



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**COMO “ME TORNEI” EDUCADORA POPULAR: TRAJETÓRIAS DE
ALFABETIZADORAS DE PESSOAS ADULTAS**

LEYLA MENEZES DE SANTANA

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**COMO “ME TORNEI” EDUCADORA POPULAR: TRAJETÓRIAS DE
ALFABETIZADORAS DE PESSOAS ADULTAS**

LEYLA MENEZES DE SANTANA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marizete Lucini

Área de concentração: História, Sociedade e Pensamento Educacional

Linha de Pesquisa: Educação, Conhecimento e Cultura

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S232c Santana, Leyla Menezes de
Como “me tornei” educadora popular : trajetórias de alfabetizadoras de pessoas adultas / Leyla Menezes de Santana ; orientadora Marizete Lucini. – São Cristóvão, SE, 2020.
247 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2020.

1. Educação - História - Sergipe. 2. Educação popular. 3. Professores de educação de jovens e adultos. 4. Educação comunitária. I. Lucini, Marizete, orient. III. Título.

CDU 374.7.014.2(813.7)(091)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



LEYLA MENEZES DE SANTANA

"COMO 'ME TORNEI' EDUCADORA POPULAR: TRAJETÓRIAS DE
ALFABETIZADORAS DE PESSOAS ADULTAS"

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Sergipe e
aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 03.09.2020

Prof.^a Dr.^a Marizete Lucini (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.^a Dr.^a Dinamara Garcia Feldens
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.^a Dr.^a Lívia de Rezende Cardoso
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Rafael Arenhardt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS

Prof.^a Dr.^a Débora Alves Furtosa
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2020



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
GABINETE DO REITOR

ANEXO I

DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO REMOTA EM BANCA
EXAMINADORA

Declaro que no dia 03/09/2020, às 14 horas participei, de forma remota com os demais membros deste ato público, da banca examinadora de defesa, da tese de doutorado da discente Leyla Menezes de Santana do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe - UFS.

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pelo(a) discente(a), formalizo para fins de registro, minha decisão de que o(a) discente está Aprovada.

Atenciosamente,

Professor Doutor Rafael Arenhaldt
Universidade Federal do Rio Grande
do Sul - UFRGS



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
GABINETE DO REITOR

ANEXO I

DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO REMOTA EM BANCA
EXAMINADORA

Declaro que no dia 03/09/2020, às 14 horas participei, de forma remota com os demais membros deste ato público, da banca examinadora de defesa da tese de doutorado da discente Leyla Menezes de Santana do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe- UFS.

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pelo(a) discente(a), formalizo para fins de registro, minha decisão de que o(a) discente está Aprovada.

Atenciosamente,

Professora Doutora Debora Alves
Feitosa

Universidade Federal do Recôncavo
da Bahia - UFRB



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
GABINETE DO REITOR

ANEXO I

DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO REMOTA EM BANCA
EXAMINADORA

Declaro que no dia 03/09/2020, às 14 horas participei, de forma remota com os demais membros deste ato público, da banca examinadora de defesa da tese de doutorado da discente Leyla Menezes de Santana do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe- UFS.

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pelo(a) discente(a), formalizo para fins de registro, minha decisão de que o(a) discente está Aprovada.

Atenciosamente,

Professora Doutora Dinamara Garcia
Feldens

Universidade Federal de Sergipe -
UFS



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
GABINETE DO REITOR

ANEXO I

DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO REMOTA EM BANCA
EXAMINADORA

Declaro que no dia 03/09/2020, às 14 horas participei, de forma remota com os demais membros deste ato público, da banca examinadora de defesa da tese de doutorado da discente Leyla Menezes de Santana do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe– UFS.

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pelo(a) discente(a), formalizo para fins de registro, minha decisão de que o(a) discente está Aprovada.

Atenciosamente,

Professora Doutora Livia de
Rezende Cardoso
Universidade Federal de Sergipe -
UFS

Pai, que agora mora em mim, ofereço-te.

BEM-AGRADECIDA

A minha família que comigo celebra minhas alegrias e abençoa as minhas fragilidades;
A elas, mulheres, educadoras, palavras-verbos, silêncio e saber: comunhão, devoção e gratidão;

Às amigas e aos amigos que, em temperatura adversa, chocaram comigo esta criação;

A quem chegou e ficou, cirandou e parou, escutou e falou, e acima de tudo, semeou;

Ao Único e Necessário, agradeço por tudo, por tantas e por tantos:

- ✓ Vovós, Vovôs, Eralda, Edibaldo, Rejane, Rogério, Elaine, Cida, Elder, Maria, Alan, Eduarda, Lucas, Clara, Caio, Ellen, Yago, Mirailton, Gláucia, Vanessa e Neguinho;
 - ✓ Edna, Raimunda, Kátia, Dene, Dulci e Raquel;
 - ✓ Célia, Maria, Andreza, Nogueira, Glícia, Paula, Raïssa, Camila, Lívia, Rafaela, Alzira, Giceli, Mary, Flávio, Allisson, Igor, Wendel, Kayma, Mariana, Cristiane, Dorinha, Joceneide, Raphael, Victor, Sheila, Geny, Iolanda, Nilza, Nega, Talita e Vinícius;
 - ✓ Tio Agnelo, Tia Vadinha, Vevé, Alice, Adriana, Tinho, Estefânia, Deise e Dora;
 - ✓ Maria Olinda, Tia Udinha, Lesenite, Prima, Jodeclan, Alexandra, Conceição, Joelma, Ir. Das Virgens, Ir. Fausta, Sílvia, Lourdinha, Leandro, Ir. Veneranda e Gracinha;
 - ✓ Vânia, Irene, Itamar, Caducha, Bruno, João, Gabriela, Ivone, Betto, Rose e Roberto;
 - ✓ Simone, Dilson, Angela, Márcia, Vivi, Tânia, Ilka, Hermes, Bete e Solange;
 - ✓ Marizete, Dinamara, Rafael, Lívia Cardoso, Débora, Gabi, Júlia, Peu, Bartira, Mônica, Helma, Neide, Charlot, Maria Helena, Alfrâncio, Regi, Grazi, Guilherme, Andréia, Lindi, Cris, Laís, Tati, Kaw, Aglaene, Sandra, Valter, Jhersyka, Susy, Suyan, Eduardo, Paloma, Matheus, Dagmar, Eliza, Carla, Ana Paula, Gildete, Rosane, Lhara e Sarah;
 - ✓ Carla, Cida, Magali, Danilo, Edla, Stephanie, Angela, Priscila, Pâmela, Bruno e Josias;
 - ✓ Joelma, Patrícia, Maristela, Clodoaldo, Carol e Jociélia;
 - ✓ Laureci, Andréa, Ana, Manu, Johanna, Raquel e Daniela;
 - ✓ Átalo, Ir. Noélia, Ana Cecília, Marco, Andrea, Cristiane e Beto;
 - ✓ Izabel, Kelly, Mauro, Fernanda, Cris, Silvinha, Edmeires, Ildson, Igor e Augusto (2);
 - ✓ Josué, Larissa, Peri, Fabson, Fabiano, César, Elison, Elisson, Deivid, George e Maria;
 - ✓ Baiana, Lourdes, Geninho, Messias, Grazi, Tony, Mercedes, Beatriz e Dandara;
- Findo esse processo me sentindo humildemente responsável por mim e por vocês!

Amém! Axé! Awre! Namastê!

RESUMO

Como “me tornei” educadora popular? Essa é a questão norteadora desta tese que objetivou compreender o processo de tornar-se educadora popular, através da análise das trajetórias narradas por mulheres que atuaram no Projeto Educação de Jovens e Adultos da Pastoral da Criança, no período de 1993 a 2017, no Estado de Sergipe. Resulta de pesquisa que desenvolvemos com educadoras populares viventes de uma pedagogia gestada nas fronteiras comunitárias, nos braços dos saberes diversos, enredados em narrativas singulares e subjetivas. Construir o encontro com essas seis educadoras, residentes em comunidades dos municípios sergipanos de Lagarto e Ilha das Flores, foi o movimento que mais demarcou esta pesquisa. Nesse movimento, nomeado metodologicamente de *entre-encontro*, importou escutar sensivelmente àquelas que se tornaram educadoras no processo vivido, que dissessem das suas experiências, dos seus fazerem-se e refazerem-se diante de saberes outros para além do já sabido. Esse estudo apoiou-se nos pressupostos metodológicos da Fenomenologia Hermenêutica como método de abordagem e da História Oral como método procedimental, apreendendo as narrativas e recolhendo os testemunhos resultantes dos entre-encontros através de três movimentos: entre-escuta, escrita de si e roda de conversa. Para analisar o modo como elas se tornaram educadoras, usou-se ferramentas conceituais dentro do campo da memória e da experiência, bem como estabeleceu-se um diálogo com os pressupostos teóricos da Educação Popular, entrecruzada com uma perspectiva analítica freireana em consonância com a alfabetização de adultos. Dos tecidos das narrativas, emergiram quatro eixos fundantes que responderam à problemática da pesquisa: provoca-ção, mística do ensinar, pertencimento comunitário e as experiências com a Pastoral da Criança. A partir desses eixos, confirmou-se a tese de que essas mulheres se tornaram educadoras populares pela provoca-ção que resultou no educar como missão, pedagogicamente conduzida pela mística do ensinar e do aprender, circunscrita aos pertencimentos comunitários e atravessada pelas experiências com a Pastoral da Criança.

Palavras-chave: Educadoras populares. Entre-encontro. Pastoral da Criança. Pertencimento comunitário. Educação Popular.

ABSTRACT

How “have I become” a popular educator? This is the leading question to this thesis which aimed at understanding the process of becoming a popular educator through the analysis of trajectories narrated by women who worked in a project for Young Adults and Adults Education, led by Pastoral da Criança from 1993 to 2017, in the state of Sergipe, Brazil. It results from a research developed with popular female educators who lived a pedagogy conceived in community frontiers, embraced by diverse knowledge, entangled in singular and subjective narratives. To build the encounter with these six female educators, residing in communities from the municipalities of Lagarto and Ilha das Flores, in the state of Sergipe, was a movement that has delimited this research the most. In this movement, methodologically named *inter-encounter*, it was important to listen, with sensitivity, to those women who have become educators while living the process, who would share their own experiences through a constant process of making and re-making diverse knowledge, moving beyond what was already known. This paper was supported by methodological assumptions of Hermeneutical Phenomenology as an approach method and the Oral History as a procedural method, apprehending narratives and collecting testimonials resulting from inter-encounters through three movements: inter-hearing, self-writing, and conversation circle. In order to analyze how they have become educators, different conceptual tools were used, in the field of memory and experience, even establishing a dialogue with Popular Education theoretical assumptions, intertwined with a Freirean analytical perspective, in consonance with adult literacy. From narrative contextures, four main axes emerged in order to respond to the research problem-question: provocation-action, teaching mystique, community belonging, and the experiences with Pastoral da Criança. From these axes, it was confirmed that these women have become popular educators by provocation-action which resulted in educating as a mission, pedagogically conducted by the mystique of teaching and learning, circumscribed in community belongings, and crossed by experiences with Pastoral da Criança.

Keywords: Female popular educators. Inter-encounter. Pastoral da Criança. Community belonging. Popular Education.

RESUMEN

¿Cómo “me hice” educadora popular? Esa es la cuestión que nordea esta tesis que tuvo como objetivo comprender el proceso de hacerse educadora popular, a través del análisis de las trayectorias narradas por mujeres que actuaron en el “Projeto Educação de Jovens e Adultos da Pastoral da Criança”, en el periodo de 1993 a 2017, en el estado de Sergipe, Brasil. Resulta de la investigación que desarrollamos con educadoras populares que viven una pedagogía gestada en las fronteras comunitarias, en los brazos de los saberes diversos, enredados en narrativas singulares y subjetivas. Construir el encuentro con esas seis educadoras, residentes en comunidades de los municipios de Sergipe de Lagarto e Ilha das Flores fue el movimiento que más marcó esta investigación. En ese movimiento, llamado metodológicamente como *entre-encuentro*, interesó escuchar sensiblemente a aquellas que se hicieron educadoras en el proceso vivido, que contaron sobre sus experiencias, sus hacerse y rehacerse frente a los saberes otros más allá de lo ya sabido. Este estudio se apoyó en fundamentos metodológicos de la Fenomenología Hermenéutica como método de abordaje y de la Historia Oral, como método procedimental, aprehendiendo las narrativas y recogiendo los testimonios resultantes de los entre-encuentros a través de tres movimientos: entre-escuchar, escritura de sí misma y el círculo de conversación. Para analizar el modo como ellas se hicieron educadoras se usaron herramientas conceptuales dentro del campo de la memoria y de la experiencia, así como se estableció un diálogo con las bases teóricas de la Educación Popular, entrecruzada con una perspectiva analítica freireana relacionada a la alfabetización de jóvenes y adultos. De tejido de narrativas conjuntas emergieron cuatro ejes principales que respondieron a la problemática de la investigación: provoc-a(c)ción, mística del enseñar, pertenencia comunitaria y las experiencias con la *Pastoral da Criança*. A partir de esos ejes se confirmó la tesis de que las mujeres se hicieron educadoras populares por la provoc-a(c)ción que resultó en el educar como misión, conducido desde lo pedagógico por la mística del enseñar y del aprender, circunscripto a la pertenencia comunitaria y atravesada por las experiencias con la *Pastoral da Criança*.

Palabras clave: Educadoras populares. Entre-encuentro. Pastoral da Criança. Pertenencia comunitaria. Educación Popular.

LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

Figura 1	- Diagrama com refrão e versos da ciranda.....	71
Figura 2	- Desenho da Espiral Metodológica Helena.....	73
Imagem 1	- Fotografia do Cenário da roda de conversa: espiral metodológica, material educativo do Projeto EJA e desenhos das educadoras.....	233
Imagem 2	- Mapa de Localização dos municípios de Lagarto e Ilha das Flores/ Estado de Sergipe.....	234
Imagem 3	- Escrita de Si de Denise Souza	235
Imagem 4	- Capa do Livro da/o Educanda/o	240
Imagem 5	- Capa do Livro da/o Educadora/o	242
Imagem 6	- Certificado de Conclusão da EJA	243

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD	-	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBs	-	Comunidades Eclesiais de Base
CNBB	-	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
EP	-	Educação Popular
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
EsC	-	Entre-escuta
EdS	-	Escrita de Si
F_ALFs	-	Folha de Acompanhamento e Avaliação de Educação de Jovens e Adultos
MEC	-	Ministério da Educação
ONG	-	Organização não governamental
ONU	-	Organização das Nações Unidas
PdC	-	Pastoral da Criança
PBA	-	Programa Brasil Alfabetizado
PPGED	-	Programa de Pós-Graduação em Educação
Promob		Programa de Mobilidade Acadêmica
SECADI	-	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	-	Secretaria de Estado da Educação
RdC	-	Roda de Conversa
RI/UFS	-	Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe
UFS	-	Universidade Federal de Sergipe
Unesco	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	-	Fundo das Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

IMAGENS DE UM SABER ENTRELACADO POR TRAJETÓRIAS DE VIDA.....	18
1 VER: TESSITURAS E MODOS DE FAZER A PESQUISA.....	27
1.1 O QUE PESQUISAMOS? ENTRE-ENCONTRO(S) E DESENCONTRO(S) COM A PESQUISA.....	27
1.2 POR QUE E PARA QUÊ PESQUISAMOS O QUE PESQUISAMOS? INTERAÇÕES ENTRE A PROBLEMATIZAÇÃO, A JUSTIFICATIVA E OS OBJETIVOS.....	34
1.3 OS DITOS E ESCRITOS: OS TERRITÓRIOS DE ONDE PARTIMOS PARA INICIAR A PESQUISA.....	39
1.4 POR ENTRE ENCONTROS, ESCUTAS E ESCRITAS: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	54
1.4.1 Entre-encontro: tecido do processo metodológico.....	54
1.4.2 Entre-escuta: primeiro movimento metodológico.....	63
1.4.3 Escrita de si: segundo movimento metodológico.....	66
1.4.4 Roda de conversa: terceiro movimento metodológico.....	70
1.4.5 Espiral metodológica: movimentos de ascendência e convergência.....	76
2 JULGAR: INTERFACES TEÓRICAS PARA PENSAR A PROBLEMÁTICA.....	81
2.1 QUANTO MAIOR O ANALFABETISMO, MAIOR A MORTALIDADE INFANTIL: MARGENS DA VULNERABILIDADE SOCIAL.....	81
2.2 A PASTORAL DA CRIANÇA E O PROJETO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POR UMA PRÁTICA EDUCATIVA LIBERTADORA.....	89
2.3 TRAJETÓRIAS: DIÁLOGO DE SABERES ATRAVESSADO POR MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS.....	97
2.4 MARCAS DA EDUCAÇÃO POPULAR: CONTRIBUTOS DE PAULO FREIRE.....	109
3 AGIR: ENCONTROS E ESCUTAS, ESCRITAS E CONVERSAS: ELAS POR ELAS.....	117
3.1 MÔNICA SILVA: QUEM SOU EU?.....	119
3.2 LÚCIA NASCIMENTO: HOJE SOU EDUCADORA.....	124
3.3 VERA MARIA: QUANDO EU ERA EDUCADORA.....	129
3.4 ANA BISPO: MUITOS SONHOS ENVOLVIDOS.....	134

3.5 DENISE SOUZA: NÃO PODE DESISTIR.....	139
3.6 ROSA BATISTA: VAMOS MINHA GENTE, VAMOS EDUCAR.....	144
4 AVALIAR: COMO “ME TORNEI” EDUCADORA POPULAR.....	148
4.1 PROVOCA-AÇÃO: A MISSÃO NA GÊNESE DO TORNAR-SE.....	149
4.2 A MÍSTICA DO ENSINAR (E DO APRENDER).....	157
4.3 TRAJETÓRIAS ENTRECruzADAS PELO PERTENCIMENTO COMUNITÁRIO.....	165
4.4 EU ME TORNEI EDUCADORA COM AS EXPERIÊNCIAS DA PASTORAL DA CRIANÇA.....	174
5 CELEBRAR: ENSAIOS FINAIS DE UM RITO INCONCLUSIVO – VAMOS RETORNAR ÀS COMUNIDADES.....	186
REFERÊNCIAS.....	196
APÊNDICE A: PLANILHA DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	209
APÊNDICE B: DOCUMENTO ORIENTADOR DA ENTRE-ESCUta.....	232
APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	233
APÊNDICE D: FORMULÁRIO DA ESCRITA DE SI.....	235
APÊNDICE E: FOTOGRAFIA DA RODA DE CONVERSA.....	237
ANEXO A: MAPA DE LOCALIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DE LAGARTO E ILHA DAS FLORES – ESTADO DE SERGIPE.....	238
ANEXO B: ESCRITA DE SI DA EDUCADORA DENISE SOUZA	239
ANEXO C: CAPA DO LIVRO DA/O EDUCANDA/O.....	245
ANEXO D: CAPA DO LIVRO DA/O EDUCADORA/O.....	246
ANEXO E: CERTIFICADO DE CONCLUSÃO DA EJA.....	247

IMAGENS DE UM SABER ENTRELAÇADO POR TRAJETÓRIAS DE VIDA

Este é um relato, uma história de amor e paixão pela comunidade e pelo conhecimento. Meu nome é Vera Maria, filha de Dona Margarida e Seu José Filho. Lagartense da Colônia Treze, 46 primaveras e muita história. [...] A Pastoral da Criança, um dos movimentos mais exponenciais da época, foi um dos motivos pelos quais descobri e encarei minha vocação. Naquele tempo, o número de mortalidade infantil era muito grande, principalmente aqui na região nordeste e essa era uma das missões da Pastoral da Criança: levar conhecimento e auxílio 'Para que todas as crianças tenham vida. E a tenham em abundância' (Jo 10, 10). (Vera Maria, EdS, 2018, p. 1)¹.

A pesquisa em educação pode e deve considerar outras formas de produção e reconhecimento do saber. Estas formas necessitam também vincular-se a outros sentidos e outras perspectivas pedagógicas, como os saberes emanados pela educadora Vera Maria e recolhidos neste fragmento de onde emergem duas devoções: à comunidade e ao conhecimento. É este movimento afetivo devocional que a faz descobrir e encarar a sua vocação² de levar, por meio da Pastoral da Criança (PdC)³, conhecimento e auxílio para que crianças fossem protegidas da morte prematura, através dos cuidados básicos de saúde e do processo de alfabetização dos seus pais.

Práticas educativas gestadas, vividas e executadas no âmbito da Educação Popular (EP) nos mobilizaram na feitura desta pesquisa, pois “[...] a sabedoria da vivência com a ordem e a desordem nas relações com os outros, nos inspira à busca de outras formas de produzir conhecimento.” (PIMENTEL, 2016, p. 10). Esses outros são elas e tantas outras que nos inspiraram e nos acompanharam nas releituras de conhecimentos dialógicos, plurais e complexos.

Sendo assim, esta tese é sobre educação, precisamente sobre trajetórias de educadoras populares, concebidas nas fronteiras de uma prática educativa popular, a partir de itinerários de

¹ Excerto da Escrita de Si (EdS) – 2º movimento metodológico desta pesquisa que está detalhado na subseção 1.4.3 desta tese – da educadora colaborada Vera Maria. As citações das mulheres apresentam o seguinte padrão de referência: nome da educadora, seguido do movimento metodológico onde aquela citação foi produzida (Ex. EdS que é a sigla de “Escrita de Si”), ano de produção e página do arquivo onde consta a transcrição.

² Vocação é um termo muito utilizado o sentido religioso (chamado) e artístico (dom). Nesta pesquisa o termo tem suas polissemias, a depender do contexto. Mas se apresenta muito no sentido de inclinação, disposição e interesse educativo pela comunidade, com a comunidade, em comunidade.

³ A Pastoral da Criança é um Organismo de Ação Social da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), fundada em 1983, pela médica Zilda Arns Neumann (1934-2010). A missão da Pastoral da Criança sempre foi a de promover o desenvolvimento das crianças do ventre materno aos 6 (seis) anos, contribuindo para que suas famílias e comunidades realizem sua própria transformação, por meio de orientações básicas de saúde, nutrição, educação e cidadania, fundamentadas na mística cristã que une fé e vida. Mais adiante trataremos dos aspectos que levaram a instituição a adotar em suas ações uma prática comunitária de alfabetização de adultos.

vidas de seis mulheres⁴ que se encontraram com esta prática considerada de base crítico-libertadora e que vivenciaram interfaces variadas de experiências ao longo das suas estradas. Foi num processo permeado por engajamentos comunitários proporcionados, principalmente, pela Pastoral da Criança, que essas mulheres se entregaram à força propulsora da educação e tornaram-se educadoras, comprometendo-se em alfabetizar pessoas adultas, através do Projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que pertenciam às suas comunidades e que eram desejosas de aprender a ler e escrever.

Neste sentido, nos interessou compreender, a partir de uma escuta sensível (BARBIER, 2002), o processo vivenciado por essas mulheres ao tornarem-se educadoras populares. Nesse movimento, importou que falassem àquelas que se tornaram educadoras no processo vivido, que dissessem das suas experiências, do seu fazer-se e refazer-se diante de saberes outros, para além do já sabido. Importou também que escrevessem, numa tentativa de “[...] reacender as chamas latentes da escrita.” (ANZALDÚA, 2000, p. 229). Escrita essa que revela, que afaga, que rememora, que testemunha.

Para vivermos esse movimento de pesquisa, nomeado metodologicamente de **entre-encontro**, nos apoiamos nos pressupostos metodológicos da Fenomenologia Hermenêutica enquanto método de abordagem e da História Oral como método procedimental, apreendendo as narrativas e recolhendo os testemunhos, a fim de registrar “[...] a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade.” (QUEIROZ, 1987, p. 6). Trouxemos o “entre” para este encontro⁵ numa abertura ao estar dentro, no interior do convívio, juntas nesse “entre-encontro”, fazendo descobertas, mas também coabitando e vivenciando a nós mesmas comunitariamente. Então, pedimos licença aos pressupostos do neologismo e criamos o entre-encontro por acreditarmos que a palavra “encontro”, como expressão de confluência, de descobrimento, de achado, não era suficiente para explicar a experiência do estar no encontro, do sermos uma neste encontro, estando entre elas, com elas.

⁴ Neste trabalho abusamos da feminização na escrita por se tratar de trajetórias de educadoras. Em muitas palavras, adotamos o feminino como representação linguística primeira. Então, sempre que aparecem palavras possíveis de flexionar o gênero, fizemos o uso do feminino seguido do masculino (a/o) porque são as mulheres as participantes, por excelência, da Pastoral da Criança (PdC).

⁵ “Toda a experiência que um indivíduo tem com o outro é função do encontro do ser com ele próprio.” (BUYTENDIJK, 1952, p. 97, tradução nossa). Frederik Jacobus Johannes Buytendijk (1887-1974) era holandês, psicólogo, fenomenólogo e estudioso dos encontros. Retratou o encontro e a reciprocidade como movimentos de diálogo, sendo o segundo condição efetiva para o primeiro.

