formulário, devidamente preenchido, para a Pró-Reitoria de Extensão e aguardar o aceite da Pró-Reitoria.
- ↗ Colaborar com a Pró-Reitoria de Extensão e os Colegiados na divulgação da oferta e na pré-matrícula.

Seção 1.02 Quais as características da Monitoria em ACC?

O monitor-bolsista do Programa ACC deverá constituir-se numa liderança discente do Projeto, articulando-se, no processo de trabalho, com o professor orientador, com os demais estudantes do grupo e com a Pró-Reitoria de Extensão, no sentido de:

- ↪ Colaborar no planejamento das atividades a serem desenvolvidas.
- ↪ Colaborar para o desenvolvimento de processos permanentes de avaliação dos trabalhos desenvolvidos.
- ↪ Manter organizados os dados do projeto.
- ↪ Coletar dados de frequência dos estudantes, para cômputo da carga horária total dedicada ao projeto.
- ↪ Redigir, com orientação do professor, relatórios intermediários e propostas de trabalho.
- ↪ Encaminhar à coordenação dados e documentos que forem solicitados ao coordenador do projeto.
- ↪ Organizar os trabalhos de campo com os respectivos relatórios.
- ↪ Colaborar na redação do relatório final do Projeto.
- ↪ Representar o grupo no espaço de realização do trabalho, por delegação do professor e na sua ausência.
- ↪ Participar de apresentações do trabalho em seminários ou outros eventos.
- ↪ Outras atribuições a serem definidas de comum acordo com o professor orientador.

Constituem vantagens do monitor de ACC:

- ↪ garantia de bolsa no valor mensal de R\$240,00 (duzentos e quarenta reais) durante cinco meses;
- ↪ aproveitamento de carga horária e de créditos no currículo do curso de Graduação;
- ↪ oportunidade de publicar trabalhos decorrentes da participação no Programa;
- ↪ experiência de co-gestão de projeto acadêmico.

O monitor de ACC deve ser um estudante de graduação da UFBA com experiência anterior de participação em atividades de pesquisa ou de extensão, selecionado pelo professor e indicado à Pró-Reitoria de Extensão. Não pode estar matriculado na ACC na qual é monitor, pois o princípio fundamental a ser observado é a sua experiência anterior, o que o torna apto a desenvolver suas funções. Não existe, pois, a figura de monitor matriculado na disciplina na qual ele exerce a monitoria.

Constituem documentos necessários para o encaminhamento da bolsa de monitoria de ACC:

- ↳ correspondência do professor à Pró-Reitoria de Extensão, formalizando a indicação do monitor;
- ↳ fotocópias do RG e CPF;
- ↳ comprovante de matrícula e histórico escolar;
- ↳ comprovante de experiência anterior em projetos de pesquisa ou de extensão.

Ao final da monitoria, o professor deverá encaminhar à Pró-Reitoria de Extensão o registro da atividade, para o fim exclusivo de possibilitar a expedição de certificado para o monitor.

Como se realiza a gestão acadêmica do Programa ACC?

A gestão acadêmica do Programa ACC, a partir de 2002.2, passou a ser exercida, de forma colegiada, pelo Núcleo de Gestão Acadêmica (NGA) da ACC. Para o ano civil de 2004 (semestres 2003.2 e 2004.1) o NGA passou a ser constituído de dois membros natos (Coordenador de Extensão e Coordenador do Programa), dois representantes de monitores, dois representantes de professores e dois representante das comunidades parceiras.³

Compete ao Núcleo de Gestão Acadêmica:

- ↳ Promover a interação entre os projetos, com vistas a integrar os diversos formatos, seus diferentes objetos e metodologias, acompanhando, avaliando e refletindo sobre questões conceituais, metodológicas e operacionais recorrentes na ACC.
- ↳ Rever e atualizar as normas que regem a ACC, atentando para que essas sejam flexíveis e democráticas.

³ Os atuais representantes de professores, de monitores e de comunidades parceiras, foram indicados, respectivamente, em reunião plenária de 24/01/04.

- ↪ Promover o aperfeiçoamento do modelo de gestão do programa ACC, propiciando, em curto prazo, a inclusão de representantes da Pró-Reitoria de Graduação.
- ↪ Promover um processo constante de avaliação, com vistas ao aperfeiçoamento da experiência acadêmica da ACC.
- ↪ Empreender articulações no sentido de buscar fontes de financiamento que assegurem a continuidade e a ampliação do Programa.
- ↪ Aperfeiçoar o processo de matrícula em ACC, tendo em vista suas características especiais como componente curricular dos cursos de graduação.

ANEXO B – Mapa



Fonte: Quatro Rodas, 2007.