Nos entre-encontramos, assim, com as seis educadoras. Três educadoras residentes no município de Lagarto-SE, uma residente no município de Aracaju, mas que desenvolveu as atividades de alfabetização no município de Ilha das Flores-SE juntamente com as outras duas educadoras⁶. A descrição da metodologia, disposta mais adiante, apresenta como se deu a tessitura das narrativas, bem como o processo de seleção dessas mulheres que foi pautado por indicações. Os entre-encontros com as educadoras populares foram conduzidos por três movimentos: 1) Entre-escuta (EsC); 2) Escrita de si (EdS); 3) Roda de conversa (RdC). O primeiro movimento intitulado “**entre-escuta**” se moveu na pesquisa pelo caminho da escuta sensível, por isso “entre-escuta” e não “entre-vista”. O “entre”, como já dissemos, significa o estar dentro, entre elas. Assim, o que traçamos neste movimento foi uma conversação mobilizada não somente pela “vista”, pelo olhar, pela mira, mas, sobretudo, pela escuta, pelo estar na escuta.

O segundo movimento foi da “**escrita de si**”, onde as educadoras foram convidadas a elaborar uma escrita a partir da seguinte provocação: “O que é que ainda não perguntei e lhe parece importante para compreender a seguinte questão: Como me tornei Educadora Popular?”. Já o terceiro movimento consistiu numa “**roda de conversa**” com as seis educadoras populares que participaram da entre-escuta e elaboraram a escrita de si. Promovemos uma roda onde as narrativas orais foram socializadas através de versos e expressões plásticas, como desenho e pintura, de modo a representar artisticamente a experiência do tornar-se educadora popular.

Para ancorar teoricamente esse modo como elas se tornaram educadoras, trouxemos eixos conceituais que colaboraram no desenho analítico desta pesquisa. No eixo **trajetória**, dialogamos com os conceitos de **memória** e **experiência**. No campo da memória, fizemos conexões teóricas com o sociólogo Maurice Halbwachs e a psicóloga social Ecléa Bosi; já no campo da experiência, estabelecemos diálogo com o filósofo e pedagogo Jorge Larrosa. A vinculação ao testemunho e à experiência integral de cada educadora entrelaçou-se com a memória coletiva, que remeteu ao tratamento de uma identidade plural das lembranças e dos ideais guardados por este grupo de alfabetizadoras.

Outro eixo conceitual vinculou-se ao campo da **Educação Popular**. Posto em evidência a partir da evocação das experiências educativas narradas pelas educadoras populares, este eixo dialogou com os pressupostos da **Educação Libertadora** de Paulo Freire em consonância com a **Alfabetização de Pessoas Adultas**. As discussões em torno deste eixo deram lugar às práticas

⁶ Ver mapa de localização dos municípios no anexo A.

educativas que, de forma diversa e insurgente, movimentaram (movimentam) e afetaram (afetam) as margens comunitárias.

Ressaltamos aqui que “o tipo de enfoque deste trabalho exclui a formulação de hipóteses a serem sujeitas a verificação, uma vez que não se procura a relação entre variáveis.” (MOITA, 1992, p. 117). Desse modo, ao escrever sobre as reflexões oriundas desta investigação, esta tese dialogou e explicitou à força dos saberes, dos signos, das expressões, dos ditos e não ditos experienciados a partir das vivências comunitárias dessas mulheres. Vivências que nos chegaram por diversos caminhos e diferentes falares. Escrever sobre as escutas nos colocou na posição de aprendizes, pois através da escuta, da escrita e do diálogo, fomentado na roda de conversa, reencontramo-nos com a nossa própria história e com as/os outras/os que nos habitam. Outras/os que vieram antes de nós, mas que permanecem em nosso fazer e dizer, reinventadas/os na experiência que nos acontece nesse exato presente.

Sublinhamos que nesta roda-viva da socialização do vivido, por mais força que a palavra escrita tenha, ela não é capaz de dizer tudo, conforme afirma o griô maliense Tierno Bokar Salif, citado por Pacheco (2006, p. 78), “A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem.”. Sendo assim, a busca pelo conhecimento aqui produzido pela escrita foi ritmada pela recepção aos saberes, pela abertura às vidas e às vivências, coadunando aos saberes que nasceram das experiências populares.

Nesta nota introdutória, queremos enfatizar que esta pesquisa foi atravessada por muitos sabores e alguns dissabores. E quando estes últimos chegavam, vinham sempre acompanhados de desconfortos; hoje, consideramos necessários, pois sinalizavam para introspecções que exigiam mudanças imediatas, numa compreensão ampla de que, em se tratando de pesquisa, “[...] nada é definitivo, sempre precisamos rever ou nos tornamos ortodoxos e inflexíveis. A ortodoxia não nos permite crescer.” (LUCINI, 2018)⁷. No processo inicial de orientação, essa talvez tenha sido a reflexão que mais nos instigou. Um convite à abertura, à maleabilidade, ao exercício da flexibilidade como imprescindível neste processo de desenvolvimento da tese.

De Umberto Eco em *Como se faz uma tese*, passando por Maria Ester de Freitas em *Viver a tese é preciso* e aportando em Remi Hess na obra *Produzir sua obra: o momento da tese*, o enunciado é análogo: no processo de tessitura da tese o maior adversário somos nós mesmos. Nesta

⁷ Citação retirada do *e-mail* enviado dia 16 de maio de 2018 pela Profa. Dra. Marizete Lucini (orientadora desta pesquisa), por ocasião da correção do texto submetido à disciplina Seminário de Pesquisa II (Exame de pré-qualificação) à orientanda Leyla Menezes de Santana.

ciranda do desafio, importa ao desafiante *divertir-se*, importa fazer a coisa *com gosto*, experimentando cada parte e, ao final, sabendo que de uma tese se *aproveita tudo* (ECO, 2009, p. 173-174), até mesmo o que outrora era dissabor, resistência, dilema, fuga, de tudo se serve, pois ao fim constatamos que na ritualística da tese, “[...] o que nos irmana é o processo.” (FREITAS, 2009, p. 217).

E este processo nos iguala porque é por ele que alcançamos a cumplicidade com os pares e até mesmo com os dissemelhantes, esses que são capazes de enumerar as incoerências internas da pesquisa, além de provocar um diálogo perspicaz acerca da própria confecção do trabalho. Remi Hess (2005) afirma que foi no encontro com os pares intelectuais que tornou-se “especialista” do seu fazer-se pesquisador, concluindo que no seu processo foi necessário reconhecer e aceitar nele “[...] um espírito transversal, e meu encontro com intelectuais que estavam com as mesmas disposições de espírito encorajou-me” (HESS, 2005, p. 32). Nas inclinações do pesquisar, talvez a maior seja para um espírito atravessado e transversalizado por encontros que, de algum modo, nos encorajam.

Inaugurou-se aqui o que se encerra – no sentido de integrar-se – mais na frente e que são resultâncias dessa caminhada que nos pareceu inconclusa, e que de fato foi, porque alimentamos o permanente movimento de busca do *ser mais* via a “[...] consciência de sua inconclusão.” (FREIRE, 2017, p. 102). Caminhada esta percorrida na companhia de educadoras populares viventes de uma pedagogia inversa, gestada nas fronteiras comunitárias, nos braços dos saberes diversos enredados em narrativas singulares e subjetivas, cujas “disposições ético-estético-afetivas” (DORNELES; ARENHALDT, 2016, p. 27) se manifestam aqui ao dizer o vivido por dentro desta escrita viva.

Construir o encontro com essas educadoras foi o movimento que mais demarcou esta pesquisa. “São inúmeras as possibilidades de inventar, de perceber, de pensar, de sentir, de investigar. Entre tantas, a nossa é a opção pelo encontro.” (DORNELES; ARENHALDT, 2016, p. 29). E esta opção-construção do encontro sem pressa e movida pela empatia começou de porta em porta, de casa em casa⁸. O entre-encontro repartido na entre-escuta, na escrita de si e na roda de conversa se deram nas casas, nas nossas casas.

⁸ Nos inspiramos aqui nas ações básicas da Pastoral da Criança, pois a visita domiciliar (de porta em porta) é uma dessas ações. Mensalmente, crianças e suas respectivas famílias são visitadas pelas/os líderes comunitárias/os. “Nas visitas, é preciso ouvir o que as pessoas da família têm a dizer e procurar ajudar com base nas necessidades delas. Sempre respeitando o que pensam e acreditam.” (PASTORAL DA CRIANÇA, 2015, p.33).

Consideramos que, apesar dessa investigação não ser tecida na perspectiva de **gênero**, essa temática suscita questões que estão intimamente entrelaçadas com esse campo por tratar exclusivamente de educadoras populares, dando assim “[...] maior importância em escrever uma história relativa às mulheres, na qual estas passariam a ser sujeito da história e objeto de estudo” (CRUZ, 2008, p. 245), pois foram elas que se enveredaram nessa experiência alfabetizadora, mesmo que os manuais orientadores do Projeto EJA não trouxessem uma exigência em relação a gênero. Foram elas e tem sido elas, as mulheres, “[...] a força motriz da instituição: elas são 90% dos voluntários e grandes responsáveis por estes mais de 30 anos de história.” (PASTORAL DA CRIANÇA, 2017).

Com isso, ressaltamos três pontos importantes que devem ser acionados, de maneira prévia e reflexiva, ao longo da leitura deste texto: (1) a tese trata de trajetórias de mulheres que, na experiência educativa popular, tornaram-se educadoras, portanto o protagonismo feminino é predominante – o que abertamente traz um recorte de gênero que recai sobre o conhecimento aqui produzido; (2) os processos de feminização do magistério⁹ colabora na compreensão da aderência das mulheres ao Projeto EJA. Não abordamos nos entre-encontros com as educadoras esses aspectos, pois não objetivávamos compreender esta dimensão, tendo em vista a evidente (3) vinculação da Pastoral da Criança e a instituição Igreja, tão bem refletida na carga pastoral, religiosa e maternal das narrativas das mulheres. Esta vinculação nos encaminhou para conclusões analíticas não generalizadas – tendo em vista a pluralidade das trajetórias tocadas –, mas singularmente tocamos o modo como cada educadora vivenciou o trabalho comunitário como missão, como maternidade e conseqüentemente como cuidado, sem que percebesse a imposição ilimitada do patriarcado¹⁰, que reforça as situações de poder desiguais nos trabalhos pastorais por conta dos marcadores de gênero e sexualidade.

⁹ A feminização dos processos sociais, dentre eles a docência, não é apenas epistemológica, mas fundamentalmente política, é o que apresenta Silvia Yannoulas no texto “Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria”. A autora apresenta os processos históricos de feminização do magistério, uma reflexão tecida no “contexto dos estudos de gênero e dos estudos do trabalho, bem como suas inter-relações” e destaca que os processos de feminização estão associados à divisão sexual do trabalho que se funda na **argumentação ecológica**: função reprodutiva da mulher, portanto maternal, o que a faz desempenhar melhor essa profissão; e na **argumentação essencialista**: características atribuídas às mulheres como parte de uma essência natural (fraqueza, dependência, afetividade etc.). (YANNOULAS, 2011, p. 274-275).

¹⁰ “O modelo antropológico patriarcal se desdobrou na história do Ocidente em muitas formas e foi o responsável pela produção de uma série de comportamentos ideológicos que justificaram múltiplas explorações, isso desde o colonialismo, o escravismo, o racismo, as classes sociais e a dominação no relacionamento homem/mulher.” (GEBARA, 1990, p. 10).

Dessa forma, o contexto empírico aqui circunscrito nasceu de mulheres, evocou mulheres e se encerrou nas mulheres. Mulheres corajosas, que continuamente transgridem fronteiras e “[...] creem que sua vocação tem um aspecto sagrado.” (HOOKS, 2017, p. 25) e que por isso é implicado com o outro por meio da partilha do conhecimento, que cria vida e que transforma as vidas criadas. Aqui tocamos e pensamos as educadoras como força dessa experiência criadora de mobilização afetiva, educativa, comunitária e social – que foi e deve sempre ser descortinada sem jamais deixar poderes opressivos contraporem suas perspectivas, essas que povoam a luta nossa de cada dia.

Para compartilhar o saber construído nesta pesquisa, optamos pela adoção das etapas metodológicas da Pastoral da Criança para nomear cada seção da tese: 1) Ver – 2) Julgar – 3) Agir – 4) Avaliar – 5) Celebrar. Estes nomes estão no cotidiano metodológico da PdC, assim como na estrutura do Projeto EJA que as educadoras estiveram vinculadas. A Pastoral da Criança ampliou em dois passos o método ver-julgar-agir que a Igreja Católica usa, desde 1961, como parte do ensino e das práticas sociais, que aqui no Brasil foi e é muito bem explorado pela Teologia da Libertação¹¹ por meio das comunidades eclesiais de bases e das pastorais. É um método que impulsiona um conhecimento da realidade, a partir das necessidades sentidas, diminuindo assim o nível de abstração das análises. Ver: “estudo da situação”; Julgar: “apreciação da mesma (situação) à luz desses princípios e diretrizes”; Agir: “exame e determinação do que se pode e deve fazer para aplicar os princípios e as diretrizes à prática” (JOÃO XXIII, 1961, p. 35).

Consideramos assim que o **Ver** é o momento onde se inaugurou a discussão. É um momento motivado por vários questionamentos, onde se escolheu o problema a ser aprofundado. Nesta seção, encontramos as tessituras e os modos de fazer a pesquisa a partir da trajetória que vivenciamos ao nos encontrarmos com o tema da pesquisa, bem como a natureza e a importância deste. Constam também a problemática, a justificativa da escolha do tema, os objetivos, a revisão bibliográfica e a metodologia da pesquisa. Na revisão bibliográfica, realizamos uma delimitação por meio de uma relação básica do tema com outros estudos do mesmo campo, elencando assim os ditos e escritos

¹¹ Considerada como uma teologia genuinamente latino-americana, possui como marco histórico o final dos anos 1960 e os seus eminentes teólogos são Leonardo Boff (Brasil) e Gustavo Gutiérrez (Peru). É uma corrente teológica marcada pela “expressão viva de uma experiência de fé libertadora. Ela não traduz uma reflexão deslocada, mas surge sempre num segundo movimento, enquanto expressão articulada de um processo histórico marcado pela pobreza, esperança e busca libertadora.” (TEIXEIRA, 2010, p. 31). É uma teologia que se junta aos instrumentos de análises das ciências sociais, históricas, antropológicas, ecológicas e pedagógicas para compreender as diversas realidades, sempre correlacionando às bases estruturais dos fatos produtoras de contradições. Para aprofundar, ver a obra “Cristianismos e Teologia da Libertação” de Faustino Teixeira – professor pesquisador da Universidade Federal de Juiz de Fora com a temática Teologia das Religiões – publicado pela Fonte Editorial, em 2014.

acerca do território que pesquisamos. Quanto à metodologia, nos ancoramos nos pressupostos da História Oral, apresentamos os neologismos criados e explicamos os movimentos metodológicos a partir dos entre-encontros: 1) as entre-escutas; 2) as escritas de si; 3) a roda de conversa.

O momento do **Julgar** é considerado pela Pastoral da Criança como o pensar sobre a problemática apresentada. É a hora de estudar e refletir sobre a situação escolhida. É nesta segunda seção que pensamos a problemática e suas interfaces teóricas. Abordamos duas faces da vulnerabilidade social e educacional: o analfabetismo e a mortalidade infantil. Procuramos compreender o motivo pelo qual a Pastoral da Criança incluiu nas suas ações uma prática de alfabetização de pessoas adultas e, a partir duma perspectiva crítica libertadora, buscamos compreender os princípios filosóficos desta prática, entrecruzando-a com os aspectos históricos e sociais da própria Pastoral da Criança. Apresentamos, também, por meio de diálogos atravessados de saberes, a função da experiência e da memória na definição das trajetórias de vida. E encerramos o itinerário desta seção com os contributos de Paulo Freire para a Educação Popular.

Na Pastoral da Criança, o momento do **Agir** configura-se como ideal para encontrar caminhos e resolver os problemas suscitados e identificar pessoas que podem ajudar na solução dos problemas. No caso da tese, este momento do Agir representou, a partir da nossa organização metodológica, a exposição do conhecimento produzido pelas mulheres. Foi onde nos encontramos com as seis educadoras populares, com seus dizeres nas entre-escutas, suas escritas sobre si e suas expressões na roda de conversa: quem são elas, quais as suas memórias, porque escolheram a Pastoral da Criança e o Projeto EJA e como tornaram-se educadoras. São as trajetórias delas por elas.

O **Avaliar** na PdC representa uma análise acerca das ações propostas no Agir. Esta avaliação acontece após a execução das atividades, de modo que as conquistas e as dificuldades encontradas são identificadas neste momento. Na tese, a seção 4 corresponde à resposta dada à problemática da pesquisa através de quatro eixos fundantes, recolhidos do mosaico das narrativas. Pela imersão nas narrativas, nos escutamos e nos lemos, de modo que das lembranças foram refletidas as experiências. Nesta seção, analisamos o portfólio de conhecimento produzido nos entre-encontros e acolhemos as respostas que as educadoras populares deram às nossas perguntas e, conseqüentemente, elaboramos as nossas respostas à pergunta que mobilizou a problemática: Como “me tornei” educadora popular? É uma roda de memórias ditas, onde as trajetórias estão interpretadas a partir da provoca-ção que resultou na missão de educar, esta pedagogicamente

conduzida por uma mística do ensinar e do aprender circunscrita nos pertencimentos comunitários que se alinhavaram nas experiências com a Pastoral da Criança.

Já o momento do **Celebrar**, que para a Pastoral da Criança interliga-se ao momento do Avaliar, é onde celebram-se todas as conquistas alcançadas no exercício das atividades, é tornar célebre principalmente a capacidade de ação junto às famílias e comunidades, momento “[...] de transformar as situações difíceis da vida em vitórias e conquistas.” (PASTORAL DA CRIANÇA, 2002, p.19). Na tese, o celebrar é a seção 5 e nela registraremos as considerações finais, as nossas inconclusões celebradas por meio das lembranças. É o ato de memorar tudo que conseguimos construir em termos de conhecimentos novos, apresentando assim as sínteses. São ensaios finais de um rito inconclusivo e um convite/chamado a retornarmos às comunidades, numa abertura a novas iniciativas de pesquisa e de projetos de alfabetização de pessoas adultas, num exercício contínuo de recriação de práticas educativas de natureza crítico-libertadora.

Sendo assim, sob o impulso da força transformadora da educação e da progressiva integração das experiências das mulheres detentoras dos dizeres e dos fazeres desta pesquisa, comunicamos nas páginas seguintes as trajetórias de Mônica Silva, Lúcia Nascimento, Vera Maria, Ana Bispo, Denise Souza e Rosa Batista¹². Mulheres que, nas suas individualidades, demonstraram o quanto convergiam para a sociabilidade, o quanto suas ascendências possuíam a matéria da coletividade que atravessava a comunidade, adentrava suas salas de aulas e comungava nos seus círculos. Essas mulheres anunciaram aqui que a realização e feitura de cada uma enquanto educadora sempre esteve intimamente conectada à realização de todas.

Ave, mulheres!

Ave, cada experiência e sua integração!

Ave, a plenitude da educação!

¹² Os nomes das educadoras colaboradoras foram modificados para preservar a identidade, conforme prescrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no item 3 – Confidencialidade (apêndice D). Os nomes foram substituídos por nomes de educadoras que foram autoras das histórias e testemunhos contados no livro “Histórias do Dia-a-Dia” (PASTORAL DA CRIANÇA, 2000) que fazia parte do material de leitura do Projeto EJA da Pastoral da Criança. A seleção dos nomes ocorreu de forma aleatória.

1 VER: TESSITURAS E MODOS DE FAZER A PESQUISA

Essa seção divide-se em quatro subseções. Na primeira, dialogamos com as inquietações iniciais que nos remeteram a este trabalho investigativo, traçamos os caminhos que foram nos conduzindo aos encontros, bem como desencontros. No ato de descrever esses acessos e percalços, procuramos responder à pergunta acerca do que efetivamente pesquisamos. A segunda subseção é dedicada às interações entre a problematização, a justificativa e o objetivo, cuja intenção é compreender por quais motivos pesquisamos o que pesquisamos. É uma decomposição do objeto numa série de questões articuladas aos objetivos a serem alcançados e que são necessários nos modos de fazer e operar o campo investigativo.

Na subseção seguinte, apresentamos um levantamento da produção acadêmica e científica sobre a temática aqui discutida. Consideramos que este levantamento se configura como o território de onde partimos, sendo um dos passos primeiros dentro dos procedimentos metodológicos desta investigação. São os ditos e os escritos construídos em pesquisas e que foram socializados por meio de dissertações e teses. A última subseção é o espelho metodológico da tese. Descrevemos e justificamos as nossas escolhas pela Fenomenologia Hermenêutica como método de abordagem e da História Oral como método procedimental. Caracterizamos os três movimentos para produção dos dados e detalhamos o passo a passo desses movimentos, bem como também os caminhos da análise.

1.1 O QUE PESQUISAMOS? ENTRE-ENCONTRO(S) E DESENCONTRO(S) COM A PESQUISA

O que pesquisamos ultrapassou os limites do encontro e se entre-encontrou, porque estávamos entre elas e com elas, com as mulheres, com as educadoras populares, com as suas vozes e com as nossas escutas, com as suas narrativas e com as nossas escritas. A compreensão de como este movimento de entre-encontro foi inaugurado atravessou inicialmente nossas inquietações, pois foram elas que despertaram a “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996) necessária para provocar um pensar habitado por entre-encontros/escutas/escritas.

Dentre as inquietudes promotoras deste entre-encontro, destacamos a persistência do analfabetismo entre as pessoas adultas, bem como as iniciativas formais e não formais que

amenizam esta problemática e a participação de diversas pessoas, sujeitas e sujeitos, que colaboram comunitariamente em projetos e ações de alfabetização mobilizando as muitas margens e os que nelas sobrevivem, não sendo a margem aqui o ato de estar sem saída, ao contrário, mas ter “[...] saídas criativas para necessidades urgentes” (EGGERT, 2013, p. 148). Em certa medida, esses desassossegos inquietantes mobilizavam o nosso ato de pensar, por vezes inaugurando leituras e escritas.

Acerca destas inquietações, é consensual afirmar que no modelo contemporâneo de sociedade, a ausência ou mesmo a deficiência no uso da leitura e da escrita entre as pessoas adultas é um fenômeno que contribui sobremaneira na manutenção da desigualdade social. A equação é simples: o acesso desigual a este tipo de saber está interligado ao acesso desigual ao bem-estar.

A persistência nas tentativas de minimizar o analfabetismo no Brasil é histórica e muitas dessas iniciativas foram executadas no campo da Educação Popular, dentre as quais destacamos a desenvolvida pela Pastoral da Criança com o apoio de educadoras/es populares que atuaram como alfabetizadoras/es das/os voluntárias/os da instituição, das mães e dos demais familiares das crianças acompanhadas nas ações básicas do organismo.

A missão da Pastoral da Criança desde a sua gênese sempre foi a de promover o desenvolvimento das crianças, à luz da evangélica opção preferencial pelos pobres, do ventre materno aos 6 (seis) anos, contribuindo para que suas famílias e comunidades realizem sua própria transformação, por meio de orientações básicas de saúde, nutrição, educação e cidadania, fundamentadas na mística cristã que une fé e vida. Porém, no ano de 1991 a Pastoral da Criança inseriu em suas ações, de modo complementar, uma prática educativa voltada para alfabetização de pessoas adultas, pois nesse período o Brasil convivia com índices expressivos de desnutrição, mortalidade infantil e analfabetismo¹³.

Intitulado Projeto de Educação de Jovens e Adultos da Pastoral da Criança¹⁴, ele nasceu em decorrência do Ano Internacional da Alfabetização, proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 1990. A proposta visava alfabetizar as/os voluntárias/os da instituição, as mães e os demais familiares das crianças acompanhadas, pois se constatava que o analfabetismo entre este público era muito alto, fator que dificultava o trabalho no estímulo ao desenvolvimento integral das crianças, desde a sua gestação. Para realizar as

¹³ Mortalidade infantil: 70 óbitos para cada mil nascidos vivos; Analfabetismo: 20,1%, – (BRASIL, 1991). Na subseção 2.1 detalhamos esses indicadores.

¹⁴ Na subseção 2.2 aprofundamos a Pastoral da Criança e o Projeto EJA.

atividades do projeto a PdC contava com voluntárias/os que desempenhavam a função de alfabetizadoras/es.

Com capilaridade nacional, o projeto chegou às comunidades do Estado de Sergipe no ano de 1993 e teve duração até 2011, um ano antes do encerramento das atividades em nível nacional. Ao longo desses anos, houve alguns períodos de interrupção das ações, seja pela dificuldade em atrair voluntárias/as que se dispusessem a executar a alfabetização de adultos, seja pelas mudanças de coordenações da Pastoral da Criança em nível local. A última fase de execução do projeto em Sergipe ocorreu entre os anos 2008 e 2011.

Esta fase final do projeto contou com a minha¹⁵ participação. Esse momento demarcou meu encontro com o objeto de estudo e impulsionou a origem desta investigação, como bem salienta Sandra Corazza ao discutir a relação entre a escolha do objeto e o pertencimento pessoal: “Fazemos, também, uma inserção nossa no próprio campo da prática de pesquisa em Educação.” (CORAZZA, 2006, p. 361). E por conta desta minha inserção, pude escolher e ser escolhida, convidada e por vezes convocada para fazer esta caminhada investigativa junto a essas mulheres. Hoje, convivo com a responsabilidade ética de ser pesquisadora desta experiência, dado às possibilidades de movimentos que experimentei junto ao projeto e que experimento junto à Pastoral da Criança.

Problematizo aqui as minhas dificuldades de pesquisar desde dentro, de me colocar na condição de uma criança que visceralmente solta seus ‘porquês’ (DA MATTA, 1978, p. 5) para problematizar e entender o que se apresenta. Apesar de não realizar etnografia, esse indicativo me inspirou nessa pesquisa, pois foi “[...] necessário um desligamento emocional, já que a familiaridade do costume não foi obtida via intelecto, mas via coerção socializadora [...]” (DA MATTA, 1978, p. 6). Sem dicotomizar a discussão em torno de distanciamentos e aproximações, compreendi no processo que as implicações poderiam comprometer o olhar que carecia de estranheza. Foi pela via emocional, pelo coração, pela missão que cheguei e estive entre essas mulheres, obviamente sempre imbricada com apreensões cognitivas, mas o convite era para estranhar o que me era tão familiar. Este estranhamento ampliou, em certa medida, a minha capacidade de análise para além do que considerei efetivo/descritivo e vivido/sentido.

¹⁵ Nas próximas linhas faço uso da primeira pessoa por considerar um recorte pessoal, de cunho subjetivo. Descrevo os atravessamos que tive (tenho) com a temática e que resultou nesta pesquisa.

Como voluntária engajada da instituição e com experiência como professora da educação básica, sem trajetória com alfabetização de adultos, fui convidada a articular o referido projeto aqui em Sergipe, responsabilizando-me por mobilizar as educadoras populares que atuariam como alfabetizadoras de adultos e, minimamente, orientá-las acerca da metodologia do projeto, que evidenciava em seus manuais e cartilhas uma perspectiva freireana. Foi no desenrolar dos encontros e das atividades que fomos dando forma a esse ser educadora. Imersas num ambiente cujo princípio básico era a politicidade e a dialogicidade, aprendemos a conhecer o nosso contexto social para atuar como agentes de transformação daquela realidade existente.

No cotidiano das viagens no Estado e fora dele – por conta das reuniões ampliadas da PdC –, nas visitas às comunidades em que o projeto era desenvolvido, me chamava atenção o envolvimento das educadoras no processo de alfabetização dos adultos, principalmente porque seus fazeres docentes não haviam sido apreendidos na academia ou em formações iniciais institucionalizadas, mas eram oficiados como práticas pedagógicas no que parecia assumir como missão. *“Estar ali [no Projeto EJA] também era uma missão. Na verdade, tudo na minha vida eu abraço como missão. Uma missão divina.” (Ana Bispo, EsC, 2018, p. 4).*

O processo de alfabetizar se concretizava na coletividade, na troca de experiências de umas e na inexperience de outras. Continuamente, experimentávamos a partilha e a aprendizagem. A soma destes esforços refletia na construção das aulas e, conseqüentemente, na maneira de ensinar e de aprender de cada participante do projeto. As aulas eram construídas a partir das palavras geradoras. A primeira semana de aula era mobilizada a partir da frase “Quem sou eu?”. Na segunda semana, a lição trabalhada era a partir da temática “Vida”; e as próximas versavam sobre família, moradia, terra, comida, saúde, educação, cidadania.

Lembro-me que num dos encontros de compartilhamento, onde refletíamos e avaliávamos a caminhada, escutei uma educadora afirmar que as palavras geradoras tinham sentido e faziam ecoar descobertas sobre si, sobre o outro, sobre a comunidade. Esta escuta me levou a refletir que “[...] os educadores [as educadoras] são como velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma ‘estória’ a ser contada.” (ALVES, 1982, p. 17). Então, é nesse encontro de descoberta de si permeado pela prática pedagógica que comecei a me surpreender com a possibilidade de evocar as lembranças e as memórias dessas mulheres, a fim de acessar o cabedal de experiências vivenciadas por elas. Mas o desejo de memorar tais histórias se acentuou ainda mais após eu começar a conhecer

outras realidades de alfabetizadores de jovens, adultos e idosos que estavam vinculados a programas de alfabetização ofertados pela esfera pública.

Esse contato com outras realidades se deu através da experiência como Consultora do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) entre os anos de 2010 e 2014. Foram 3 (três) edições de consultoria técnica de campo vinculada à Unesco prestando serviços ao Ministério da Educação (MEC) através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) para os Estados de Alagoas, Maranhão, Rio Grande do Norte e Sergipe. Durante a execução das atividades, realizei estudos sistematizados, acompanhei tecnicamente o desenvolvimento do PBA nos municípios atendidos, visitei turmas, entrevistei alfabetizadoras/es e alfabetizandas/os, acompanhei formações iniciais e continuadas, levantei e analisei boas práticas de execução do programa, bem como fiz um estudo analítico das ações transversais desenvolvidas pelo MEC relacionadas ao PBA, com vistas a contribuir para a melhoria dos processos de gestão, implementação e efetivação do programa.

Esta experiência me aproximou das concepções epistemológicas e pedagógicas dum programa de alfabetização gestado no campo governamental. Ampliou minha capacidade de análise acerca dos descompassos existentes entre o instituído e o executado. Trouxe elementos para comparar práticas executadas na esfera formal da educação com as praticadas no âmbito não formal, campo onde permanecia vinculada. Porém, considero que os atravessamentos vivenciados com as/os sujeitas/os que estavam envolvidas/os diretamente com o processo de alfabetização foram os que mais demarcaram a minha passagem pela consultoria.

Em visita às turmas, bem como no acompanhamento às formações iniciais e continuadas, me interessava saber mais das pessoas, de como chegaram até o programa, quais as mobilizações vivenciadas, qual a experiência profissional que as habilitaram a alfabetizar pessoas adultas. Naquele momento, me parece que foi gerada essa proposta de pesquisa, pois meu olhar se deslocava para a compreensão de como se formava uma/um alfabetizadora/o do PBA.

Durante dois anos, conciliei minhas atividades na consultoria com as de articuladora voluntária do projeto EJA da Pastoral da Criança. O encontro dessas duas práticas, que possuíam ações em comum, sempre me fazia captar elementos que as diferenciavam, principalmente em termos de resultados ao final do processo de alfabetização, bem como dos engajamentos das pessoas em ambas as práticas. Este último elemento sempre mobilizou meu lado investigativo, me

interessava compreender o motivo que levava as pessoas a se envolverem nestas práticas educativas de alfabetização.

Mesmo a consultoria exigindo estudos mais rigorosos que culminavam em produtos técnicos encaminhados à Unesco que garantiam sistematizações e análises mais profundas dos encaminhamentos e resultados do PBA, percebia que poucas foram as abordagens realizadas com recortes para as/os sujeitas/as envolvidas/os no processo. Na Pastoral da Criança, também não havia estudos direcionados para as pessoas engajadas, embora existisse uma sistematização dos dados que resultava em análises nos nossos encontros, mas o elemento que me inquietava não era muito abordado.

Então, depois desses encontros com esta temática, me curvei ao interesse sempre persistente de aprofundar e alargar meus conhecimentos acerca de protagonistas de práticas educativas vinculadas à alfabetização de adultos e resolvi, em meados de 2012, elaborar um projeto de pesquisa cujo objeto bruto era a alfabetização implementada pela Pastoral da Criança. Para isso, fiz um recorte temático desta prática e, especificamente, optei por pesquisar, no âmbito do mestrado em educação, as alfabetizadoras populares que se voluntariavam para alfabetizar pessoas adultas no meio rural sergipano.

Vale destacar que após o encerramento das atividades do Projeto de Educação de Jovens e Adultos da Pastoral da Criança em 2011, esta efetivou uma parceria com o Programa Sergipe Alfabetizado, via Secretaria de Estado da Educação (SEED), e as alfabetizadoras que tiveram interesse seguiram atuando nas suas comunidades, assim como outras se integraram. Neste redesenho, eu fiquei responsável pelo processo de formação destas mulheres, principalmente para assegurar que elas seguissem utilizando o método e o material proposto pela PdC. Esta parceria seguiu vigente até o ano de 2018, período em que ainda tivemos turmas de alfabetização¹⁶. A permanência da parceria me mobilizou ainda mais na elaboração do projeto de pesquisa, tendo em vista o meu permanente contato com as alfabetizadoras.

Então, com o projeto elaborado, fiz a minha primeira submissão ao processo seletivo do mestrado em educação e fui aprovada. Assim que o curso começou em 2013, meses depois, sofri mudança de orientação, mas mesmo assim permaneci com o objeto inicial, embora este não sendo

¹⁶ A última resolução para execução do Programa Brasil Alfabetizado foi a Nº 9, de 16 de dezembro de 2016. Esta resolução – que estabeleceu os procedimentos para a transferência de recursos financeiros aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios e para o pagamento de bolsas aos voluntários que atuaram no Programa Brasil – vigorou até 2018, ano em que o PBA foi desarticulado na esfera federal e segue inoperante até os dias atuais.

da linha de pesquisa da minha atual orientadora. Estabelecemos uma relação de troca e nos primeiros meses foi possível harmonizar a pesquisa e chegamos até a publicar as ideias preliminares em eventos nacionais. Minha orientadora de mestrado vez ou outra expusera, de forma humilde, sua não familiaridade com o tema que eu pesquisava, mas nunca impôs limites ao desejo de aprender sobre, com isso ampliando seu horizonte investigativo também.

Porém, numa dessas noites onde temos a nós como companhia, intuí uma possível mudança no tema de pesquisa e no dia seguinte fiz a sugestão à orientadora. Era um posicionamento independente e crítico, pois não havia sofrido influência para tal mudança e o tempo ainda era favorável, visto que não tinha realizado o trabalho de campo. O objetivo da mudança era exclusivamente fazer uma tentativa de me aproximar da área de conhecimento e do arcabouço de experiência da minha orientadora.

Não se configurava como uma mudança sofrível para mim, considerando a minha formação na área de história. Porém, sairia da temática da Educação de Jovens e Adultos, área onde já havia acumulado experiência por conta da articulação do próprio projeto da Pastoral da Criança e seguia acumulando como consultora do MEC, e iria para a área da História da Educação.

Com a mesma força com que propus a mudança, minha orientadora me convidou a pensar sobre, cooperando assim com o meu exercício de discernimento e abrindo possibilidades de dúvidas. Ao final do exercício, defini que faria sim a mudança e ela foi abrindo espaço dentro do campo, já familiar, da pesquisa em História da Educação, responsabilizando-se tanto por me ajudar na busca de outro objeto de pesquisa, quanto de participar dos processos de construção. “A relação foi estabelecida como um processo de construção solidária, num intercâmbio de experiências que se encontravam em fases diferentes.” (SANTANA, 2015, p.14). Aos poucos, fomos avançando na feitura de outro projeto de pesquisa e eu me senti acolhida e embalada nesse novo universo temático.

Foi neste processo interpessoal de aprendizagem, com diálogos mútuos e contínuos, que guardei, assim como se guarda um tesouro, a pesquisa sobre as alfabetizadoras da Pastoral da Criança. Considero este o desencontro mais encontrado que vivenciei até aqui na minha formação acadêmica. Posterguei o desenvolvimento da pesquisa que muito me interessava para outro momento, num outro lugar. E me encontrei diante de uma pesquisa que muito me ajudou no delineamento da pesquisadora em construção que hoje sou.

Mesmo durante o mestrado, eu continuei mantendo vínculo com as alfabetizadoras da Pastoral da Criança por conta da parceria com o Sergipe Alfabetizado, suficiente para que o meu desejo de um dia desenvolver uma pesquisa com elas nunca cessasse. Então, pelas surpresas da vida, um ano após o término do mestrado, resolvi pegar o mapa e descobri o tesouro que, mesmo escondido, não perdeu o seu valor, ao contrário, multiplicou. Posso dizer que reencontrá-lo foi vislumbrar o quão precioso continuava. Logo, refiz a proposta do projeto, alarguei as perspectivas, aprofundei a teorização, a problematização e submeti ao processo seletivo do doutorado em educação.

Esse reencontro proporcionado pela pesquisa doutoral foi, em certa medida, uma forma de ritualizar e reatualizar aquilo que seguia continuamente nos nossos entre-encontros, tendo em conta o meu não apartamento dessas mulheres, das suas práticas de alfabetização, bem como o persistente questionamento acerca das entrelinhas do processo subjetivo de formação dessas educadoras, sendo este, assim, o objeto investigativo desta pesquisa. Em outras palavras, e respondendo à pergunta interpelada por esta subseção acerca do que pesquisamos – e a partir daqui retomamos a escrita pluralizada –, podemos anunciar que o que pesquisamos foi o processo vivenciado por essas mulheres ao tornarem-se educadoras populares e suas vinculações com as práticas educativas de alfabetização de pessoas adultas experienciadas neste processo.

Dessa forma, para darmos continuidade ao aprofundamento da pergunta sobre o que pesquisamos, na próxima subseção, problematizamos a temática, justificamos sua relevância social, política e acadêmica, bem como traçamos os objetivos da pesquisa. Os objetivos nos deram o princípio de direção e de condução do trabalho investigativo e fecundou a escrita, disciplinando-a, quando necessário.

1.2 POR QUE E PARA QUÊ PESQUISAMOS O QUE PESQUISAMOS? INTERAÇÕES ENTRE A PROBLEMATIZAÇÃO, A JUSTIFICATIVA E OS OBJETIVOS

O cenário apresentado na subseção anterior anunciou as motivações que nos conduziram a esse desejo crescente de aprofundar, a partir de trajetórias de mulheres alfabetizadoras de adultos, os processos pelos quais as educadoras populares vivenciaram a tessitura de serem quem são. Desse modo, a fim de desnudar o nosso objeto, formulamos a seguinte questão central: Como “me tornei” educadora popular? Optamos pela singularidade na pergunta por atribuímos um valor subjetivo à

resposta, tendo em vista que a questão foi respondida a partir do ponto de vista de cada educadora por meio das variadas interfaces experienciadas ao longo das suas trajetórias.

O caráter subjetivista e singular deste questionamento abre precedentes para que todas/os aquelas/es que, assim como nós, possuem uma identidade docente marcada pelas fronteiras da Educação Popular, possam encontrar-se nessa pergunta, lendo e escrevendo suas próprias trajetórias, apontando assim para seus/nossos processos vivenciados em que abraçamos um conhecimento que não nos separa do que estudamos, pois “todo conhecimento é autoconhecimento.” (SANTOS, 2010, p. 80).

Esta questão central também se aproximou e evocou, em certa medida, os estudos e consequentes constatações apresentadas pela professora pesquisadora Roseli Aparecida Cação Fontana que, na sua tese doutoral, investigou a constituição do nosso “ser profissional” (2005, p. 182). A autora, em parceria com seis professoras pertencentes ao mesmo grupo de estudos, questionou: “como nos tornamos professoras?”. Para responder a essa questão, optaram por fazer uma imersão nos aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação, sempre num exercício contínuo de indagarem-se: “quem somos? O que nos fez/faz assim?”.

Na relação de aproximação e confiança estabelecida entre nós, fomos percebendo que os muitos modos de “ser professora” que em nós entreteciam-se, nasceram dos encontros e desencontros, do esvaziamento progressivo de respostas consolidadas. [...] Nasceram até da “mesmice”, pois “mesmo da mesmice vem a novidade”. Foram as situações vividas, partilhadas com nossos pares, com nossos muitos outros, questionadas, aplaudidas, rechaçadas por eles que, na sutileza de sua aparente desimportância, nos violentaram e nos forçaram a pensar, a buscar sentidos de signos encobertos pelo hábito. Com essas situações aprendemos. Resignificamos práticas e resignificamo-nos. (FONTANA, 2005, p. 182).

Tais constatações revelam a fluidez das experiências trazidas pelas professoras ao responder tal questionamento, abdicando, inclusive, das respostas dadas e assentadas no cotidiano. Nas suas trajetórias profissionais, essas professoras vivenciaram relações de trabalho que as aproximaram, assim como as distanciaram e que, de certo modo, foram produtoras de aprendizagens e de formas. As experiências enviesadas exigiram desdobramentos desse questionamento inicial, pois “[...] o processo de transformação é cotidiano e diz respeito a múltiplas frentes.” (FONTANA, 2005, p. 184).

Compreendendo que o processo individual do tornar-se exige particularidades, bem como diversas frentes, elaboramos um conjunto de questões que orientaram na construção das respostas à pergunta fundante dessa nossa pesquisa: Como “me tornei” educadora popular?

- ✓ Quem são essas mulheres? Quais as suas singularidades? Quais são as suas histórias, suas experiências e suas práticas sociais?
- ✓ Como essas histórias de vida se imbricam com a experiência de alfabetizar voluntariamente pessoas adultas?
- ✓ Quais as memórias da chegada à Pastoral da Criança e ao Projeto de Educação de Jovens e Adultos?
- ✓ Como se deu o encontro entre as histórias de vida e o projeto institucional da Pastoral da Criança?
- ✓ Quais as implicações do Projeto de Educação de Jovens e Adultos e da Pastoral da Criança no processo do tornar-se educadora popular?
- ✓ As educadoras populares se apropriaram dos princípios filosóficos fundantes do Projeto de Educação de Jovens e Adultos da Pastoral da Criança?
- ✓ Como as memórias individuais da experiência alfabetizadora constituíram a resposta coletiva: “como nos tornamos educadoras populares”?

Essas questões evidenciaram que o singular e o social não estão separados, mas caminharam juntos. No desenvolvimento desta pesquisa, escolhemos, então, este caminho, marcadamente definido pelo individual e pelo sociocultural, atravessado pelo “experimental” (JOSSO, 2004). Entretanto, sabemos que a experiência vivenciada – essa acessada pela memória – é conferida a partir da singularidade, pois “por muito que se deva à memória coletiva, é o indivíduo que recorda. Ele é o memorizador e das camadas do passado a que tem acesso pode reter objetos que são, para ele, e só para ele, significativos dentro de um tesouro comum.” (BOSI, 1994, p. 411). Porém, as memórias individuais, quando compartilhadas, são ratificadas pelo conjunto de lembranças dos demais compartilhamentos, que foi o revelado e experimentado aqui, nesta pesquisa.

Vale considerar que as formas sociais que nos chegam através da/o outra/o são o que nos confere o caráter social, materializado pela presença dessa/e outra/o. Ao interpelarmos acerca das práticas sociais dessas mulheres, nos interessou saber como elas, mesmo vivendo no interior de um grupo e sofrendo as suas flutuações, resguardaram as suas experiências individuais, sempre mediadas por encontros, desencontros e entre-encontros, que deram forma ao seu ser educadora.

Decompor este objeto em uma série de perguntas possibilitou lê-lo nas suas variadas dimensões, suspeitando algumas significações que nos inquietavam e alargando as possibilidades de análises. Desse modo, as respostas que obtivemos para cada pergunta, por meio dos fragmentos discursivos de cada mulher, compuseram essencialmente a feitura desse texto, resultado da investigação cuja justificativa se assentou em alguns planos.

Em primeiro plano, o que justificou a realização desta investigação ancorou-se na importância das histórias-memórias¹⁷ das educadoras. Essas, foram importantes porque o ponto de partida não foram às conceituações construídas por cada educadora popular, e sim as suas próprias narrativas, que, ao tempo em que remeteram às memórias experienciadas, foram também destinatárias de um processo educativo que se contornou a partir de si. Contar essas trajetórias foi uma forma de anunciar que existem outras histórias, outras memórias, outras experiências, outras/os personagens, para além do já dito pelo pensamento oficial. Evocar e partilhar essas memórias significou também estabelecer relações sociais, políticas, culturais, educacionais e religiosas com o campo popular, entrecruzando histórias de vida com um projeto institucional de natureza religiosa.

Este projeto institucional objetivava democratizar o saber a partir de dentro, numa força tarefa que alfabetizasse as/os voluntárias/os que ainda não sabiam ler e escrever – ferramentas necessárias na promoção das ações básicas de saúde, nutrição, educação e cidadania da instituição – e também as mães, os pais e os demais familiares das crianças acompanhadas. Dez anos após a implantação do projeto, os municípios sergipanos desta pesquisa – Lagarto e Ilha das Flores – ainda possuíam, respectivamente, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), um índice de analfabetismo de 32,5% e 32,1% da população (BRASIL, 2000). Como o projeto, nesses municípios, ficou em execução até 2011, observou-se que os indicadores de analfabetismo publicados no ano de 2010¹⁸ alteravam este quadro, a exemplo do município de Ilha das Flores que passou de 32,1% para 25,7%.

Estes indicadores alargam, em segundo plano, a justificativa para realização desta pesquisa, onde visualizamos, e assim reconhecemos, o contributo deste projeto para amenizar esta dívida

¹⁷ Expressão retirada do texto “Conflitos de paradigmas epistemológicos-pedagógicos” de Miguel Arroyo, que apresenta o livro “Memórias-testemunho de educadores: contribuições da educação popular a educação de jovens e adultos”, de Maria Clarisse Vieira (2016).

¹⁸ Os indicadores oficiais de analfabetismo para os municípios, até a data de socialização desta pesquisa, continuam sendo os do censo 2010, tendo em vista que a PNAD só apresenta indicadores em nível de Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação.

social do analfabetismo que ainda atinge milhões de pessoas. Esta dívida segue acentuada, pois o Brasil ainda possui 11 milhões de pessoas acima de 15 anos em situação de analfabetismo, o que corresponde a 6,6% da população, como revelou o IBGE neste ano de 2020, por meio da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 2019.

Ao fazermos o recorte por região, vemos que a Nordeste acumula o dobro do indicador nacional: 13,9% da população. Já no estado de Sergipe, contorno geográfico de onde pulsa esta pesquisa, o desenho se configura da seguinte forma: 13,5% entre as pessoas com 15 anos ou mais de idade e 37,9% considerando apenas as pessoas com 60 anos ou mais de idade (BRASIL, 2020). Este panorama demonstra o analfabetismo absoluto em cifras, representa aqueles que, ao serem perguntados se sabem ler e escrever, respondem não. A situação também se agrava quando suspeitamos da qualidade da alfabetização daqueles que dizem sim a esta mesma pergunta, mas que possuem poucos anos de escolarização: esses são os que se enquadram no conceito de analfabetismo funcional. Por isso, tais cifras podem ser ainda mais assinaladas do que se apresentam nessas estatísticas.

Nas aproximações com o que já se produziu sobre o tema desta pesquisa, consultamos o banco de dissertações e teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Elegemos algumas temáticas como Pastoral da Criança, Alfabetização de Jovens e Adultos, Educação Popular e Trajetória de Educadoras Populares e encontramos apenas uma dissertação intitulada *Alfabetização e letramento no processo de socialização de lideranças comunitárias: análise de uma experiência na Pastoral da Criança*, de autoria de Francisco Edson Garcês Carneiro Lira (2004), defendida no Mestrado das Ciências da Linguagem no âmbito da Universidade Católica de Pernambuco. A pesquisa apresenta a Pastoral da Criança e a alfabetização por ela desenvolvida, analisa o material didático utilizado para as atividades, caracteriza os sujeitos, a sala de aula e tem como referencial teórico a pedagogia freireana, mas não adentra na trajetória das alfabetizadoras e no fazer-se educadoras.

Sendo assim, no terceiro plano da justificativa esteve a ausência de pesquisas acerca desta temática, o que revela que este estudo tem um caráter inédito sobre a trajetória de educadoras populares ligadas à Pastoral da Criança, além de ter legitimado na vida acadêmica a iniciativa da instituição, bem como registrado as contribuições dentro do arcabouço teórico da Educação Popular, versada por trajetórias de vida de mulheres alfabetizadoras de pessoas adultas que, atuando em espaços educativos não formais, constituíram-se educadoras populares.

O princípio de direção e de condução deste trabalho investigativo focou-se no seguinte **objetivo geral**: compreender o processo de tornar-se educadora popular através da análise das trajetórias narradas por mulheres que atuaram no Projeto de Educação de Jovens e Adultos da Pastoral da Criança, no período de 1993 a 2017, no Estado de Sergipe. Especificamente, procuramos:

- ✓ Ouvir as narrativas das mulheres sobre como elas se tornaram educadoras populares dentro desta prática educativa considerada de base crítico-libertadora;
- ✓ Delinear o perfil social de cada mulher, demarcando suas experiências singulares de vida por meio da escuta dos seus próprios testemunhos-memória;
- ✓ Identificar como chegaram à Pastoral da Criança e ao Projeto de Educação de Jovens e Adultos, dando início a este encontro entre histórias de vida e projeto institucional, a partir da análise das trajetórias narradas por cada uma;
- ✓ Analisar as experiências e práticas sociais vivenciadas pelas educadoras populares no processo de alfabetizar voluntariamente pessoas adultas, através dos relatos orais;
- ✓ Descrever, através das narrativas e dos manuais do Projeto de Educação de Jovens e Adultos, os princípios filosóficos do projeto, estabelecendo as relações ou ausência de relações entre tais princípios e o movimento experimentado pelas mulheres ao tornarem-se educadoras.

Este portfólio de questões e objetivos colaborou na diversidade de informações que tivemos acesso. Não obstante as semelhanças socioculturais acentuadas nas histórias dessas mulheres, elencamos também as múltiplas diferenças que ecoam das trajetórias permeadas por particularidades de encontros e acontecimentos descritos por meio dos fragmentos das narrativas. Cada educadora respondeu ao seu modo e a partir de sua história às indagações que fizemos no decorrer dos entre-encontros. A nós, coube o entrelaçamento dessas memórias individuais às memórias coletivas.

1.3 OS DITOS E ESCRITOS: OS TERRITÓRIOS DE ONDE PARTIMOS PARA INICIAR A PESQUISA

As pesquisas aqui elencadas expressam um conhecimento sistematizado, com identificação das categorias analisadas, resumos de argumentos, além do aporte teórico abordado, facetas

necessárias para vermos em que nos aproximamos do que já foi pesquisado, indicarmos em que nos repetimos e isolarmos principalmente o que nos diferencia.

Para realização desta tarefa, definimos os seguintes descritores de busca: 1) Trajetórias de Educadores; 2) Alfabetização de Jovens e Adultos na Educação Popular; 3) Pastoral da Criança. Inicialmente, optamos por fazer uma restrição no campo das buscas no tocante ao descritor dois, procurando assim teses e dissertações com afinidades com o pensamento de Paulo Freire (1921-1997) em suas variadas fases (SCOCUGLIA, 1999, p. 33). Obviamente que este movimento se deu também de forma panorâmica, abrindo para possibilidades de catalogar narrativas que trouxessem ideias de uma educação libertadora freireana, com inserções deste pensamento dentro do panorama educacional de pessoas adultas.

Esse modo de revisar a temática pesquisada a partir de um recorte compara-se ao exercício de contemplar o universo de uma pintura e dela extrair um foco específico que, por variados motivos, nos interessa mais. Neste momento da escrita, e talvez essa descrição possa ilustrar essa comparação, estamos a observar uma pintura *batik*¹⁹. Num primeiro plano, a pintura nos traz a seguinte visão: duas mulheres sentadas, uma de frente para outra, ornadas com vestidos coloridos que partilham um alimento e olhares cúmplices, tendo um astro olho (talvez uma luminária, depende da perspectiva de quem vê) como testemunha do momento compartilhado. Esta descrição panorâmica é o todo da *batik* – a partir da nossa perspectiva. Transmutando esta cena para o que aqui se pensa, a descrição da paisagem da pintura é o cenário educacional, é o todo. O que se faz ao restringir o campo de buscas na revisão de literatura é focalizar um aspecto, neste caso, se comparado à tela, podendo ser o alimento partilhado, o astro olho, os vestidos coloridos, as próprias mulheres, os seus olhares entrecruzados e cúmplices.

Sendo assim, para delimitar nosso campo de busca, fizemos um mapeamento²⁰ a partir da área de conhecimento da educação na Plataforma Sucupira. As pesquisas citadas, mas não disponíveis na Sucupira, foram encontradas em outras plataformas, a exemplo: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Domínio Público, Repositório da Universidade Federal da Paraíba, Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe – (RI/UFS), Biblioteca Digital da Universidade Federal de Minas Gerais, Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo. Quanto à periodização, focalizamos nas produções dos últimos cinco anos. Porém, abrimos

¹⁹ Pintura em tecido originária de Guiné Bissau na África Ocidental.

²⁰ Verificar o Apêndice A onde consta a planilha com o mapeamento das pesquisas revisadas (Título /Ano/Autora (o)/ Orientadora (o) / Área / Instituição / Objetivo / Metodologia / Resultados).

exceções em alguns descritores, ampliando assim o recorte temporal por considerarmos que algumas pesquisas possuem particular importância quanto ao enfoque e a perspectiva do fenômeno estudado.

Dentro do **descritor 1 – “Trajetórias de Educadores”**, selecionamos sete teses e dez dissertações para nos ajudar nesse processo de revisão e constituição do terreno de onde partimos. Optamos por apresentar apenas alguns elementos das teses, não nos alongando nesta revisão. Os dados das dissertações estão presentes no mapeamento.

Inicialmente, trouxemos três teses que escapam à periodização aqui definida. A primeira, intitulada *“Trajetórias e singularidades de professoras das séries iniciais: conhecimentos sobre o tempo histórico”*, de autoria de Magda Madalena Tuma, defendida em 2005 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, é um estudo que evidencia, a partir das trajetórias de quatro professoras, a importância da singularidade no processo de constituição do ser humano, permeadas pelas relações socioculturais. Tuma triangula singularidades, interações de conhecimentos acadêmicos e profissionais, bem como o ato de tornarem-se professoras para explicar a compreensão do tempo histórico.

No capítulo dois desta pesquisa, a autora realiza a análise das trajetórias e singularidades a partir das narrativas das professoras, o que gera uma aproximação metodológica com a forma como também pesquisamos, principalmente quando o enfoque foi o processo de construção que levou essas mulheres a “tornarem-se professoras” (TUMA, 2005, p. 87). O que nos diferencia é que essas professoras, no período de execução da pesquisa, encontravam-se em pleno exercício da profissão docente, ressignificando cotidianamente seu ato professoral, refletindo esses atos no contexto do passado, do presente e intuindo o futuro.

Mais dois aspectos ainda nos diferenciam: o primeiro é que a pesquisa investigou professoras que atuavam em escola e não estavam vinculadas a religiosidade ou religião. E o segundo é que a autora procurou compreender, a partir dos discursos das professoras, o conceito específico de tempo histórico. Nós não tivemos esta pretensão de definirmos um conceito, mas nos comprometemos numa abertura sensível ao movimento de escuta de onde brotaram as discussões aqui narradas. Ao final, a autora considerou que apesar de lançar mão de um grande portfólio de referencial teórico, o que tornou o estudo rico foi “[...] a diversidade e a multiplicidade dos conhecimentos existentes no discurso das professoras, remetendo-nos a outros tempos e espaços.” (TUMA, 2005, p. 276). Nas narrativas das quatro professoras, emergiram o cotidiano familiar da

infância, as relações e interações com os colegas e alunos, de onde brotava o exercício cotidiano do aprender e ensinar.

A segunda tese é de Maria Clarisse Vieira, cujo título é “*Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil*”, defendida em 2006 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Esta pesquisa analisou trajetórias pessoais e profissionais de educadores, bem como suas contribuições ao legado da educação popular. Mobilizou as memórias e experiências de cinco educadores por meio da história oral. A autora conseguiu analisar como se deu o processo de formação desses educadores, bem como o envolvimento desses nas configurações da Educação de Jovens e Adultos e na Educação Popular.

Destaque nesse estudo para os significados que os educadores atribuíram às práticas educativas voltadas às pessoas adultas e que estas foram decisivas nas suas trajetórias. Essas trajetórias foram também construídas e marcadas pela militância política e pedagógica, conclusão importante desta tese. Para a autora, analisar estas trajetórias foi fazer remissão à história da EJA, ao pensamento freireano e ao legado da Educação Popular.

Esta pesquisa inspirou o modo de feitura da nossa pesquisa. O uso das narrativas dos educadores é um ponto comum entre as nossas pesquisas, são as “marcas inscritas na memória de educadores que ajudam a escrever/inscrever uma história tão minha quanto de outros educadores brasileiros que, como eu, não abrem mão da utopia.” (VIEIRA, 2006, p. 357). As pesquisas também se encontram na remissão ao pensamento de Paulo Freire, entrecruzado pelos pressupostos da Educação Popular. São trabalhos que celebram as memórias-testemunho, tanto individual quanto coletiva, de educadores que se enveredaram em experiências educativas marcadas pelo princípio libertador, comprometidas com a mudança das suas realidades próximas e que “[...] fazem da esperança o ‘tempero’ necessário à construção de um mundo mais humano.” (VIEIRA, 2006, p. 357).

A pesquisa desenvolvida por Benedita de Almeida que resultou na tese “*A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria*”, defendida em 2007 na Universidade de São Paulo, também faz parte desse conjunto de teses que escapa o marco temporal desta revisão. Esta tese se distancia da nossa pesquisa no aspecto teórico e em termos de população pesquisada, pois a abordagem é com professoras alfabetizadoras de crianças. Porém, há nesse trabalho dois pontos que convergem: o uso da escrita da/o educadora/o e o aspecto colaborativo da

pesquisa. Entendemos que a escrita é um elemento que “[...] desempenha papel fundamental no desenvolvimento sociocultural do sujeito, por atuar na atividade mental mediada e exigir operações analíticas complexas e mais conscientizadas.” (ALMEIDA, 2007, p. 7).

Benedita de Almeida analisou um conjunto de escritas (atas, diários, relatos de práticas, textos de análises e avaliação de experiência) de quatro alfabetizadoras e o papel formador desta na elaboração reflexiva que movimenta as subjetividades. Nos caminhos percorridos por nossa pesquisa, também fizemos utilização da escrita de si como uma recriação daquilo que elas gostariam de expressar/escrever e que não fora dito/escutado durante a entre-escuta. As nossas alfabetizadoras tornaram-se autoras nesse processo investigativo de si, bem como colaboradoras de toda a pesquisa.

Uma das teses que se situa dentro da periodização da revisão é de autoria de Rosangela Pereira de Sousa, defendida em 2014 na Universidade Federal do Piauí, intitula-se “*Trajetórias Formativas de Professoras Alfabetizadoras: memórias de leitura e práticas pedagógicas*”. Esta pesquisa aborda trajetórias formativas e recorre a relatos orais de vida. Utiliza-se de narrativas de cinco professoras para concluir como as “[...] trajetórias formativas são influenciadas sobremaneira pelas práticas leitoras desenvolvidas ao longo do percurso de vida, impactando as práticas pedagógicas.” (SOUSA, 2014, p. 8). Inspira-nos o modo como esta pesquisa foi desenhada, principalmente ao indagar como as práticas vivenciadas interferiram nos itinerários dessas alfabetizadoras e como as histórias de vida dessas professoras ressoaram nas suas trajetórias profissionais.

A tese intitulada “*Autopoiesis, enacção e emoções: desvendando os processos de formação e de aprendizagens de professores*”, de autoria de Francisca Alexandre de Lima, defendida em 2014 na Universidade Federal da Paraíba, também compõe o portfólio desta revisão. Esta pesquisa se dá pela biologia do conhecer a partir da escuta de quatro professores de Educação de Jovens e Adultos. A intenção foi compreender suas aprendizagens em espaços de formação. Aborda um sujeito em movimento que está vivo e que é composto por emoções, mas que não se emociona mais na sala de aula e nem tão pouco nos seus processos formativos, pois esses não promovem bem-estar, ao contrário, são desadaptativos a ponto de não gerar aprendizagens.

A autora conclui que “[...] aprendizagem humana é individual, auto-organizativa e acontece nas experiências, no chão que cada um pisa, em seu mundo vivenciado, numa perspectiva autopoietica e enactante.” (LIMA, 2014, p. 11). Esta conclusão, bem como o exercício

metodológico da escuta e a perspectiva interpretativa fenomenológica são os elementos constitutivos desta pesquisa que mais se aproximam do que nos propomos ao analisar as trajetórias das educadoras populares, que, assim como a população pesquisada por Lima, atuaram na EJA por meio da alfabetização de pessoas adultas. O olhar crítico da autora acerca dos processos institucionais de formação de professores e seus esvaziamentos de sentidos ampliou nossa visão sobre o processo não formal vivenciado pelas nossas educadoras populares.

A pesquisa de Andreia Barbosa dos Santos, defendida em 2015 na Universidade Federal da Paraíba, cujo título é *“Contribuições da Extensão Popular na educação de educadores: experiência, alteridade e diálogo”*, também apresenta a possibilidade de aproximações com a nossa pesquisa, principalmente no campo conceitual e do universo pesquisado. É um trabalho que analisa as contribuições da extensão popular à educação de educadores por meio do projeto “Tecelendo” da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). A autora faz uso de entrevistas com nove educadores que estavam em processo de educação. Destacamos uma das problemáticas desta pesquisa: “Como esse processo, com tantas experiências e contradições, contribuiu na educação dos educadores?” (SANTOS, 2015, p. 23). Nos aproximamos desta problemática, pois também intencionamos saber das implicações do Projeto EJA da Pastoral da Criança no processo do tornar-se educadora popular.

Obviamente que as respostas a tais questões foram concebidas a partir das narrativas individuais. Porém, todas possuíam um elemento comum: a construção do conhecimento através da experiência. O conceito de experiência é aprofundado nesta pesquisa de modo que foi possível dilatar nosso pensar acerca deste conceito, particularmente no tocante a extensão popular executada nas esferas comunitárias, meio profícuo de formação dos educadores que “[...] possibilita tempos, espaços e experiências aos sujeitos, territórios de passagem.” (SANTOS, 2015, p. 136).

A última tese selecionada intitula-se *“O educadornarrador: uma trajetória pela palavra e pela escuta”*, de Aline Cantia Correa Miguel, socializada na Universidade Federal Fluminense em 2017. É uma pesquisa que aborda a dimensão narrativa da educação popular. Por meio da palavra e da escuta, a autora, que se identifica na tese como narradora, pensa a trajetória do educadornarrador e da educadoranarradora, procurando frestas de um saber que se constrói pela experiência. É um texto recheado de conexões epistemológicas entre a narração, a educação popular e o cotidiano, que são entrecruzadas com a cultura popular por meio de entrevistas e apresentações artísticas.

É um texto inspirador! Nele há encontros, escutas, falas, conversas, saberes e ensinamentos que nasceram dos diálogos com os educadores/narradores, igualmente com Jorge Larrosa e Paulo Freire. Nele, se ovaciona o conceito de experiência e de Educação Popular que nos serviram de impulso/inspiração na elaboração teórico-metodológica da nossa pesquisa, que também fora concebida no campo popular. Campo esse germinado pela “[...] ordem da criação, da experiência – que tem como critério principal a vida.” (MIGUEL, 2017, p. 19).

Na elaboração da revisão, a partir do **descriptor 2 – “Alfabetização de Jovens e Adultos na Educação Popular”**, optamos por fazer, conforme já salientado, um levantamento de teses e dissertações com remissão direta ao pensamento de Paulo Freire. Para a elaboração textual, fizemos como no descriptor anterior: apenas trouxemos elementos teóricos e metodológicos das teses. As informações acerca das dissertações estão na planilha de mapeamento (Apêndice A).

Selecionamos um quantitativo de oito teses e seis dissertações dos últimos cinco anos. Porém, abrimos uma exceção na periodização para uma tese, defendida em 2009, que aborda a relação existente entre as Organizações não governamentais (ONGs) e as práticas em Educação Popular, bem como para duas dissertações. A primeira dissertação, defendida em 2006, aborda a importância dos saberes prévios nas práticas educativas das/os alfabetizadoras/es de adultos e das/os suas/eus educandas/os. O recolhimento de depoimentos dos educadores justifica a escolha deste trabalho, pois as narrativas anunciavam a importância de acolher tanto as realidades das/os educandas/os, quanto os seus saberes.

A escolha da segunda dissertação, defendida em 2012, portanto fora do período estabelecido para esta revisão, justifica-se por ser o único trabalho vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) que aborda os saberes construídos por cinco professores em suas práticas docentes ao atuar na EJA. As demais produções identificadas não abordam diretamente a EP ou Práticas de Alfabetização (Educação) de Adultos, mas trazem temas articulados com o campo educacional popular, como, por exemplo, educação do campo, participação popular, formação, práticas educativas.

“Essas organizações têm contribuído com a formação de uma cultura popular cidadã, isto é, uma formação direcionada a organização comunitária, a participação popular, [...] a consciência crítica dos seus educandos” (MACHADO, 2009, p. 204). Essa é uma das conclusões apresentadas por Aline Maria Batista Machado na tese *“Organizações não-governamentais – ONGs: trajetórias, concepções e práticas em educação popular”*, que foi defendida em 2009 na Universidade Federal

da Paraíba, que se fundamenta numa abordagem materialista histórico-dialética e faz referência a educação crítica libertadora de Paulo Freire.

Por abordar a trajetória histórica de duas ONGs que atuaram no campo da educação popular, fomentando a formação cidadã em contextos ditatoriais, é que consideramos a natureza deste trabalho importante nesta revisão, pois a Pastoral da Criança – instituição na qual as educadoras aqui investigadas estavam/estão vinculadas – também é considerada um organismo de ação social, que nasce nesse contexto histórico de luta e resistência.

Sendo assim, identificamos neste trabalho de Machado elementos que se aproximam da nossa abordagem, a exemplo do olhar voltado às concepções dos educadores acerca da atuação das ONGs, que estimulam diuturnamente a consciência comunitária, bem como a perspectiva religiosa presente nessas organizações. O trabalho aborda também a ação limitada desses organismos que, mesmo com um perfil progressista na esfera da educação popular, apresentam práticas insuficientes para mudanças estruturais. Nos aproximamos dessas considerações ao analisarmos a Pastoral da Criança e sua atuação no campo popular da educação.

Da tese de Elma Nunes de Melo, cujo título é *“Olhares atentos, detalhes orientadores: o lugar da inteligência popular na alfabetização de jovens e adultos”*, defendida em 2015 na Universidade Federal da Paraíba, fizemos um recorte para compreender o fazer docente na perspectiva da Educação Popular, num amplo diálogo com o pensamento de Paulo Freire e com o conceito de inteligência popular indiciária. Esta tese serviu-nos de interesse por apresentar problemática da não alfabetização de pessoas adultas a partir, principalmente, dos olhares das/os educandas/os.

Para isso, a autora realizou observação direta de aulas e também entrevistas individuais com educandos e educadores. “Essas pessoas instigaram-nos a conjecturar e a construir uma chave de leitura de saberes inventivos e estratégicos, que podem ser utilizados por outros sujeitos populares, na luta pela vida” (MELO, 2015, p. 125). A análise do processo de alfabetização de pessoas adultas foi mediada pelos recursos de inteligência popular.

A gnosiologia freireana atravessada pela experiência de Angicos é o objeto de estudo da tese de Silvânia Lúcia de Araújo Silva, intitulada *“Angicos e a gnosiologia freireana no advento histórico e político da Educação Popular no Brasil”*, defendida em 2015 na Universidade Federal da Paraíba. A autora defende que as 40 horas de Angicos demarcam o advento da Educação Popular, pois esta experiência “[...] sintetiza inspirações educativas que proporcionaram, política e

historicamente, a sistematização de ideários e direções do que conhecemos por ‘educação popular.’” (SILVA, 2015, p. 227).

Esta é uma tese necessária para se compreender a tessitura dessa que foi uma experiência inédita de alfabetização de pessoas adultas. A autora persegue pistas e desenvolve narrativas memoriais por meio de entrevistas com pessoas que experimentaram Angicos, para isso usa o método da História Oral. Encontramos aproximações entre a pesquisa de Silva e a que desenvolvemos, tanto pelo método, quanto pela análise da experiência. A autora analisa, junto aos educadores, suas experiências em Angicos, as razões das suas escolhas e o alcance desta prática na dimensão relacional.

A pesquisa desenvolvida por João Colares da Mota Neto, cujo título da tese é “*Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda*”, defendida em 2015 na Universidade Federal do Pará, também aborda a gnosiologia freireana, porém a partir de uma concepção decolonial. O autor investiga tanto o pensamento social e pedagógico de Paulo Freire, quanto de Orlando Fals Borda, objetivando clarificar a pedagogia decolonial como expressão da Educação Popular. É uma tese teórica que apresenta as trajetórias desses intelectuais, a gênese dos seus pensamentos e os coloca na condição de educadores *sentipensantes* – conceito de Fals Borda utilizado na pesquisa por meio duma abordagem investigação-ação participativa.

Este trabalho de Mota Neto iluminou nossas percepções acerca do pensamento decolonial de Paulo Freire, ao tempo que nos auxiliou no arcabouço metodológico de Orlando Fals Borda. É inegável que a prática de alfabetização das Educadoras Populares que aqui discutimos possui referência decolonial, tendo em vista que o “[...] movimento de educadores críticos e com concepção pedagógica transformadora tem questionado o caráter excludente da modernidade/colonialidade e resistido às relações de dominação que lhe são constitutivas.” (MOTA NETO, 2015, p.345).

Ainda neste caminho de pesquisa teórica, nos encontramos com o trabalho de Volmir José Brutscher, intitulado “*Discursos da Educação Popular contemporânea: encontros com Michel Foucault e Paulo Freire*”. Esta tese foi defendida em 2017 na Universidade Federal da Paraíba, com o objetivo de analisar os discursos da educação popular contemporânea a partir das relações saber-poder em Paulo Freire e Michel Foucault. Segundo o autor, o discurso da Educação Popular deste século precisa renovar-se enquanto “[...] teoria político-pedagógica, conjugando relações estratégicas e relações comunicativas, atuação macropolítica e micropolítica, resistência à opressão e produção de outro mundo desejado.” (BRUTSCHER, 2017, p. 8).

Este trabalho provocou alguns exercícios no decorrer da nossa investigação, pois procuramos identificar – mesmo sem fazer remissão ao pensamento de Foucault, apenas ancorados em Freire – na prática educativa vivenciada por nossas alfabetizadoras populares esta renovação do campo popular, atentando-nos para a conjugação entre a relação de força e competição e a relação de diálogo e de cooperação, bem como a atuação do Projeto EJA no cotidiano, enquanto atuação macro e micro, que procurou elaborar a ação a partir dos sujeitos participantes.

Outra tese de base teórica que anuncia, num primeiro movimento, as contribuições da arqueologia de Michel Foucault na constituição de uma teoria enunciativa da Educação Popular, é a de Marcos Angelus Miranda de Alcantara. Defendida em 2017 na Universidade Federal da Paraíba, a tese intitula-se “*Elementos para uma Teoria Enunciativa da Educação Popular*”. Em diálogos com autores do campo da Educação Popular, como Paulo Freire e Brandão, o trabalho procura refundamentar este campo investigativo a partir da Análise Arqueológica do Discurso.

Num segundo movimento, esta pesquisa “[...] adentra a produção acadêmica nas teses e dissertações em Educação Popular em alguns programas distribuídos pelo país, mapeia seus temas, seus problemas, seus objetos e suas abordagens teórico/metodológicas.” (ALCANTARA, 2017, p. 6).

A tese “*A educação popular na Arquidiocese da Paraíba (1966-1985)*”, de Vanderlan Paulo de Oliveira Pereira, defendida em 2017 na Universidade Federal da Paraíba, também compõe esta revisão. É uma pesquisa de caráter histórico. Nela, encontramos aproximações com o que pesquisamos, principalmente por estabelecer uma relação estreita entre a Educação Popular e as práticas educativas ligadas à Igreja Católica. É um trabalho que investigou as práticas de EP na Arquidiocese da Paraíba, anunciando as contribuições teóricas de Paulo Freire e da Teologia da Libertação neste cenário.

O autor utiliza-se da metodologia da História Oral, via entrevistas, para acessar as memórias e recolher as impressões dos sujeitos que estavam envolvidos nestas práticas. Destaque no texto para a força da EP nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), das pequenas comunidades inseridas, dos movimentos de promoção da mulher, do centro de defesa dos direitos humanos. Para o autor, as CEBs eram o lugar profícuo para a produção de saberes, estes marcados pela experiência do sentido, pela “[...] dinâmica que lidera, reúne, conscientiza e que estabelece como movimento para enfrentar as lutas do cotidiano.” (PEREIRA, 2017, p. 133).

A última tese que encontramos com este descritor intitula-se “*Mulheres analfabetas e inscrições de suas heranças: aproximações e distanciamentos na educação de suas filhas*”, de Marileia Gollo de Moraes, defendida em 2018 na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Esta pesquisa traz uma perspectiva um pouco divergente do nosso estudo, pois apresenta trajetórias de mulheres analfabetas, compreendendo o que se aproxima e o que se distancia nos seus itinerários de vida em relação à educação das suas filhas. É um trabalho que faz remissão direta às heranças educativas do analfabetismo de mulheres que se reverberam neste século, sendo esta a perspectiva que mais se aproxima da nossa investigação.

O modo como a autora costura o analfabetismo a partir da intersecção classe social, gênero, cor, assim como as configurações discursivas nas experiências sociais das mulheres são evocadas, contribui sobremaneira nas nossas incursões teóricas acerca da persistência do analfabetismo nos dias atuais e suas ressonâncias no cotidiano das mulheres. “Ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra.” (MORAES, 2018, p. 73).

Apesar de não discorrermos acerca dos pressupostos teóricos e metodológicos das dissertações que compõem esta revisão, nos parece pertinente, nesse embalo conclusivo do descritor 2, apresentarmos a dissertação de Ellaila Andrius de Moraes Soares, defendida em 2016 na Universidade Federal da Paraíba, cujo título é “*A Educação Popular nas pós-graduações em Educação: análises das dissertações e teses produzidas entre 2000 e 2014 na Região Nordeste*”. É uma investigação do estado da arte da EP, uma pesquisa bibliográfica que subsidia estudos atuais e futuros. A dissertação revelou que em 74% dos trabalhos identificados, a Educação Popular é um tema secundário, como é o caso da nossa pesquisa. Considerou que a EP é múltipla, diversa, com variadas faces, que “[...] ela não se esgota na delimitação de uma única definição/sentido, ela vai além de um tempo, de um espaço, de um sujeito e até mesmo de uma perspectiva teórica.” (SOARES, 2016, p. 136).

A última parte dos ditos e escritos acerca do território que pesquisamos diz respeito ao **Descritor 3 – “Pastoral da Criança”**. Nos diferentes locais de busca, localizamos ao todo 62 trabalhos acadêmicos com referência direta à Pastoral da Criança, sendo que essas investigações são de diferentes áreas: educação, educação em saúde, saúde (medicina, odontologia), comunicação, administração, ciências da religião, nutrição, psicologia, agroquímica e linguística. Como o tema que mais nos interessava era educação e linguística, por conta do Projeto EJA, aplicamos o filtro e obtivemos assim uma tese e quatro dissertações.

Por se tratar de baixo quantitativo de trabalhos, escolhemos não adotar o critério de periodização dos últimos cinco anos, de forma que trouxemos elementos tanto da tese quanto das dissertações para esta escrita. Vale ressaltar também que no RI/UFS localizamos uma dissertação da área de ciência da religião que aborda as experiências do cotidiano de mulheres líderes da Pastoral da Criança. Esta pesquisa compõe nossa revisão por considerarmos que o seu desenho metodológico se aproxima da nossa perspectiva de escuta, uma vez que as mulheres voluntárias foram ouvidas pela pesquisadora.

A primeira pesquisa deste descritor é a tese de José Mateus do Nascimento, defendida em 2006 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e intitulada “*O Evangelho segundo a Pastoral da Criança: por uma pedagogia da sobrevivência*”. Neste trabalho, o autor analisa a Pastoral da Criança a partir de uma “[...] pedagogia da sobrevivência, ou seja, como essa entidade se dispõe a ensinar maneiras de cuidar das crianças pobres, a partir das condições de vida em que estão inseridas, investindo em possibilidades de escape.” (NASCIMENTO, 2006, p. 20).

O pesquisador opta por três eixos metodológicos: o eixo central com uso de entrevistas (12 agentes da Pastoral da Criança foram entrevistados), que o encaminhou para análise documental e para observação das ações socioeducativas. Para isso, foi necessário adentrar em comunidades periféricas de Natal e acompanhar as ações cotidianas da Pastoral da Criança. Tais ações, mesmo que tímidas e sem força profética/política/reivindicatória, é o que fundamentam a pedagogia para a sobrevivência das crianças pobres de 0 a 6 anos de idade.

O trabalho nos ajudou a enxergar uma Pastoral da Criança na perspectiva da liderança comunitária, aquela que se encontra entre os pobres, os excluídos, os marginalizados. O caminho crítico que o autor faz no decorrer do texto, a partir dos depoimentos e das suas observações, anunciando uma pastoral que de um lado está atrelada às regras do terceiro setor, que explora o potencial humano por meio do serviço voluntário e ainda por cima legítima com a fé, e que do outro lado conserva o caráter emergencial das ações socioeducativas, salvando as crianças pobres do risco eminente da morte, amplia em nós a capacidade de análise para além do factual, do descritivo.

Nascimento, numa das suas considerações, afirma que a Pastoral da Criança é “[...] uma ação social e educativa, não assistencialista, mas ainda tímida em mobilizar as comunidades acompanhadas para a emancipação e mudança da condição social.” (NASCIMENTO, 2006, p. 7).

Esta reflexão abre caminhos na nossa análise acerca do papel socioeducativo do Projeto de Educação de Jovens e Adultos no qual as mulheres educadoras estavam vinculadas.

Dentre as dissertações listadas no mapeamento, encontra-se a de Francisco Edson Garcês Carneiro Lira²¹, cujo título é *“Alfabetização e letramento no processo de socialização de lideranças comunitárias: análise de uma experiência na Pastoral da Criança”*, defendida em 2004 na Universidade Católica de Pernambuco. Desta pesquisa, nos aproximamos pela temática, mas divergimos quanto ao recorte temático, pois enquanto Lira analisou a materialidade do projeto numa perspectiva sociolinguística, adentrando nas descrições acerca do processo de alfabetização, nós procuramos evidenciar as trajetórias das educadoras populares e os meios para tornarem-se quem são. Quando o autor abordou aspectos centrais das/os educadoras/es, disse ele: “o educador é indistinto do educando, mas aprende com ele, re-educa.” (LIRA, 2004, p. 83) e cita o próprio manual da/o alfabetizadora/o que destaca a equação *“aprendendo e ensinando, ensinando e aprendendo”*, uma máxima inspirada nos pressupostos freireanos.

Já a dissertação de Sueli Aparecida Bertol Barbosa, intitulada *“Pastoral da Criança: uma prática política-educativa não formal”*, foi defendida em 2008 na Universidade Estadual de Ponta Grossa, objetivava sistematizar os elementos que compõem a proposta pedagógica da Pastoral da Criança. Para alcançar tal objetivo, ancorou-se metodologicamente na pesquisa bibliográfica-documental versada com a pesquisa de campo na Diocese de Ponta Grossa, no Estado do Paraná. Realizou entrevistas, fotografou e filmou as ações e também realizou observação participante com uso de diário de campo.

Por considerar a Pastoral da Criança uma prática política-educativa não formal, Barbosa discutiu no texto o conceito de educação não formal, intercalando a discussão com categorias de análises freireanas como diálogo, solidariedade, conscientização, opressor, oprimido, opressão, educação bancária e educação problematizadora. Ao final, a autora sistematizou da seguinte forma a pedagogia da Pastoral da Criança:

As líderes e as mães são simultaneamente educandas e educadoras, e a metodologia estimula tanto o processo conscientização crítica como transformação social. Seus princípios educacionais consideram o ser humano em sua dignidade de criaturas divinas. Existem recursos didáticos em consonância com os objetivos propostos. Os conhecimentos ensinados são transdidatizados da

²¹ Este trabalho já foi citado nesta tese quando elencamos os motivos que nos levaram a pesquisar as trajetórias das educadoras do Projeto de Educação de Jovens e Adultos da Pastoral da Criança, pois este é o único trabalho acadêmico que investigou o referido projeto até o momento.

linguagem científica para a linguagem popular e têm se mostrado relevantes para a educação das mães e das famílias atendidas. (BARBOSA, 2008, p. 118).

Já a pesquisa de Ednilson Cunico, que em 2015, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, defendeu a dissertação *“Pastoral da Criança no Brasil e a formação de líderes: contribuições da Pedagogia de Paulo Freire”*, sugestiona, a partir dos dados produzidos e analisados, como deve ser a formação da liderança: “[...] precisa se reinventar, passando de uma educação transmissora de conhecimentos, ‘bancária’, como denomina Paulo Freire, para uma educação problematizadora, dialógica e conscientizadora.” (CUNICO, 2015, p. 82). O pesquisador, ao concluir sua investigação, sugere uma formação que promova a emancipação, ao contrário, jamais se alcançará uma metodologia que estimule a consciência crítica e que promova ações transformadoras da realidade social.

As duas dissertações colaboraram sobremaneira com a nossa reflexão acerca dos processos formativos no âmbito da Pastoral da Criança, pois as nossas educadoras populares também passaram por essas formações. Revisitar trabalhos que possuem rigor metodológico e que foram legitimados pela academia só contribuiu na reformatação das nossas críticas, pois quando as investigações apresentam confluências e/ou dissonâncias na leitura de um mesmo fenômeno, só amplia e aperfeiçoa a discussão.

Nos possibilitou ampliar ainda mais essa discussão, a dissertação de Ester Costa de Oliveira Dias que apresentou a educação na Pastoral da Criança numa perspectiva sociocomunitária. O trabalho intitulado *“Pastoral da Criança: um olhar para a educação sociocomunitária e suas intervenções no bairro Cidade Satélite Íris I em Campinas”*, foi defendido em 2016 no Centro Universitário Salesiano de São Paulo. De base teórica freireana, a investigação recolheu relatos de experiências, por meio de entrevistas, das lideranças que atuavam numa comunidade periférica de Campinas.

Inicialmente, a autora definiu os conceitos de educação formal, informal, não formal, social e sociocomunitária, ancorando-se neste último a sua análise por considerar a Pastoral da Criança uma prática educativa sociocomunitária, pois “[...] é um espaço de esperanças, que vem abrindo suas portas para acolher crianças e famílias, no comprometimento com a educação, cidadania e na busca pela emancipação dos sujeitos através do diálogo.” (DIAS, 2016, p. 97).

Os resultados apresentados nas pesquisas tanto de Dias (2016) quanto de Barbosa (2008) anunciaram uma Pastoral da Criança cuja pedagogia, seja pelo caráter político-educativo ou

sociocomunitário, provoca mudanças na vida das pessoas, gera autonomia e reivindica, acima de tudo, a emancipação das famílias acompanhadas. Tais conclusões destoam das apresentadas por Cunico (2015) quando discute os processos formativos no qual as lideranças comunitárias são submetidas, porém esse portfólio de considerações nos ajudou a ter um olhar isento acerca da atuação da Pastoral da Criança nas comunidades que pesquisamos.

Por fim, apresentamos a última dissertação que compõe a revisão deste descritor. É o texto de Micaele Oliveira Eugênio Costa, defendido em 2017 no mestrado de Ciência da Religião da Universidade Federal de Sergipe. Intitulado “*Corpos, cruces e ressurreições: um estudo fenomenológico das experiências do cotidiano de mulheres líderes da Pastoral da Criança*”, a pesquisa procurou investigar “[...] as relações entre a doutrina católica e a histórica ‘feminização’ do voluntariado da Pastoral da Criança.” (COSTA, 2017, p. 9).

Cunhada numa metodologia interseccional, a partir da hermenêutica feminista²², a pesquisa adotou os marcadores sociais de gênero e religião para dar viscosidade à análise das 14 (quatorze) histórias-testemunhos que revelaram o fenômeno religioso com base no saber experimentado pelas mulheres da Pastoral da Criança. Este método considera a experiência vivida das mulheres, saindo da lógica da conceituação e partindo para uma prática feminista libertadora.

Interessa-nos compreender porque na grande maioria são mulheres que se voluntariam na Pastoral da Criança? Interessa-nos! E é nesta prerrogativa que as nossas pesquisas se aproximam e que mais adiante aprofundaremos, mesmo sem pretensão de pensar as relações hierarquizadas dentro do universo religioso, mas de pensar sobre os reflexos dessas na PdC, lugar de vínculo dessas mulheres. Por fim, consideramos com Costa (2017, p. 123) que: “As mulheres líderes, concluímos, tendem a transitar por dois mundos: o mundo das tradições patriarcais e, em paralelo, o mundo dos desejos democráticos que são descortinadas face às experiências vividas.”.

Até aqui, atravessamos uma pluralidade de debates no território de onde partimos. Discursos diversos para se pensar a tríade: trajetórias de educadores, alfabetização de adultos/Educação Popular e Pastoral da Criança. Em alguns pontos desse território, encontramos pontos comuns, divergências, similaridades e dissidências. Ao final desta revisão, inferimos que esses atravessamentos bibliográficos serviram também para reforçar a razão por nossa escolha

²² Proposta de análise gestada pela religiosa e doutora em Filosofia pela PUC Ivone Gebara, sob a influência dos estudos de Paul Ricoeur. É um método de análise das experiências das mulheres. Experiências do cotidiano, essas que se dão no corpo sofrido, empobrecido, castigado, doente. Para aprofundar: GEBARA, Ivone. **Rompendo o silêncio: uma fenomenologia feminista do mal**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

temática, dentre elas a já citada na justificativa e aqui homologada: a ausência de pesquisas que abordam as trajetórias dessas mulheres educadoras populares e o processo de tornarem-se quem são.

1.4 POR ENTRE ENCONTROS, ESCUTAS E ESCRITAS: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para abraçar esta pesquisa e vivê-la de modo (com)prometido, aderimos como alicerce aos pressupostos metodológicos já consagrados pelas ciências. Porém, vias alternativas também foram escolhidas, numa opção por modos de fazer que despontaram do cotidiano dos nossos entre-encontros²³, tais como: (1) entre-escutas, (2) escritas de si; (3) roda de conversa.

1.4.1 Entre-encontro: tecido do processo metodológico

Para iniciar, optamos pela adoção de métodos de abordagem e de procedimentos (LAKATOS; MARCONI, 1995, p. 106): Fenomenologia Hermenêutica enquanto abordagem e História Oral enquanto procedimento. Justificamos esse critério de escolha metodológica por considerarmos que os métodos de abordagem são a base lógica da investigação, se preocupam em explicar como se processa o conhecimento. Já os métodos de procedimentos indicam os meios técnicos da investigação (SOBRAL; BRETAS, 2016, p. 208).

Sem causar prejuízo à cientificidade, trouxemos o “entre” e criamos o neologismo “entre-encontro” para o nosso modo de fazer, que é aqui o nosso método procedimental. Esta experiência de criação serviu-nos de validação para o que vivenciamos na Pastoral da Criança e que está para além de um encontro, está no campo da coexistência comunitária, do sermos com elas estando entre elas. Muitos desses encontros foram possibilitados pela inserção nas práticas da instituição e/ou motivados pela dinâmica da vida, da amizade, da intimidade.

Esta palavra entre-encontro, que na pesquisa significa o tecido que reveste o processo metodológico e que estimula o contorno dos demais procedimentos (entre-escutas, escritas de si e roda de conversa), foi gestada em abril de 2018 durante a participação numa oficina de formação

²³ Abordamos os entre-encontros, bem como seus cenários e os movimentos na subseção 1.1 deste texto.

continuada da Pastoral da Criança em João Pessoa, na Paraíba. A oficina versava sobre desenvolvimento infantil²⁴.

A participação nesta oficina era condicionada à missão de multiplicarmos²⁵ os conteúdos e aprendizados em terras sergipanas. Conduzida de forma dialógica, interativa e participativa, a oficina abordava os temas estudados em grupo e de forma criativa. Numa dessas dinâmicas, enquanto formávamos pequenos grupos de encontro, nasce a ideia que mais adiante se transformaria na palavra entre-encontro.

A ideia chegou-nos em forma de impulso, mobilizada pela não inserção de uma das participantes na atividade proposta pelo formador, que se distanciando do grupo foi convidada a **entrar** ainda mais no **encontro**. O convite a **entrar já estando no encontro** ultrapassa o limite físico da presença e alcança a dimensão imaterial, aquela que nos convida a estar dentro por inteiro, como diz o ditado popular “de corpo e alma”. É no interior do encontro que há convívio, de modo que este convite ressoou como uma invocação ao conviver, ao entrar, ao estar e ao se entre-encontrar.

Intuitivamente, fomos impelidas a pensar o ato de entrar no encontro, de encarnar a experiência e de sermos atravessadas por aquele movimento convocatório do “**entre no encontro**”. E, indubitavelmente, este atravessamento chegou até a pesquisa, pois estávamos, na ocasião, tecendo os passos metodológicos, ancorando-nos nos conhecimentos já consolidados e nas possibilidades já validadas. Então, fomos (re) elaborando os primeiros escritos, mergulhando nessa experiência em palavras que “[...] nos permite liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo” (LARROSA; KOHAN, 2018, p. 5). A experiência do entrar no encontro provocou mudanças no modo como estávamos pensando o fazer a pesquisa, e a partir deste experimento foi possível viver o movimento do ser a pesquisa, do existir nela, do estar nela pelo encontro.

²⁴ Tema da oficina de formação continuada que a Pastoral da Criança desenvolveu a partir de 2018. O número especial da Revista da PdC que trata exclusivamente sobre o desenvolvimento infantil encontra-se disponível em: https://www.pastoraldacrianca.org.br/images/materiaiseducativos/revista/revista_pastoral_da_crianca_Desenvolvimento-infantil-grafica-web.pdf. Acesso em 16 dez. 2018.

²⁵ A Pastoral da Criança possui um formato de multiplicação do saber que envolve uma rede de pessoas. Todas as temáticas que precisam chegar às comunidades em formato de oficina surgem primeiro como necessidade sentida das próprias comunidades, em seguida uma equipe ampliada se reúne para sistematizar a temática, recolher conteúdos e logo após começa o processo de descentralização do conhecimento por meio de multiplicadoras/es. Cada estado da federação escolhe um grupo de multiplicadoras/es e essas/es são formadas/os por esta equipe ampliada. Nos estados, as/os multiplicadoras/es formam as/os capacitadoras/es que, conseqüentemente, formam as/os líderes comunitárias/os. A oportunidade de multiplicar esta oficina nos colocou em contato direto com o nosso campo de pesquisa.

Dessa forma, vimos a pesquisa, que se desnudou no entre-encontro, reivindicar um método de base e conforme já dissemos anteriormente, este ciclo investigativo encerrou essa reivindicação a partir da **fenomenologia hermenêutica** que procura “[...] compreender o que se mostra (abertura no sentido de estar livre para perceber o que se mostra e não preso a conceitos ou predefinições)” (MASINI, 2010, p. 68). Assim, enveredamo-nos num exercício metodológico que nos permitiu, por meio dos encontros, das escutas e das escritas, reparar o sentido visível e também o parcamente escondido, nas trajetórias das educadoras.

O método [de abordagem] fenomenológico não se limita a uma descrição passiva. É simultaneamente tarefa de interpretação (tarefa da Hermenêutica) que consiste em pôr a descoberto os sentidos menos aparentes, o que o fenômeno tem de mais fundamental. Na pesquisa (como em qualquer outra situação) a apropriação do conhecimento dá-se através do círculo hermenêutico: compreensão-interpretação-nova compreensão. (MASINI, 2010, p. 69).

A atitude fenomenológica interpretativa colaborou sobremodo na resolutividade da questão central que levantamos nesta pesquisa. A escolha por esse método de abordagem se deu porque a nossa questão carece de uma metodologia emergente que não limite a investigação em curso (CRESWELL, 2007, p. 117), pois ao narrar as suas trajetórias, cada mulher respondeu, mesmo sem um sentido expresso, ao seu modo como tornou-se educadora popular. Então, coube-nos fazer a compreensão-interpretação destas respostas iniciais e a partir delas gerar uma nova compreensão que colaborou na elaboração do enunciado à inquietação central: Como “me tornei” educadora popular?

A fenomenologia nos permitiu apontar que os processos experimentados pelas mulheres ao tornarem-se educadoras populares foram os fenômenos a serem interpretados. O modo como elas engajaram-se voluntariamente num projeto de alfabetização de adultos e a forma de relacionarem-se com a educação popular configuraram-se como fatos relevantes a serem examinados. “Voltar à simplicidade fenomenológica pode, assim, ser uma forma de pensar original que esteja de acordo com o que é vivido.” (MAFFESOLI, 2007, p. 180). Estes exames interpretativos não são conclusivos, considerando que mais adiante os mesmos poderão ser vistos sob uma nova interpretação, o que configura uma das características da fenomenologia, o inacabamento. Sendo assim, vale refletir que

[...] para além dos necessários saberes acadêmicos, estamos comunicando uma experiência de pesquisa. Experiência que para ser comunicada reivindica a presença do objeto pesquisado. Trata-se de contemplar o objeto que reivindica o método e o método que define e redefine o objeto. Compreendemos a fenomenologia-hermenêutica como um método que possibilita conhecer ‘as coisas em si mesmas’ que se religam ao mundo na interpretação evidenciada pelo pesquisador. (LUCINI, 2016, p. 41).

Nesta pesquisa, o entre-encontro reivindicou por si só uma atitude hermenêutica, pois foi nele que as experiências acessadas na memória foram se reconectando, pelo olhar interpretativo, com quem viveu o encontro e, conseqüentemente, quem olhou, sentiu, pensou e tocou a experiência a partir de uma interpretação subjetiva, própria, sem desejo de universalizar tal experiência.

Definido o método de abordagem que utilizamos para processar o conhecimento produzido através das narrativas das mulheres, se fez necessário fazer a escolha pelos procedimentos que usamos para recolher essas narrativas. Esses meios técnicos que subsidiaram a investigação foram vinculados ao **método procedimental da História Oral**, “[...] uma vez que apreende as narrativas e recolhe testemunhos, produz registros e documentos naqueles grupos, através de entrevistas orais, transformadas em textos escritos.” (SOBRAL; BRETAS, 2016, p. 221).

Se objetivamente queríamos analisar a trajetória das educadoras populares, lançamos, então, luzes sobre as suas experiências, suas identidades, suas aprendizagens, seus relatos e seus registros, conseqüentemente interpretando que esses processos corroboraram com o modo como tornaram-se educadoras populares, sendo assim a opção pela história oral se configurou como adequada.

A história oral é o termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variada forma, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade. (QUEIROZ, 1987, p. 6).

Segundo Verena Alberti “[...] a peculiaridade da história oral decorre de toda uma postura com relação à história e às configurações socioculturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu.” (1989, p. 5). Registra-se o que ainda não se cristalizou em documentação escrita, sendo a fonte principal a oralidade, que depois de transcrita passa a ser texto.

Esta pesquisa, a partir da classificação da história oral em três ramos – história oral de vida, história oral temática e tradição oral (MEIHY, 1994, p. 57) –, optou pela história oral com recorte

temático por privilegiar a produção de depoimentos orais, buscando esclarecer um assunto específico, estabelecido previamente, que neste caso referiu-se à trajetória das educadoras populares e sua vinculação ao projeto EJA da Pastoral da Criança. “A história oral temática está mais vinculada ao testemunho e à abordagem sobre algum assunto específico. [...] é o recorte da experiência como um todo.” (MEIHY, 1994, p. 57).

Por esta vinculação ao testemunho e à experiência integral, a história oral temática entrelaça-se com a memória individual e coletiva, que remete ao tratamento de uma identidade das lembranças e dos ideais guardados por um grupo (HALBWACHS, 1990). A memória coletiva “[...] é algo subjetivo e implica compromissos fiados ao longo de um passado comum e que persiste independente de registros escritos, de monumentos ou qualquer outra referência objetiva, material.” (MEIHY, 1994, p. 58).

Associados ao uso da memória, recolhida por meio da entre-escuta (aprofundaremos mais adiante), estão também os registros escritos (escrita de si) e a documentação disponível que foi acumulada ao longo do processo de execução das atividades de alfabetização pelas próprias educadoras, como diários de classe, apostilas, livros e manuais. “O confronto de fontes, a mescla de perspectivas e a mistura de olhares” (ESQUINSANI, 2012, p. 221) conferiram a esta investigação também o caráter de pesquisa documental. A história oral define essa combinação de fontes como história oral híbrida que “[...] trata-se da conjunção da coleta de depoimentos combinada com outras fontes” (MEIHY, 1994, p. 60).

Um aspecto que consideramos relevante dentro dessa escolha pela história oral foi o privilégio de termos essas mulheres como depoentes, pois a “[...] constituição do sujeito que presta a informação, com seu lugar social e com as relações e reações diante do fato relatado” (ESQUINSANI, 2012, p. 220) configura-se como um “lançar a vida para dentro da própria história” (THOMPSON, 1992, p. 44). A opção pela história oral garantiu a promoção da escuta das mulheres a partir dos seus lugares, fazendo assim um movimento renovador que foi de trazer a história delas para o centro da pesquisa pelas vias da sua própria narração.

Outro aspecto, dessa vez no campo das implicações, e que reverberou na decisão pela adoção da história oral, foi o processo de desenvolvimento da pesquisa. Este processo foi “[...] permeado pela troca de impressões entre dois sujeitos distintos: o pesquisador e suas intenções de pesquisa e o sujeito que narra suas lembranças, com as múltiplas perspectivas da memória.” (ESQUINSANI, 2012, p. 221). No caso desta pesquisa, houve uma distinção entre os dois sujeitos

(educadoras e pesquisadora), mas houve também implicações do ponto de vista de envolvimento, tendo em vista a perspectiva comunitária participativa de ambas, pois assim como as educadoras, a pesquisadora também participou da prática de alfabetização, e em dado momento as memórias se cruzaram pela força do entre-encontro.

Uma questão relevante no tecido do entre-encontro foi o processo de “escolha” das seis educadoras colaboradoras da pesquisa. Na elaboração do projeto elencamos dois critérios para selecionar, dentro do campo empírico, a amostra prevista de educadoras. O primeiro critério foi o tempo de permanência no projeto da EJA. Já o segundo critério era sobre as educadoras que seguiram carreira docente a partir do engajamento no projeto, especialmente àquelas que atuam ou atuaram por um período na Educação de Jovens e Adultos e/ou ainda atuam na educação de camadas populares em espaços diversificados.

Quando levantamos esses critérios, elaboramos também uma relação prévia com dez educadoras que estavam dentro dessas especificações. Porém, a tessitura metodológica foi nos surpreendendo a cada entre-encontro. Após realização da entre-escuta com a educadora Mônica Silva, ela indicou, voluntariamente, o nome de uma educadora que muito poderia contribuir com a pesquisa. Por coincidência, este nome já constava na nossa relação prévia, o que foi gerando uma empatia colaborativa entre nós. O mesmo ocorreu nas outras cinco entre-escutas que realizamos. Sempre saíamos com a indicação de outra educadora para compor o quadro de colaboradoras.

Esta dinâmica de indicação nos remete à forma de amostragem intitulada de bola de neve. Neste modo de amostragem, o pesquisador vai “[...] de um caso a outro, perguntando aos entrevistados por outras pessoas que possam ser relevantes ao estudo.” (FLICK, 2009, p. 47). O que nos diferencia desse modelo é que não perguntamos às educadoras quem deveríamos entre-escutar. Da primeira à última, escutamos os nomes de modo natural, instintivo, sem que perguntássemos: “[...] *as mães que eu acompanhava eu encaminhava para a EJA que era Vera Maria que dava aula. Ela poderá falar para você, seria interessante ela fazer parte da pesquisa.*” (Lúcia Nascimento, *EsC*, 2018, p. 4).

O modo de indicação deixou escapar os limites da amostra. Porém, procuramos nos atar aos critérios de saturação e começamos a considerar que as seis narrativas escutadas apresentavam, na nossa avaliação, um repertório de dados que já colaboraram sobremaneira na reflexão que estávamos concebendo. Seja pelos ditos, pelos escritos e/ou pelos símbolos, o cotidiano dessas seis

mulheres foi uma vivência material das nossas subjetividades e essa experiência careceu aqui ser desvelada.

Antes de seguirmos nas descrições dos movimentos metodológicos, cabe uma abertura para anunciarmos aqui as seis educadoras. Seus codinomes já foram pronunciados e com algumas já intervalamos vozes e escritas. O que segue é uma pequena biografia, resultado do que entre-escutamos e do que elas escreveram sobre si. Quem são elas?

*Sou **Mônica Silva**, 42 anos, Pedagoga com duas especializações: Psicopedagogia e Educação Ambiental. [...] Sou casada, tenho um filho de 15 anos. Atualmente sou professora substituta pela prefeitura municipal de Aracaju. Sou nascida em Ilha das Flores, na comunidade Serrão, nasci ali e sempre fiquei ali. Fiz meu nível superior em Propriá pela UVA – Ceará. Atuo na Pastoral da Criança como voluntária, mas só apoio, já fui líder da Pastoral da Criança, já atuei como coordenadora de ramo e hoje eu estou atuando só como apoio na comunidade Serrão. Sempre que vou participo das reuniões, sempre participo das celebrações da vida, participo do peso. (Mônica Silva, EsC, 2018, p. 1). Em novembro de 1998 entrei na Pastoral da Criança para assumir o papel de líder comunitária, fazer trabalho voluntário com famílias da minha comunidade. [...] Foi trabalhando com as famílias acompanhadas, conhecendo a necessidade de cada uma delas, que a Pastoral da Criança implantou o Projeto de Educação de Jovens e Adultos que foi implantado para líderes e mães que não sabiam ler. Foi através da implantação desse projeto que me tornei junto com outras líderes uma educadora popular, trabalhando para um bom desenvolvimento das líderes, mães e demais famílias. Me tornei educadora popular e trabalhei com famílias na comunidade da Pastoral da Criança com o projeto EJA. Foi proveitoso e muito rico os resultados alcançados com as famílias da Pastoral da Criança. (Mônica Silva, EdS, 2018, p. 1).*

*Meu nome é **Lúcia Nascimento**, tenho 44 anos. Tenho nível superior completo em pedagogia [...]. Eu sou casada e tenho dois filhos. Atualmente eu leciono num terceiro ano, na rede municipal e é aqui mesmo na comunidade da Piçarreira. Além de lecionar participo das coisas da igreja, sou catequista e líder da Pastoral da Criança. (Lúcia Nascimento, EsC, 2018, p. 1). Não estava nos meus planos ser uma educadora na comunidade, porém já tinha me formado em magistério e então fui convidada para participar da Pastoral da Criança como voluntária [...]. Bem não tendo outra opção a vida me reservou a ser uma Educadora Popular, pois não me restava outra profissão, apesar que tinha outros sonhos, mas no momento vendo a necessidade da comunidade, a qual leciono até hoje, não pensei duas vezes, abracei a causa e comecei a ensinar. No começo enfrentei muitos obstáculos como: espaço inadequado, falta de material, inveja, perseguição [...]. Sendo assim, a minha vontade crescia cada dia mais de passar meus conhecimentos para aquelas pessoas, os quais aprenderam e me ensinaram muito. Pois hoje sou muito grata a Deus e as pessoas as quais me convidaram a ser uma Educadora Popular. (Lúcia Nascimento, EdS, 2018, p. 1).*

Meu nome é Vera Maria, tenho 46 anos, sou casada e tenho dois filhos, um rapaz e uma moça. Estudei até o nível superior, pedagogia. [...]. Eu sou professora, mas atualmente eu estou raspando mandioca. Eu era contratada do município, estava como diretora de uma escola municipal, mas porque mudou de prefeito, eu perdi o contrato. Mesmo estando na direção da escola, nunca deixei de ir pra sala de aula. Quando um professor faltava, eu que assumia. Tem mais ou menos um ano e meio que estou fora da escola. Quando eu perdi o contrato, eu ainda me vinculei ao programa Sergipe Alfabetiza Mais, antigo Sergipe Alfabetizado, que terminou no mês de maio deste ano [...]. Então, querendo ou não, tem pouco tempo que tô fora da sala de aula, aproximadamente 5 meses. Hoje eu participo da Pastoral da Criança, das coisas da igreja, e dou catecismo. (Vera Maria, EsC, 2018, p. 1). Foi a Pastoral da Criança que me convidou para ensinar na escola da Piçarreira, onde já realizávamos os trabalhos da Pastoral e conhecíamos um pouco da realidade. A princípio, ensinando crianças, fomos percebendo que seus pais não assinavam no ato da matrícula; suas assinaturas eram marcas de dedos, que usavam da força de trabalho braçal pra sustentar a família, e o tempo pra a escola fora deixado de lado. Assim, pouco tempo depois abrimos por intermédio da Pastoral da Criança [...] a primeira turma de adultos na comunidade. Era um momento mágico, ao ver aquelas mães e pais buscando conhecimento depois de um longo dia de trabalho, dividindo histórias e relembrando momentos de suas infâncias. Pois, agora, eles podiam ter uma nova chance de aprendizado que lhe fora “roubado”. Um trabalho árduo, mas demasiadamente gratificante. Pois, embora um dos principais objetivos fosse aprender a escrever seus nomes, a troca de experiências que acontecia era, de forma simples, um momento de lazer e revigoração de uma juventude adormecida. (Vera Maria, EdS, 2018, p. 1-2).

Meu nome é Ana Bispo, tenho 40 anos hoje. Atualmente trabalho na instituição denominada Educandário Arco Íris, da rede privada. Eu acabei de fazer pedagogia e agora tô fazendo uma pós-graduação em gestão educacional pela FERA, porque eu quero conhecer sobre gestão, porque você tá ali e às vezes é preciso conhecer melhor. [...]. Eu sou casada e tenho uma filha, Maria Carolina. Minha vida de participação nos movimentos ela já foi mais trabalhada, ela já foi mais ativa. Hoje, no momento ela tá mais assim parada, por conta que meus pais adoeceram e precisaram assim que eu ficasse mais com eles. Ai hoje em dia eu não estou mais ativa na igreja como eu era antes, participava de vários movimentos, da Pastoral da Criança que eu gostava demais. Eu nasci aqui na Colônia Treze, na Pista do Pau Grande. Eu sonhava muito com a profissão de dançaria, ser professora não tava nos meus sonhos de criança não. (Ana Bispo, EsC, 2018, p. 1). Foi a experiência incrível que fiz durante três anos como educadora popular na Pastoral da Criança que despertou em mim o encanto pela profissão de professora a qual exerço até os dias atuais. Ainda adolescente fui convidada por algumas amigas da comunidade que eram líderes da Pastoral da Criança a juntar-se a elas para atuar nas visitas e no dia do peso em comunidades carentes do povoado que moro até hoje. Aceitei, mas diante de muitas críticas de alguns familiares, pois era um trabalho totalmente voluntário sem nenhuma remuneração financeira e alguns motivos pessoais, precisei me afastar para mais na frente continuar. Com o passar do tempo resolvi voltar e de imediato recebi o convite da coordenadora da Pastoral da Criança para fazer parte do projeto de alfabetização que tinha como objetivo principal ensinar mães, pais, jovens e

líderes que fazia parte da família Pastoral da Criança. (Ana Bispo, EdS, 2018, p. 1).

*Meu nome é **Denise Souza**, tenho 46 anos. Tenho o ensino médio completo. Eu estudei lá na Ilha mesmo, na cidade [...]. Eu não sou casada não, nem no civil e nem no religioso, mas moro com meu marido há 26 anos. Tenho cinco filhos: duas mulheres e três homens. A mais velha tem 22 anos, já é casada, tenho um netinho. Já o meu filho mais novo tem 3 anos. Atualmente eu não faço nada (risos). Profissionalmente eu não faço nada. Mas o meu dia a dia é cuidar da casa, dos meninos, os filhos, do mais novo, pois os outros já estão criados. Mas eu participo da igreja, faço novenas nas casas, natal, mês da bíblia, a gente sai para pregar o evangelho, do estudo bíblico [...]. Agora tem 4 anos que eu participo da Pastoral da Criança como líder, acompanho um grupo de crianças e suas famílias. Agora no momento eu tenho 3 famílias, porque muitas crianças já saíram, completaram a idade de seis anos. (Denise Souza, EsC, 2019, p. 1). Sempre tive vontade de ser Educadora Popular. Porém, nunca tive oportunidade. Um dia fui informada de que só poderia ser quem era da Pastoral da Criança. Aí decidi entrar para a Pastoral. Fiz todo o processo, arranjei alunos, cuidei das inscrições enfim. Para minha surpresa, fui selecionada pela comunidade. Fiquei muito feliz! Porém, um pouco triste, pois as pessoas que eu mais sonhava em ensinar não estavam mais aqui. Entretanto, fui em frente. Ao mesmo tempo em que estava maravilhada com a possibilidade de realizar meu sonho de ser professora, também fiquei com muito medo de não dar certo, de não dar conta do recado, pois tudo era novidade. (Denise Souza, EdS, 2019, p. 1).*

*Meu nome é **Rosa Batista**, tenho 36 anos e estudei até o ensino médio completo. Não fiz ainda a faculdade [...]. Eu sou casada legalmente e na igreja, tenho dois filhos, uma menina e um menino. Atualmente eu trabalho em casa mesmo, sou autônoma e registrada como pescadora artesanal na colônia de pescadores, a gente aqui herda essa atuação, pois o rio favorece a prática. Cuido da minha mãe, trabalho na Pastoral da Criança e sou catequista na comunidade. Minha mãe morava em Aracaju e depois veio com a família morar aqui. Meu pai era de Aroeiras, um povoado aqui de Ilha das Flores. Aí tanto a família de pai, quanto a de mãe vieram para o Serão e foi aqui que eles se casaram e a minha geração nasceu aqui e agora a geração dos meus filhos. (Rosa Batista, EsC, 2019, p. 1). Me tornei educadora popular através da Pastoral da Criança. A coordenadora trouxe esse Projeto para nós líderes e perguntou quem queria participar, então foi umas das escolhidas. Não queria porque sou um pouco tímida e nunca tinha dado aula, mas ela falou que não ia ser sozinha, vai ter outra pessoa junto com você, aí eu aceitei. Foi uma experiência boa, aprendi muito com os educandos e depois desse projeto fui selecionada para trabalhar durante dez meses no projeto Mova-Brasil onde adquirir muito conhecimento [...]. Devo tudo isso à Pastoral da Criança aonde tudo começou e ser uma educadora popular não é ruim, é bom porque passamos o nosso conhecimento e experiência e recebemos também dos educandos. (Rosa Batista, EdS, 2019, p. 1).*

1.4.2 Entre-escuta: primeiro movimento metodológico

Pormenorizando ainda mais o modo como fizemos, já vimos que os relatos orais foram recolhidos através das entre-escutas. Mas, dentro dos procedimentos, o que vem a ser a entre-escuta? Inicialmente, configura-se como o primeiro movimento metodológico resultante do encontro. É um termo que também possui caráter neologista e que substitui a convencional entrevista. Está para além do ver, está no duo *escutar-ver* (BARBIER, 2002). Em linhas gerais, a entre-escuta é um movimento ampliado da entrevista que ultrapassa a visão, adentra a audição e mobiliza a emoção. De caráter tridimensional, este movimento é conduzido essencialmente pela escuta sensível.

A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado. (BARBIER, 2002, p. 94).

A partir desta prerrogativa de que a escuta sensível é isenta de adesões, ao tempo que, incondicionalmente, aceita todo o dito pela/o outra/o, podemos considerar que, na entre-escuta, o movimento se deu prioritariamente por esse caminho, procurando uma abertura auditiva sensível e solidária, mas sem identificação com uma ou outra escuta. Para Priscila Nunes Pereira (2018), que desenvolveu uma pesquisa de escuta com professoras negras cotistas e se utilizou dos pressupostos da história oral, a “parte importante da pesquisa foi a observação do que é falado, como é falado e o que é silenciado.” (p. 19). Essa tríade colabora conceitualmente com a entre-escuta, pois a captação do que foi dito no e pelo silêncio só foi possível pelo silenciamento de quem entrou no movimento da escuta. Neste movimento metodológico, o convite se desenhou assim: entre para escutar, mas também entre para “[...] captar o não-explicito, quem sabe mesmo o indizível.” (QUEIROZ, 1987, p. 2). Aqui o silêncio só se escutou pelo silêncio.

A célebre expressão que acompanhou a conduta ética da nossa escuta foi: “[...] aprende a falar escutando” (FREIRE, 1996, p. 117). Escutando sempre as educadoras, as que falavam com palavras e as que falavam pelo silêncio, numa dinâmica de ruptura principalmente com quem ao longo de suas trajetórias foram silenciadas. Aqui, trazemos Rosa Batista, uma das educadoras que falou pelo silêncio. Assim disse ela durante a entre-escuta: “*Na minha opinião, a minha maior dificuldade, eu acho, era porque eu era tímida. Ela [a timidez] foi um pouco superada, mas ainda*

me considero muito tímida.” (Rosa Batista, *EsC*, 2019, p. 6). A educadora afirmou que a timidez foi um dos obstáculos no desenrolar das atividades do Projeto EJA e essa timidez a acompanhou nos nossos entre-encontros. Durante o percurso metodológico, percebemos um retraimento silencioso de Rosa. Esse retraimento, de algum modo, nos tocava pela presença embaraçada e ao mesmo tempo delicada dela, conduzida sempre pelo olhar não fixo, mas um olhar confiante, participante, reconfortante.

Voltando ao termo entre-escuta, vale dizer que este também possui raízes no clássico “A voz do passado: História Oral” do sociólogo Paul Thompson. Nesta obra, que é um sólido manual de História Oral, o autor dedica um capítulo ao procedimento da entrevista e, ao descrever sobre as qualidades de um bom entrevistador, afirma que é aquele com “[...] disposição para ficar calado e escutar.” (THOMPSON, 1992, p. 254). Esta afirmativa teve ressonância no que propomos como caminhada metodológica, principalmente no modo como nos encontramos com as mulheres, muito mais pela escuta, do que pela vista.

Esse modo de fazer a partir da escuta diz muito da nossa dinâmica comunitária enquanto instituição Pastoral da Criança: é na visita domiciliar que coadunamos alívios e silenciamentos; é pela escuta da fala que promovemos rodas de discussão, definimos estratégias e implementamos ações. Dessa maneira, acreditamos que esta forma de se entre-escutar com afinidades metodológicas e recriações de estratégias foi salutar neste processo, pois para Paul Thompson “[...] o bom entrevistador acaba por desenvolver uma variedade do método que, para ele, produz os melhores resultados e se harmoniza com sua personalidade.” (1992, p. 254).

Se o calçamento da metodologia foi pautado no entre-encontro, onde o convite foi para a inteireza da presença, ao entrar neste encontro para escutar as narrativas, foi preciso uma postura marcada pela escuta bem no sentido freireano, onde existisse “[...] disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.” (FREIRE, 1996, p. 119). A escuta silenciosa das narrativas nos preparou para a escrita das trajetórias que são essencialmente as falas das escutas.

Para a realização da entre-escuta, elaboramos um documento orientador²⁶ cujo objetivo foi oferecer uma estrutura para o intercâmbio de escutas, cuja dinâmica era conduzida mais pelas

²⁶ Apêndice B: Documento Orientador da Entre-escuta

respostas de quem falava, do que pelas perguntas de quem escutava. Esse documento orientador possui sete eixos temáticos, sendo que no ato da entre-escuta perscrutamos seis e o último foi uma abertura para o segundo movimento do entre-encontro, que foi a “escrita de si”.

A escuta do primeiro eixo foi conduzida por perguntas sobre o perfil social das educadoras (nome, idade, família, vínculos, processos de escolarização). Procuramos conectar os eixos, de modo que o segundo, a partir dos processos de escolarização vivenciados pelas educadoras, buscou compreender as marcas do analfabetismo presentes na vida delas. Nos eixos três e quatro, escutamos sobre a chegada à Pastoral da Criança e ao Projeto EJA. Na sequência, tivemos o eixo cinco que aprofundou os aspectos da participação das educadoras no projeto, escutando sobre as aulas, os encontros e o método de ensino.

O sexto eixo do documento orientador se integrava aos demais, coadunando com a pergunta que foi o cerne da pesquisa. É neste eixo que as escutamos sobre o processo de tornarem-se educadoras populares. As perguntas desse eixo fizeram brotar uma síntese do que elas vinham respondendo ao longo da entre-escuta. Já o sétimo eixo, conforme já dissemos, foi uma indagação para o desenvolvimento da “escrita de si”: O que é que ainda não perguntei e lhe parece importante para compreender a seguinte questão: Como me tornei Educadora Popular? Esta questão foi um convite à escrita, que consistiu no segundo movimento do entre-encontro e que mais à frente abordaremos seus procedimentos.

Durante a elaboração do documento orientador da entre-escuta, procuramos primeiramente pensar no objetivo da pesquisa e nas questões da problematização. Em seguida, gestamos as perguntas iniciais, fizemos um exercício sensível de escutar como as educadoras reagiriam e responderiam às interpelações. Depois do exercício de escuta, mensuramos o grau de dificuldade das perguntas, se estavam claras a ponto de suscitar as falas, pois acreditamos no princípio básico de que: “As perguntas devem ser sempre tão simples e diretas quanto possível, em linguagem comum. Nunca faça perguntas complexas ou de duplo sentido.” (THOMPSON, 1992, p. 260).

Com o documento elaborado, fizemos então a primeira experiência da entre-escuta²⁷ com a educadora Mônica Silva, residente atualmente no município de Aracaju, mas que atuou como alfabetizadora na comunidade de Serrão, no município de Ilha das Flores. Esta experiência serviu

²⁷ Essa primeira experiência de entre-escuta caracterizou-se como a validação do documento orientador. Com uso do gravador produzimos a narrativa no dia 17/09/2018.

de aquecimento, porém, após a transcrição e leitura atenta da narrativa, percebemos a relevância do conteúdo e decidimos que esta seria a nossa primeira produção oficial de dados.

Para a realização desta primeira entre-escuta e das demais, cumprimos a ritualística prevista nos manuais de História Oral:

[...] explicar sucintamente o objetivo da pesquisa. [...] Comece então explicando o tema do seu projeto ou de seu livro e a maneira como o informante pode auxiliá-lo. Muitos dirão que não têm nada de útil para lhe contar e precisarão que se reafirme que a experiência que possuem é preciosa [...]. (THOMPSON, 1992, p. 267).

Esta orientação de Paul Thompson se cumpriu integralmente, inclusive pela educadora Mônica Silva, que enfatizou por duas vezes que a sua trajetória não era suficientemente importante para que nós a escolhêssemos como colaboradora da pesquisa. As demais educadoras também nos questionaram sobre os contributos das suas trajetórias para a pesquisa.

Naquele momento a palavra que disséssemos teria poder sobre as subjetivações ali produzidas. Era preciso dizer palavras que não desarmonizassem aquele entre-encontro. Foi então que procuramos sensibilizá-las pelo par “*experiência/sentido*” (LARROSA, 2018), dizendo-as que entre nós²⁸ se discutem muito os aspectos do fazer-se docente na perspectiva teórica, crítica, técnica, política. Porém, ali nós estávamos farejando outra compreensão do tornar-se educadora, educador. E esta compreensão perpassava os atravessamentos e as experiências vivenciadas por elas ao longo das suas trajetórias de vinculação ao Projeto EJA da Pastoral da Criança. Para isso, era necessário escutá-las, estar com elas e, através das suas falas e das suas próprias lentes, recontar os seus processos ao tornarem-se educadoras populares.

1.4.3 Escrita de si: segundo movimento metodológico

Para ampliarmos os sentidos das entre-escutas, propusemos uma escrita pequena, intitulada “escrita de si”²⁹, considerado o segundo movimento metodológico e que iremos nos deter a partir

²⁸ Esse nós configura-se como os sujeitos que ocupam os espaços institucionalizados de formação docente. Nos colocamos nesta posição porque na pesquisa representamos este lugar onde oficialmente e costumeiramente “formam-se” professoras e professores.

²⁹ Ver no apêndice C o formulário da Escrita de si; o anexo de B traz, de modo a exemplificar, as imagens da EdS da Educadora Denise Souza. As demais escritas encontram-se compiladas às narrativas das trajetórias da seção 3.

de agora. Configurou-se numa escrita delas sobre elas, sobre os processos que vivenciaram ao tornarem-se educadoras populares. Foi uma resposta voluntária à última pergunta do documento orientador da entre-escuta. Essa resposta poderia ser oral, narrada e gravada, mas optamos pelo registro escrito por considerarmos que, por meio da escrita, algumas memórias ressoariam em caixa alta e no tempo natural, pois não havia um período estipulado para entrega da escrita.

Invocamos pela escrita aquilo que não foi dito por não ter sido perguntado. Ou aquilo que não foi escutado por ter sido silenciado. O enunciado da escrita de si remetia para a interpretação da educadora acerca do que considerava importante dentro do seu processo individual de formação e que não foi dito na entre-escuta. Dessa forma, essa escrita nos ajudou a identificar esses processos e dentro deles os que foram considerados de relevância no movimento de tornarem-se educadoras populares.

Sobre a materialidade desta escrita de si, elaboramos um formulário com duas laudas pautadas disponíveis para a escrita, podendo ampliar para mais laudas, a critério da educadora. Havia um cabeçalho com os dados institucionais da pesquisa, um espaço para ser colocado o nome da educadora, seguido do enunciado que continha a pergunta. A voz escrita das mulheres foi conduzida pela pergunta: “O que é que ainda não perguntei e lhe parece importante para compreender a seguinte questão: Como me tornei Educadora Popular?”.

Com esta pergunta, intencionamos perscrutar ainda mais aquilo que fez sentido no processo e por isso permaneceu nelas, de modo a mobilizar suas trajetórias, pois seguimos acreditando que “[...] ao escrever, elas podem valorizar suas histórias e suas práticas, além de compreender suas representações e o imaginário que circula individual e coletivamente”. (PERES, 2011, p. 178). Esta “escrita de si” lançou ainda mais as educadoras na coautoria desta tese que foi tecida essencialmente nos movimentos férteis dos entre-encontros protagonizados por elas, nossas *companheiras do escrever*. (ANZALDÚA, 2000).

Foi um entre-encontro diferente, dela com ela. Nesta dinâmica metodológica, cujo impulso se deu pela ausência física da pesquisadora que se retirou, mas antes deixou uma pergunta, a educadora teceu a escrita na sua vida, no seu cotidiano. Sozinha, movida pela ausência dos demais, contando com a sua presença embebida de lembranças, ela se conectou com suas memórias, com seus sentimentos e com seus atravessamentos, ruminando assim a sua resposta e elaborando a escrita de si.

Assim como nas entre-escutas escutamos um barulho questionador vindo das educadoras acerca da importância ou não das suas trajetórias para a pesquisa, neste momento também escutamos vozes tímidas que revelavam: e eu saberei escrever? De imediato devolvemos a indagação: você saberá escrever? Então, um sorriso alargado confirmou que sim. Conforme dissemos anteriormente, não demos um prazo para conclusão da escrita, a devolutiva foi no prazo da educadora. Recebemos então as seis escritas e elas vieram acompanhadas de desabafos que diziam que por mais que adiasse a escrita, ela convidava e convocava, até mesmo quando duvidaram da real contribuição desta escrita para a pesquisa.

A inspiração para este movimento metodológico da “escrita de si” veio durante a nossa participação numa roda escutatória³⁰ sobre as cartas de Paulo Freire³¹, que são instrumentos pedagógicos que expressam uma reflexão sobre a prática intermediada pelo diálogo. “A carta, como um instrumento que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, constitui o exercício do diálogo por meio escrito.” (VIEIRA, 2018, p. 75).

Nas cartas de Paulo Freire, encontramos as dimensões do ensino, da pesquisa e da formação com abordagem para elementos avaliativos, de planejamento, bem como de acompanhamento da prática pedagógica. Nas cartas à Guiné-Bissau, nos deparamos com um tratado epistemológico, com registros profundos de uma experiência em processo, a exemplo da inquietação acerca da língua e da necessidade da reconquista pelo povo, após anos de colonialismo, “de sua Palavra”. (FREIRE, 1978a, p. 161). É especialmente numa dessas cartas, a de número 3, destinada aos “Camaradas Mônica, Edna e Paulo” e datada em 5 de janeiro de 1976, que Paulo Freire enfatiza as razões que o fez escrever àquelas pessoas:

Escrevo sempre pela necessidade que tenho de conversar com vocês sobre pontos que nos interessam, em vista do trabalho em que nos achamos engajados. Ao escrever-lhes, naturalmente, pretendo desafiá-los, mas, ao fazê-lo, me desafio também. Não nos é possível desafiar a alguém, em termos autênticos, se, ao mesmo tempo, não nos damos ao desafio. Às vezes, me detenho diante de uma palavra, diante de uma frase, perguntando-me se o que estou escrevendo expressa mesmo o que gostaria de dizer e se, sobretudo, o que estou dizendo tem que ver realmente com o concreto sobre que estou pensando. (FREIRE, 1978a, p. 111)

³⁰ X Colóquio Internacional Paulo Freire, comemorativo dos 50 anos da Pedagogia do Oprimido, Recife/PE – 20 a 22 de set. 2018.

³¹ Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo (1977); Quatro cartas aos animadores e às animadoras culturais (1980); Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (1993); Cartas a Cristina (2000); e Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos (2000).

É exatamente o processo vivenciado em comum que impulsiona Paulo Freire a escrever aos amigos de Bissau. É no interesse do registro escrito que nasce a emergência do desafio para ambos os lados. O ato de escrever faz o autor refletir se o que está expressando é resultado do que está pensando. Esse modo equacionado de pensar a escrita nos estimulou a aderir a este movimento, propondo assim que as educadoras também demonstrassem, através do registro escrito, o que as interessou no processo do tornarem-se educadoras.

Durante a nossa participação nesta roda escutatória sobre as cartas, vimos nascer uma reflexão sobre o corpo que fala pelo escrito. Então, alargar as falas das mulheres por meio da escrita, permitindo um prolongamento das narrativas que se materializa no corpo escrito, foi o desafio que bateu à nossa porta.

Mesmo não adotando o gênero textual da carta, a escrita que propomos foi livre e possuía ambiência numa pergunta que solidariamente pede uma resposta, se configurando assim numa escrita com emissor e receptor. Para efetivar essa escrita, as educadoras precisaram ordenar a reflexão e o pensamento, dialogando com as marcas deixadas na memória e que foram mobilizadas pelo registro escrito a fim de responder à pergunta suscitada.

Foi um escrito que fez remissão à pedagogia da pergunta, onde os processos de aprendizagens perpassam o “*aprender a perguntar*”, ampliando a perspectiva e aprendendo também a *responder*. Lançamos a pergunta da escrita de si – que é o centro da problematização da pesquisa – por acreditarmos que “[...] todo conhecimento começa pela pergunta.” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 24). Na dinâmica freireana, ao ler a palavra *pergunta*, fazemos referência à *curiosidade* no sentido de interessar-se pelo que será revelado, descoberto, singularizado.

A pergunta, nesse sentido, é indispensável ao processo educativo, não como objeto de respostas do professor, mas na qualidade de codificação da realidade que constitui novo elemento mediador entre sujeitos que se propõe a conhecer. (ALMEIDA; STRECK, 2018, p. 366).

Faladas ou escritas, as palavras usadas para responder às perguntas, tanto pelas entre-escutas quanto pelas escritas de si, foram aproximações do que as educadoras vivenciaram. Essas palavras revelaram parcialmente a realidade, elas não são a realidade plena experimentada pelas mulheres nos seus processos de tornarem-se educadoras populares. Por isso a necessidade de um manuseio dessas palavras à luz da fenomenologia hermenêutica, numa tentativa de se aproximar

do vivido, do experimentado, sem fazer inferências nessa multiplicidade de vivências singulares e plurais.

1.4.4 Roda de conversa: terceiro movimento metodológico

A confluência das “escritas de si” com as narrativas das “entre-escutas” resultaram no terceiro movimento metodológico desta pesquisa, que foi a roda de conversa. A adoção da dinâmica da roda de conversa se deu primeiramente a partir da própria Pastoral da Criança. Acompanhando as ações da instituição, vimos que a RdC se soma às demais ações e serve como um instrumento de construção de uma cultura do diálogo e da paz nas comunidades. As rodas “[...] são pequenas reuniões onde as pessoas discutem problemas da comunidade, buscando as melhores soluções, com a colaboração de todos.” (PASTORAL DA CRIANÇA, 2002, p. 33). A tríade que sustenta uma roda de conversa é: diálogo, relacionamento e compromisso.

Na Pastoral da Criança, a promoção de uma roda de conversa acontece quando as voluntárias, juntamente com a comunidade, percebem que existe uma *necessidade sentida* e esta precisa ser dialogada. Por exemplo, o número crescente de violência doméstica. Essa necessidade faz a comunidade reunir-se para “[...] buscarem juntos as soluções para seus problemas.” (PASTORAL DA CRIANÇA, 2002, p. 33). Movidos pelo lema de que *esperar não muda a realidade*, a comunidade aproveita os espaços disponíveis, estimula a participação de todos – integrando famílias, lideranças comunitárias, religiosas, políticas, das áreas da educação e da saúde –, discute a necessidade sentida e produz a solução com a comunidade e para a comunidade.

Três perspectivas da roda de conversa da Pastoral da Criança colaboraram com a realização da RdC com as educadoras populares, colaboradoras desta pesquisa. A primeira perspectiva foi a *necessidade sentida*. Na pesquisa, também partimos da premissa da problematização e esta sinalizava para uma questão a ser resolvida, uma dúvida e/ou um questionamento sobre como as mulheres tornaram-se educadoras populares. Esta questão esteve acompanhada de muitas outras questões que foram respondidas ao longo desta pesquisa. Sendo assim, esse emaranhado de perguntas foi representativo da nossa necessidade sentida.

A segunda perspectiva foi a *integrativa*. Na Pastoral da Criança, a roda de conversa se organiza em torno de uma rede de pessoas que buscam promover a vida, pois é objetivo da roda “estimular a participação comunitária e o planejamento conjunto” (PASTORAL DA CRIANÇA,

2002, p. 33), de modo a integrar, conforme já sinalizamos, as famílias e as lideranças em torno de um tema latente e que exige ações conjuntas. Essa perspectiva iluminou o nosso caminho metodológico, pois, ao reunir as mulheres, queríamos materializar essa rede colaborativa que já estava integrada do ponto de vista da adesão à prática educativa de alfabetização e agora através do sim à participação na pesquisa, como colaboradoras. Esta rede integrada, cuja textura foi marcada pela conversa, pela escuta e pela troca de saberes, nos fez pensar na terceira perspectiva da roda de conversa da Pastoral da Criança, que foi a perspectiva *dialógica*.

Ao descrever sobre as exigências necessárias para uma boa roda de conversa, a Pastoral da Criança (2002, p. 33) cita que esta deve ser marcada pelo diálogo, que gera relacionamento e resulta em compromisso. O diálogo é um eixo importante na engrenagem comunitária. É pelo diálogo que se acessa a problemática e é por ele que a solucionamos/recriamos, sempre intermediado pela troca de saberes. Pensar em diálogo é pensar em Paulo Freire que o entende como “[...] momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem.” (FREIRE, 1986, p. 64).

A nossa roda de conversa foi movida pelo diálogo, que foi movido essencialmente pela palavra. Foi na palavra, de forma solidária, que encontramos ação e reflexão. “Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.” (FREIRE, 2017, p. 107). Em Freire aprendemos que o mundo *pronunciado* é um mundo transformado pelo *pronunciante*. Dessa forma, seja na entre-escuta, na escrita de si ou na roda de conversa, a palavra pronunciada, escrita, escutada e/ou silenciada, (trans)formará o nosso mundo. Esse mundo do encontro, do nosso entre-encontro. Um mundo em trânsito, se metamorfoseando nas memórias e nos corpos testemunhais das educadoras populares, por meio da roda e da conversa.

Ao dicotomizar a expressão “roda de conversa”, queremos notabilizar a importância de cada palavra, de cada termo. Essas palavras nos provocam a aderir ao movimento dialógico que se dá numa roda de convivência. De trás pra frente – porque é isso que a roda faz – começamos por diluir o sentido originário da palavra conversa, que vem do latim *conversare*³², da raiz *verso* (virar/voltar) mais o prefixo *com*, no sentido de estar com alguém, na companhia, junto de alguém. Essencialmente, conversar significa “conviver com alguém”. Com o passar do tempo, a palavra conversa ganha outro sentido que é “falar com alguém”, mas não perde o espírito, a essência, a

³² Dicionário Etimológico (*online*). Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/conversar/>. Acesso em 28 jan. 2019.

substância, que foi o que nos provocou a aderir à roda de conversa enquanto um entre-encontro de convivência.

Já a palavra “roda” nos remete ao termo freireano de círculo, onde se gestaram as primeiras experiências de cultura e educação da década de 1960. Trabalhos e dinâmicas foram realizados nos grupos, nos círculos onde era (é) proibido retangularizar a vida, a aprendizagem, a ação, a reflexão. Onde havia (há) “[...] um forte acento sobre a participação consciente, corresponsável e ativamente voluntária.” (BRANDÃO, 2018a, p. 80). Na roda de conversa que realizamos, esse trio citado pelo autor foi a matriz da roda, sustentada pela perspectiva dialógica, que para nós foi uma diretriz imprescindível no trabalho comunitário com as mulheres educadoras.

Carlos Rodrigues Brandão descreve um dos fundamentos do círculo de cultura freireano que se aplica ao que pensamos sobre a roda de conversa:

Cada pessoa é uma fonte original e única de uma forma própria de saber, e qualquer que seja a qualidade deste saber, ele possui um valor em si por representar a representação de uma experiência individual de vida e de partilha na vida social. (BRANDÃO, 2018a, p. 81).

A roda de conversa foi uma proposta dialética onde se encontraram os saberes, as vidas, as experiências, as subjetividades. Esta roda também foi representativa da experiência coletiva de alfabetização acessada pela memória individual, que refletiu os aspectos singulares e plurais vividos por cada uma dessas mulheres. Tais aspectos revisitados individualmente foram sendo legitimados pelo grupo, de modo a dar uma fisionomia à experiência coletiva. A experiência de releitura fez muitas lembranças esquecidas serem acessadas e, assim, serem recriadas a partir da atualização do momento da roda. “Nesse esforço exerce um papel condicionante todo o conjunto de noções presentes que, involuntariamente, nos obriga a avaliar (logo, a alterar) o conteúdo das memórias.” (BOSI, 1994, p. 59).

Além da Pastoral da Criança, outra experiência que colaborou na adoção da “roda de conversa” como um dos movimentos metodológicos desta pesquisa foi o encontro que tivemos com Bruno Ferreira, professor kaingang³³, e sua pesquisa colaborativa, cuja metodologia se apoia nas rodas de conversas vivenciadas com as comunidades indígenas. Assim diz ele sobre as rodas

³³ Ao desenvolver a sua pesquisa de mestrado intitulada “Educação Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação escolar”, Bruno Ferreira assim definiu o povo kaingang: “[...] está entre os mais numerosos povos indígenas do Brasil. Fala uma língua pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê, que é reconhecida somente no território brasileiro e que tem falantes desde o sul do Pará e Maranhão até o Rio Grande do Sul.” (FERREIRA, 2014, p.38).

de conversa: “[...] uma prática kaingang que muitas vezes acontece ao redor do fogo, onde não se usa lápis nem caderno para fazer anotações, e sim, o ouvir silenciosamente cada pessoa que fala.” (FERREIRA, 2014, p. 8).³⁴

Essa descrição material da roda de conversa kaingang foi provocadora. Ao lê-la, nos transportamos para a roda, imaginamos as pessoas ao redor do fogo, tendo a fala e o silêncio como potencializadores do momento. Nos parece que o não uso de recursos como lápis, caderno, gravador elimina os poderes. A partir disso, podemos dizer que numa roda de conversa não existe o maior, o menor, o primeiro e o último, o saber mais ou o saber menos. A roda de conversa é um entre-encontro de pessoas diferentes com posturas semelhantes, onde a fluidez da conversa como sinônimo de convivência se dá pela presença, pela reciprocidade e não apenas pelo o ritmo das palavras.

Para realização deste movimento metodológico, foi necessário um encontro com todas as seis educadoras e neste entre-encontro realizamos a nossa roda de conversa. Escolhemos o município de Ilha das Flores, precisamente a comunidade ribeirinha de Serrão, para realizarmos a RdC. Esta, aconteceu num sábado pela manhã, dia 21 de setembro de 2019, das 9h20 às 12h, no salão da Pastoral da Criança, onde as educadoras Mônica Silva, Denise Souza e Rosa Batista realizaram as atividades de alfabetização. Toda logística com alimentação e traslado das educadoras residentes em Lagarto foi planejada pela pesquisadora em parceria com as educadoras anfitriãs.

A roda de conversa iniciou-se com um café da manhã na casa da educadora Mônica Silva e em seguida fomos para o salão. Lá explicamos a dinâmica da RdC que estava dividida em três passos. No primeiro, fizemos a ciranda do acolhimento, intitulada “ciranda (com) versos” que consistiu em cirandarmos com uma cantiga usada nas atividades da Pastoral da Criança: “*vamos minha gente, vamos dar as mãos, na Pastoral da Criança todas nós somos irmãs.*”³⁵ Após o giro

³⁴ Entrecruzamos as nossas ideias acerca de instrumentos metodológicos que atendessem às vivências comunitárias que experimentávamos em duas ocasiões. A primeira na XII Reunión de Antropología del MERCOSUR “Experiencias etnográficas: desafíos y acciones para el Siglo XXI”, ocorrida em Posadas – Misiones – Argentina, em dezembro de 2017. E a segunda foi através do Programa de Mobilidade Acadêmica (Promob) entre a UFS e a UFRGS. Durante o mês de novembro de 2018, participamos de variadas atividades em Porto Alegre e dentre as atividades houve uma roda de conversa com Bruno Ferreira e Pâmela Amaro sobre “metodologias de pesquisa e/em rodas de conversa”. Essa troca com os pesquisadores foi importante porque trouxe a palavra e o diálogo, assim como os corpos e os afetos, para o centro das nossas pesquisas. Muito mais que a pesquisa, compreendemos que o que nos intencionava era a relação comunitária e intercultural.

³⁵ Esta cantiga faz parte do cancionário popular da Pastoral da Criança, desconhecemos a autoria.

da ciranda, cada educadora foi convidada a se juntar a outra educadora para criarem versos sobre a experiência no Projeto EJA da Pastoral da Criança.

Duas inspirações motivaram a realização desta ciranda. A primeira nasceu da mística³⁶ da Pastoral da Criança, lá cantamos para acolher e ao sonorizar a acolhida repartimos os nossos saberes. A segunda inspiração foi duma experiência vivenciada no Sarau Sopapo Poético – Ponto Negro da Poesia³⁷, em Porto Alegre. Neste sarau

[...] a roda de poesia abre-se como momento para intervenções/performance poéticas a partir de dinâmicas de celebração daquele que chega ou sai da roda. Esta forma ou jeito de fazer é um elemento que diferencia este sarau de outros de perfil canônico. [...] Princípios de circularidade e oralidade são aproximações e recriações dos complexos valores africanos. (AMARO, 2019, p. 60-61).

A intervenção das educadoras se deu pela composição dos versos. Três duplas foram formadas e enquanto elas criavam em circularidade, usavam a oralidade e lançavam mão da sonoridade. Nesse momento, nós observávamos o movimento da criação, do canto, do sorriso, da cumplicidade entre elas. Vez ou outra participávamos da conversa, descrevíamos alguma curiosidade do período da alfabetização, discutíamos as atividades nas comunidades e do próprio cotidiano da Pastoral da Criança. Depois da criação dos versos pelas duplas, voltamos para a ciranda cantando o refrão e entoando cada verso.

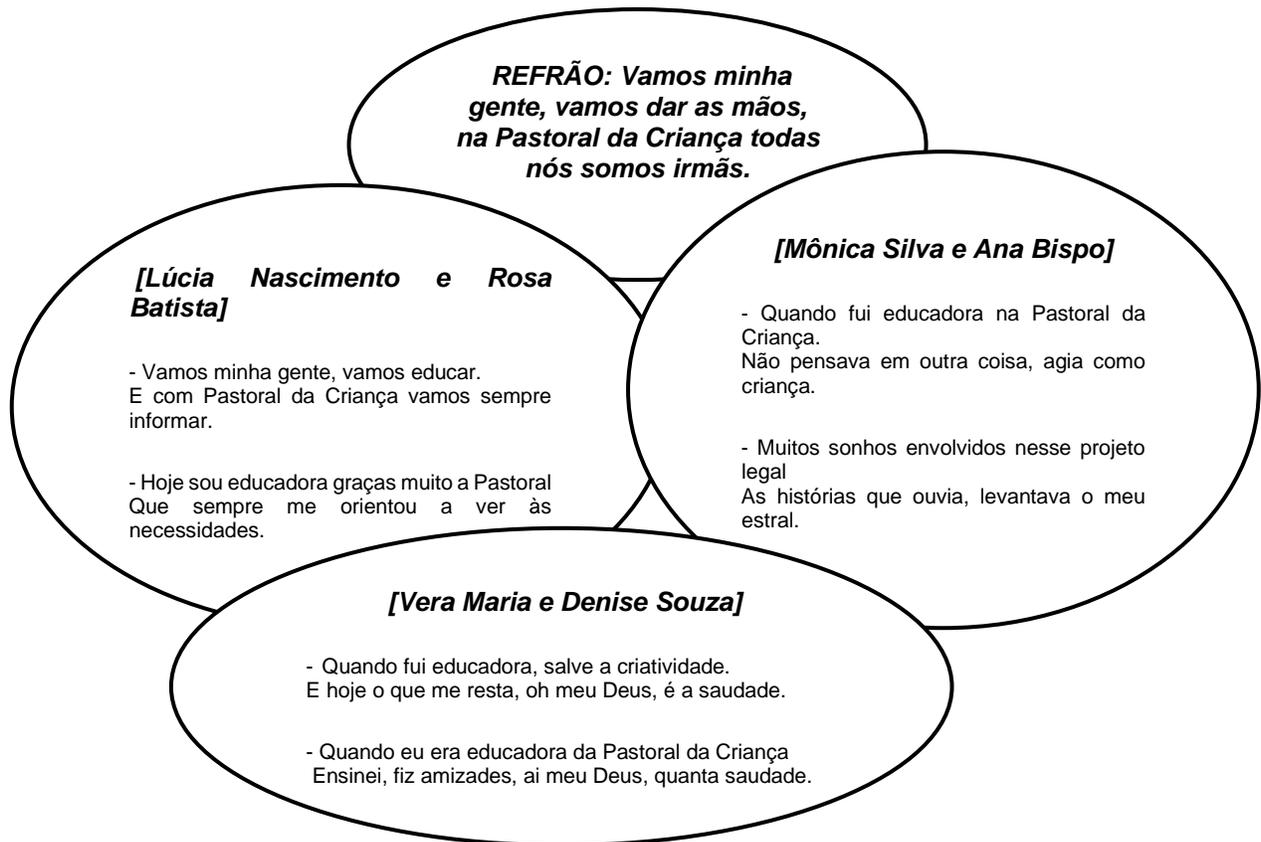
No momento em que as educadoras entoavam os versos, estávamos dançando a ciranda e sorrindo. As mãos dadas seguiam no sentido do dar e receber. A musicalidade da ciranda nos ajudava na pisada, no passo firme, na caminhada, no círculo, na dança. Depois de muitos risos e embalos, encerramos com palmas esse primeiro passo da roda de conversa marcado pela alegria do estarmos juntas e pela reafirmação e memorização do compromisso que nos uniu.

Entre versos e sons, giros e danças, a performance durou aproximadamente 20 minutos e as duplas criaram os seguintes versos (Figura 1):

³⁶ Mística é celebração, mas também indignação e conflito. Transveste-se de prazer e de festa para animar o interior dos que se engajam num trabalho comunitário popular. A mística tem um conteúdo que se expressa na postura pessoal (vivência de valores e atitudes), se manifesta no ambiente (pela simbologia, luz, cores, beleza, festa) e se manifesta na celebração coletiva (uma atividade onde as pessoas participam com o corpo, a mente e o sentimento). (PELOSO, 2012, p. 89-93).

³⁷ O Sarau Sopapo Poético: Ponto Negro da Poesia, realizado em Porto Alegre, é um encontro artístico mensal, que “desde 2012, às noites das terças-feiras, por iniciativa de poetas, militantes negros e negras gaúchos, destacam a potência emancipatória das artes negras no sul. Este sarau caracteriza-se, desde a sua fundação, por ter sua organização, produção e gestão protagonizada por pessoas negras. Sua origem está relacionada à tradição da produção literária negro-brasileira.” (FONTOURA, 2019, p. 9).

FIGURA 1: DIAGRAMA COM REFRÃO E VERSOS DA CIRANDA



FONTE: EDUCADORAS POPULARES (2019)

O segundo passo da roda de conversa foi mobilizar as educadoras para se expressarem plasticamente e de forma livre. A proposta foi criar uma expressão artística individual que representasse o vivido na experiência do Projeto EJA. Para isso, disponibilizamos papéis, lápis de cor, giz de cera, tinta guache e massa de modelar para que elas pudessem criar essa representação da vivência experimentada³⁸, pois acreditamos que a construção de toda e qualquer imagem é uma lembrança que solta à memória por meio da “consciência atual.” (BOSI, 1994, p. 55).

No terceiro passo, cada educadora apresentou sua criação artística, detalhando o processo de feitura, as memórias acessadas, as emoções acolhidas e a experiência vivida no ato de criar. “Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e

³⁸ Todas as educadoras criaram desenhos e estes estão na seção 3-AGIR – destinada às trajetórias individuais das mulheres. Colocamos na abertura de cada subseção a representação artística correspondente à educadora cuja trajetória é narrada, bem como descrevemos os detalhes ditos por elas durante a roda de conversa acerca da feitura dos seus desenhos.

idéias de hoje, as experiências do passado.” (BOSI, 1994, p. 55). Esse foi um momento marcado pela oralidade através da socialização da expressão plástica de cada uma, bem como pelo diálogo, pois as educadoras foram estimuladas a interagir trazendo suas impressões acerca da criação uma das outras. A educadora Vera Maria assim descreveu:

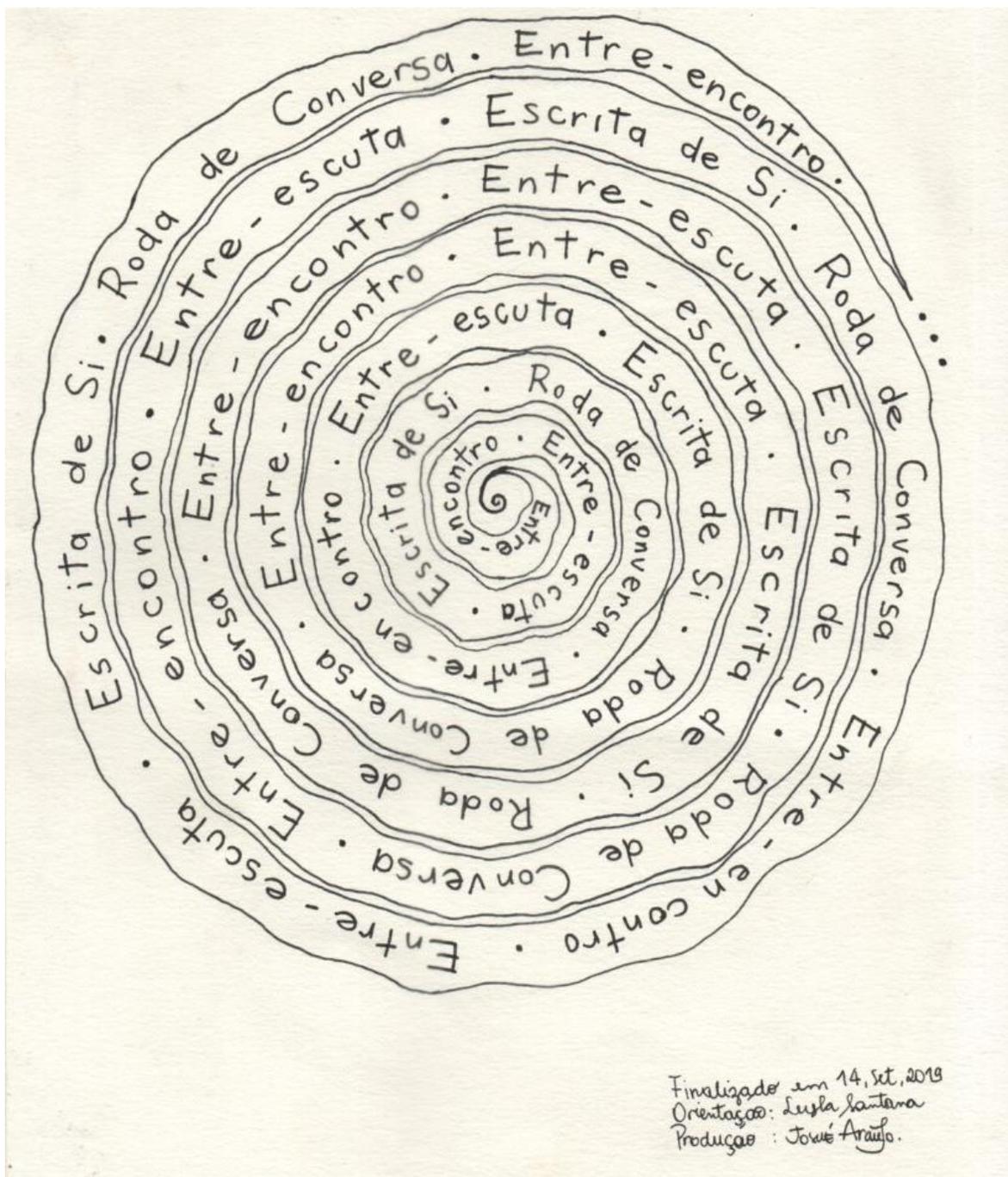
No momento que eu estava desenhando eu estava muito emocionada, uma emoção que vinha com as lembranças, me colocando ali dando aula, iniciando, né? Com as minhas correrias, lembrando dos erros e acertos. Teve momento que eu lembrei da minha dedicação à Pastoral da Criança [...]. (Vera Maria, RdC, 2019, p. 7).

A intenção foi sensibilizá-las sobre as implicações delas na experiência alfabetizadora da Pastoral da Criança, quer por meio da criação artística, quer pelas palavras socializadas, essas que tem poder e que “[...] produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação.” (LARROSA, 2018, p. 16).

1.4.5 Espiral metodológica: movimentos de ascendência e convergência

Estes três movimentos metodológicos da pesquisa que acabamos de descrever estão representados na Espiral Metodológica (Figura 2). A espiral presentifica a experiência vivenciada por nós e entre nós na construção desta pesquisa. Ela nasceu durante a vivência do entre-encontro com a educadora Vera Maria. Era uma manhã que antecedia o primeiro turno das eleições presidenciais de 2018 e fomos realizar a entre-escuta com a educadora. Começamos apresentando o projeto da pesquisa e demos detalhes de como pretendíamos fazer o caminho metodológico. Então, ao final da entre-escuta, Josué³⁹, filho da educadora, que já havia sido citado na entre-escuta, estava participando da nossa conversa final e propôs nos ajudar com o desenho da metodologia. De imediato, aceitamos a proposta. O primeiro resultado veio nas vésperas do natal daquele mesmo ano e foi sendo reelaborado no decorrer da pesquisa.

³⁹ Josué dos Santos Araújo, 20 anos, estudante do quinto período de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Tiradentes (Bolsista integral do Programa Universidade para Todos-Prouni). Atualmente é Auxiliar Administrativo da Cooperativa de Eletrificação e Desenvolvimento Rural Centro Sul de SE (CERCOS), sediada no Povoado Colônia Treze, no município de Lagarto. Josué, desde criança, cria desenhos livres e criou com fluidez esta espiral, bem como a reproduziu em formato maior para compor o cenário do terceiro movimento da pesquisa que foi a Roda de Conversa (ver Fotografia 1 no Apêndice E).

FIGURA 2 – DESENHO DA ESPIRAL METODOLÓGICA HELENA⁴⁰

FONTE: JOSUÉ DOS SANTOS ARAÚJO (2019)

Uma linha curva que vai enrolando e/ou desenrolando a depender do olhar do espectador, é assim que a espiral se apresenta. Nela, os movimentos metodológicos se misturam. O que na

⁴⁰ Utilização da técnica *lettering* e *sketch* com caneta nanquim e papel *canson*.

descrição metodológica existe numa ordem estabelecida que define o primeiro, o segundo e o terceiro movimento, na espiral inexistente, pois podemos observar de dentro, a partir do ponto central, ou do movimento de fora que leva o olhar para o ponto de dentro.

A espiral simboliza – como bem explicou o astrônomo Ronaldo Rogério de Freitas Mourão, ao apresentar a cosmogênese do filósofo jesuíta Teilhard de Chardin – “[...] ao mesmo tempo o movimento de convergência e de ascendência.” (MOURÃO, 2011, p. 14). Aplicando tal explicação aos entre-encontros que vivenciamos, podemos afirmar que eles foram marcados pelo envolvimento ritmado da convergência, que se materializou pelo testemunho das vivências comunitárias e essa nos impulsionou para a ascendência enquanto elevação da experiência individual de cada uma. Não necessariamente a fluidez obedecia a essa ordem, quase sempre o primeiro refletor era direcionado para as subjetividades que se ligavam harmoniosamente com as experiências vividas na coletividade.

Consideramos que cada momento vivido foi necessário para pensarmos os modos pelos quais analisamos esse repertório de experiências colhidas em cada entre-encontro. Após o caminho percorrido pela efetivação dos três movimentos metodológicos da pesquisa, foi necessário pensar como ficaria a escrita, como transitaríamos dos discursos orais aos escritos. Os saberes produzidos e compartilhados pelas educadoras populares foram organizados e transcritos, de modo que as falas e narrativas começaram a traçar para onde iríamos.

A análise foi um movimento dinâmico processual, gestada desde os primeiros entre-encontros, pois, ao caminhar, outras possibilidades analíticas foram surgindo, principalmente quando fizemos um exame minucioso da produção de dados e vimos que as relações existentes nas histórias precisavam ficar visíveis. “Análise é o processo que conduz a explicitação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador.” (SZYMANSKI, 2011, p. 74).

O primeiro passo no processo de análise foi transcrever as entre-escutas uma a uma e na íntegra. Ao transformar dados gravados em textos, um panorama se teceu, pois “[...] os textos assim produzidos constroem a realidade estudada de um jeito específico, tornando-a acessível enquanto material empírico para procedimentos interpretativos” (FLICK, 2004, p. 187). Quanto às escritas de si, fizemos a digitalização dos textos e os colocamos como complemento da entre-escuta. A análise foi conduzida pela triangulação do que foi dito, escrito e por último vivido na roda de conversa, cujo áudio foi captado. Fizemos assim a transcrição dos ditos e vividos nos três passos

da roda e o conhecimento produzido neste movimento se encontra diluído nas narrativas escritas na seção três desta tese e recortadas na seção quatro.

A fenomenologia hermenêutica nos auxiliou quanto ao itinerário que fizemos para exteriorizar pela escrita o conhecimento produzido pelas mulheres. Perguntamos frequentemente aos textos o que eles queriam nos dizer, qual a comunicação contida neles, quais as ressonâncias perceptíveis e os sentidos orientadores. (SZYMANSKI, 2011, p. 67). De algum modo, nos deixamos tocar pelo texto e pelo contexto, por uma realidade circunscrita na experiência individual de cada educadora.

[...] a hermenêutica constitui o esforço do ser humano para compreender a própria maneira pela qual compreende as coisas. Ela se processa na direção do sentido, que significa a própria existência humana no mundo. Esse horizonte não é imaginário, mas constitui a busca de compreensão de como o ser humano atribui sentido a si próprio e à realidade que se apresenta diante dele. O pensar da hermenêutica envolve uma busca da razão das significações do ser. (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 164).

A busca pela captação do sentido que cada educadora deu à sua forma de pensar o fazer-se educadora popular foi o que constituiu nossa maneira de interpretar o fenômeno. Para isso, nos situamos a partir das orientações de Heloisa Szymanski (2011). A autora propõe notas para procedimentos de análises de entrevistas, adaptando assim para as nossas entre-escutas, são elas: considerar a subjetividade na análise, pois a pessoa é o principal instrumento de trabalho (p. 74); atenção aos contextos sociais da entrevista, voltando-se para a fala, mas também ao meio, aos aspectos físicos e sociais (p. 74); entender a análise como processo e que o fenômeno vai se modificando, o que “[...] inclui interrupções, clima emocional, imprevistos e a introdução de novos elementos.” (p. 75); a transcrição e elaboração do texto: “Esse texto passa a ser o principal referente para o pesquisador.” (p. 77) e ele pode “[...] incluir as percepções, impressões e sentimentos do pesquisador durante a entrevista e a transcrição.” (SZYMANSKI, 2011, p. 78).

Esse conjunto de orientações organizou sistematicamente as produções e principalmente estimulou um mergulho despretenso nelas, abrindo muitas possibilidades no tocante ao modo de explicitar as narrativas. O formato da explicitação foi desenhado a partir das autoras das narrativas, evidenciando as histórias dessas mulheres, de modo a “[...] compreender sem desnaturar, sem violentar, sem sobre-impôr um esquema preestabelecido.” (MOITA, 1992, p. 117).

Para George Gaskell, “em termos práticos, a análise e interpretação exigem tempo e esforço e não existe aqui um método que seja melhor. Na essência, elas implicam na imersão do próprio pesquisador no *corpus* do texto” (2011, p. 85). Assim, após essa imersão, optamos pelo caminho narrativo das próprias mulheres, onde eixos trazidos por elas foram aprofundados. Tais eixos, ora apresentados como fundantes, no sentido de fundação ou originário, são resultados da dinâmica de perguntas/respostas dos entre-encontros, que acionaram as memórias e estas, por sua vez, puseram em relevo as possibilidades para se compreender o processo do tornar-se educadora.

O termo fundante que adjetiva o eixo analítico encontra respaldo em Marilena Chauí (2000) que, ao explicar a formação histórica do Brasil, apresenta o *mito fundador* enquanto ideário perene que conserva e interpreta a nossa origem. Nos aproximamos da ideia analítica do termo fundação por considerarmos importante na elaboração da expressão “eixo fundante” como assentamento daquilo que alicerçou os processos individuais e coletivos do constituir-se educadora.

[...] a *fundação* se refere a um momento passado imaginário, tido como instante originário que se mantém vivo e presente no curso do tempo, isto é, a fundação visa a algo tido como perene (quase eterno) que traveja e sustenta o curso temporal e lhe dá sentido. A fundação pretende situar-se além do tempo, fora da história, num presente que não cessa nunca sob a multiplicidade de formas ou aspectos que pode tomar. Não só isso. A marca peculiar da fundação é a maneira como ela põe a transcendência e a imanência do momento. (CHAUÍ, 2000, p. 9-10).

De cada história, recolhemos alguns eixos fundantes que davam sentido ao processo vivenciado pelas mulheres. Ao cruzarmos as singularidades dos eixos com a pluralidade do coletivo, resultaram quatro eixos que, pelo nosso olhar hermenêutico, desnudado e compreensivo, teceram o tornar-se educadora. Esses eixos estão aprofundados mais adiante na seção quatro.

Por fim, dois destaques. O primeiro, é que esses movimentos metodológicos foram tratados de forma flexível, por conta da dinamicidade que promoveu alterações no decorrer do processo, mas sem interferir no rigor científico necessário à construção do conhecimento, cuja essência esteve vinculada às narrativas das mulheres. “O ato de narrar sua própria história, mais do que contar uma história sobre si, é um ato de conhecimento.” (VIEIRA, 2016, p. 36). O segundo destaque é que o fazer nosso em cada entre-encontro possuiu marcas singulares, de modo que a construção que tocamos é reflexo das opções que tomamos. Esse equacionamento revela o modo artesanal da produção do conhecimento: um trabalho manual de tocar essas trajetórias e por meio delas anunciar o que nos envolveu nesse processo ritualístico de nos tornarmos educadoras.

2 JULGAR: INTERFACES TEÓRICAS PARA PENSAR A PROBLEMÁTICA

Esta seção possui quatro subseções. Na primeira, apresentamos a relação entre analfabetismo de pessoas adultas e mortalidade infantil objetivando entender o pretexto que mobilizou a Pastoral da Criança a incluir nas suas ações uma prática de alfabetização voltada para pessoas adultas. Na subseção seguinte, aprofundamos a trajetória desta prática de alfabetização, conhecendo principalmente os princípios filosóficos deste projeto, amalgamando-o com a história da própria Pastoral da Criança.

As duas últimas subseções são dedicadas ao campo conceitual de onde partimos, destacando que as narrativas das trajetórias das educadoras são tecidas por meio de vinculações aos conceitos de **memória**, aprofundado a partir de Maurice Halbwachs e Ecléa Bosi, e de **experiência**, cujo fundamento buscamos em Jorge Larrosa. Esta trama conceitual também interage com os pressupostos teóricos da Educação Popular a partir duma educação comunitária feita às margens, de onde brotam as trajetórias das mulheres que foram atravessadas pelos saberes freireanos.

2.1 QUANTO MAIOR O ANALFABETISMO, MAIOR A MORTALIDADE INFANTIL: MARGENS DA VULNERABILIDADE SOCIAL

Munir o sujeito de expressão política é para nós o cerne do ato de alfabetizar. Há sempre um esvaziamento do sentido da alfabetização de pessoas adultas quando a reduzimos apenas ao ato de ensinar a ler e a escrever, e mais ainda quando operamos com *desconceitos*⁴¹ (FERRARO, 2004, p. 111) acerca do analfabetismo. Esses desconceitos persistentes desacreditam a pessoa analfabeta, atribuindo-lhe a culpa e estigmatizando-a como responsável por sua própria exclusão. Este modo de operar violento, que retira da estrutura social desigual a causa do analfabetismo e a coloca nos ombros das pessoas, é uma violação de direitos. Por isso, alfabetizar é instrumentalizar o sujeito para compreender essa estrutura discursiva violenta, é promover consciência histórica e consequentemente uma educação libertadora.

⁴¹ Categoria usada por Alceu Ravello Ferraro para explicar a “enorme variedade de concepções distorcidas a respeito do fenômeno do analfabetismo.”. Os desconceitos tem “caráter ideológico” que coloca uma máscara na realidade e cuja função é exercer “dominação sobre os analfabetos”. (FERRARO, 2018, p. 42).

Promover a alfabetização de pessoas adultas significa também possibilitar o exercício do direito a *dizer a sua palavra*, no sentido freireano. É promover a comunicação com as pessoas e com o mundo, viabilizando a integração dos sujeitos a processos sociais justos e equitativos. Com efeito, a habilidade de ler e escrever baliza as relações de poder, de participação social e de inserção no mundo contemporâneo.

Aprender a ler e escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se o mundo, de criar, de decidir, de optar. (FREIRE, 1981a, p. 40).

Alfabetizar é dizer a palavra. Não dizer no sentido raso de falar e proferir, mas dizer como ato criador⁴², aquele concebido para alimentar, nutrir, fazer crescer, sustentar. Dizer para transformar-se e conseqüentemente transformar o mundo. Dizer no sentido profético que vem acompanhado de anúncios e denúncias. Sendo assim, permitir que indivíduos e grupos sociais digam as suas palavras por meio de processos de alfabetização é, segundo José Rivero⁴³ “[...] o primeiro passo na conquista do direito a educar-se e a participar na construção democrática.” (2009, p. 15).

Nesse sentido, a alfabetização proposta pela Pastoral da Criança procurou reunir essa garantia de uma vida diária marcada pelo direito de dizer a sua palavra, assegurando que mulheres e homens, jovens, adultos e idosos participassem da construção democrática, bem como das decisões acerca da sua existência e da existência dos que pertencem ao seu círculo. Contudo, o que fez esta instituição, cuja missão é de “orientar as famílias sobre temas de saúde materno infantil, colaborando para que milhares de crianças, de 0 a 6 anos, possam nascer e crescer com mais saúde e vida digna” (PASTORAL DA CRIANÇA, 2019, não paginado), incluir em suas ações um projeto de alfabetização de pessoas adultas? A resposta está no equacionamento de que quanto maior o analfabetismo entre pessoas adultas, maior a mortalidade infantil.

⁴² Paulo Freire sempre esteve filiado à tradição judaico-cristã de modo que, quando ele usa a expressão “*dizer a palavra*”, ele faz remissão ao relato bíblico “*o verbo divino se fez carne*”. Aqui o verbo é a palavra e esta tem poder criativo. (ALMEIDA; STRECK, 2018, p. 350).

⁴³ Educador peruano que realiza consultorias internacionais em políticas educacionais e em programas de alfabetização e educação de adultos.

Essa equação revela duas faces de um problema que amplia a vulnerabilidade social e educacional. Podemos assim inferir que, ao tempo que uma situação condiciona a outra, investir em práticas educativas que diminuam os coeficientes de analfabetismo refletirá na redução dos índices infantis de desnutrição e conseqüentemente de mortalidade, pois consideramos que alfabetização é “[...] um valor decisivo para vencer a pobreza, melhorar a saúde e enfrentar os abusos em relação ao conjunto dos direitos humanos.” (RIVERO, 2009, p. 15).

Quando, em 1991, a Pastoral da Criança resolveu incluir em suas ações, de modo complementar, a alfabetização de adultos, o índice de analfabetismo nacional beirava 20,1%. Pormenorizando este indicador, podemos dizer que para cada cem brasileiros, aproximadamente 20 não sabiam ler e escrever. Já a taxa de mortalidade infantil era por volta de 70 óbitos para cada mil nascidos vivos (BRASIL, 1991). Este cenário estatístico evidenciava como muitas crianças, mulheres e homens estavam assujeitados a uma realidade social opressora em que prevalecia a ausência de direitos básicos. Neste sentido, implementar uma ação de alfabetização para pessoas adultas era um dispositivo decisivo para combater a pobreza, rompendo a transmissão intergeracional desta, melhorando os indicadores de saúde, principalmente no tocante ao estado nutricional das crianças.

A Pastoral da Criança, desde o início da sua atuação, tinha presente que

[...] o trabalho de prevenir doenças e a marginalidade junto às famílias dependia muito da democratização do saber, da formação humana para a prática e exercício da cidadania, da corresponsabilidade social e da sociedade, até do poder constituído. (PASTORAL DA CRIANÇA, 1996, p. 113).

Esta confluência existente entre desigualdade no acesso ao saber e desigualdade no acesso ao bem-estar (RIVERO, 2009, p. 17) foi o que mobilizou a Pastoral da Criança. A ação de atuar no campo da alfabetização considerou a relação entre o analfabetismo e a mortalidade infantil como duas condições existenciais enfrentadas pela população em situação de maior vulnerabilidade social.

Uma pesquisa divulgada em 1999 pelo IBGE e coordenada pelo antropólogo Celso Cardoso da Silva Simões apresentou uma análise dos dados estatísticos sobre a mortalidade infantil desde os anos de 1930 até os anos de 1990. A análise dos indicadores concluiu que

[...] a mortalidade infantil das mulheres sem instrução ou pouca instrução chega a ser dez vezes superior à das mais instruídas. Mesmo naquela situação em que as mães têm um nível educacional mínimo (quatro anos), a sobremortalidade infantil do grupo é 4,7 vezes superior à de crianças de mães com mais de 12 anos de instrução (BRASIL, 1999, p. 37).

Esta conclusão nos possibilita pensar que o acesso aos serviços básicos de saúde também depende da educação acessada pelas mães. Há uma relação direta entre anos de escolarização e maior expectativa de vida. Dessa forma, considerou à época do estudo, e que serve aos dias atuais, que

[...] a educação tem sido a variável chave na obtenção de quedas consistentes na mortalidade infantil, em todos os países, devido à maior percepção, por parte das mulheres mais instruídas, no cuidado com seus filhos, possibilitando um maior acesso aos serviços básicos de saúde. (BRASIL, 1999, p. 32).

Entendemos assim que os ciclos de carência, como é o caso da mortalidade infantil que, segundo esse estudo, possui raiz também na baixa escolaridade, estão ligados diretamente à pobreza e à desigualdade social. A ausência e até mesmo a deficiência no uso da leitura e da escrita entre as pessoas adultas é um fenômeno que contribui sobremaneira na manutenção da desigualdade de acesso aos bens e serviços, bem como interfere “[...] no modo como nos comunicamos com as pessoas e com o mundo” (RIVERO, 2009, p. 24), o que amplia o conceito de alfabetização para além de ler e escrever.

Álvaro Vieira Pinto (2010), ao discorrer sobre os indefinidos contornos da educação tanto de adultos quanto infantil, ressaltou o quanto os processos educativos proporcionam melhores condições de existência. Afirmou que a educação “[...] segue em sua marcha geral um caminho indefinidamente progressista no sentido da criação de melhores condições de vida e de maior expansão da cultura.” (PINTO, 2010, p. 81). Tal conclusão valida a natureza desmedida da educação quando somada a medidas econômicas sérias e capilarizadas, no enfrentamento à pobreza e seus desdobramentos, como a insegurança alimentar, a mortalidade infantil e as variadas exigências sociais da contemporaneidade. Mesmo sabedores que a educação possui pontos de parada e inflexão, ela segue sendo, por excelência, mobilizadora de transformação.

Evocamos também aqui Josué de Castro⁴⁴ e sua percepção nos idos de 1946, indicando que a falta de alimentos, que causa a subnutrição e a consequente mortalidade infantil, não era um problema natural e sim político. Ao cartografar de forma regionalizada a fome e deparar-se com os índices alarmantes de mortalidade infantil na região Nordeste, disse ele:

A primeira indicação nítida desta verdadeira hecatombe demográfica nos é dada através do estudo dos índices de mortalidade infantil, índices que, como afirma *Newsholme*⁴⁵, ‘constituem o sinal mais sensível do nível de bem-estar social’. Esta mortalidade alcança cifras impressionantes no Nordeste açucareiro. [...] três mais altos índices do país se encontram em três cidades do Nordeste: Aracaju — 457; Maceió — 443; e Natal — 352 mortes por 1.000 nascimentos. (CASTRO, 1984, p. 154)

Os índices alarmantes de mortalidade infantil são um verdadeiro espelho da caoticidade generalizada, pois eles revelam inicialmente um agravante físico, marcado pela hecatombe, pela carnificina, pelo massacre em massa de pessoas, problema precedido por agravantes políticos, sociais, culturais e econômicos. Quando a não vida passa a ser um indicador quantitativo, é porque a vida já deixou de ser um indicador qualitativo, já havia ali um excesso de ausência de ações que protegessem a estrutura mental e a condição social do ser humano.

Para Josué de Castro a fome, que se revela nos quadros doentios da saúde individual ou coletiva, configura-se como a expressão máxima de um fenômeno social que viola vidas.

A fome, tanto global como específica, expressa nas inúmeras carências que o estado de nutrição do nosso povo manifesta, constitui, sem nenhuma dúvida, o fator primacial da lenta integração econômica do país. [...] decorrem graves deficiências do nosso contingente demográfico. Deficiências que são consequências diretas dos alarmantes índices de mortalidade infantil [...] A fome leva mais longe seus efeitos destrutivos, corroendo a alma da raça, a fibra dos pioneiros lutadores que conseguiram de início vencer a hostilidade do meio geográfico desconhecido, tirando-lhes toda iniciativa, levando-os à apatia e ao

⁴⁴ Josué de Castro nasceu no Recife em 05 de setembro de 1908 e morreu em Paris em 24 de setembro de 1973. Médico de formação, na década de 1930, ainda jovem, se sensibilizou com a fome e com a desnutrição e chegou a afirmar que a doença dos pacientes não era doença, era fome, era subnutrição. Mais adiante, sintetizou suas ideias na célebre obra *Geografia da Fome*, em 1946. Este livro descortinou um problema grave que flagelava a população brasileira, mas que era camuflado, a fome. Considerou a fome como expressão biológica de um fenômeno social.

Em 1964, teve seus direitos políticos cassados pela ditadura e exila-se na França. “Nenhuma calamidade é capaz de desagregar tão profundamente e num sentido tão nocivo a personalidade humana como a fome quando alcança os limites da verdadeira inanição.” (CASTRO, 1984, p.232).

⁴⁵ Arthur Newsholme (1857-1943) foi um dos principais especialistas britânicos em saúde pública. Josué de Castro referencia-o a partir do livro *The Elements of Vital Statistics*, de 1924.

conformismo ou à explosão desordenada de rebeldias improdutivas. (CASTRO, 1984, p. 240).

Com Josué de Castro, a fome deixou de ser tema e passou a ser problema a ser enfrentado. Os efeitos corrosivos, que tiram do sujeito, à força, a vitalidade, precisam ser decodificados de modo a fazer uma “leitura de mundo” que implica em questionar a realidade como condição de superação da visão fatalista deste. A fome que era velada pelo falatório desenvolvimentista foi revelada e não dava mais para desassociar este problema dos discursos, alusivos da época, de integração e desenvolvimento econômico, porque o que sustentava a fome era a exploração dos países mais ricos sobre os países mais pobres e que corroía silenciosamente inúmeras populações. (CASTRO, 2004, p. 28).

Josué de Castro não apenas analisou os agravantes da fome, como também trouxe para o debate a importância da educação como meio de interligar saberes para superá-la. Para ele “[...] ministrar um tipo de educação popular seria desencadear um movimento irreversível de transformação social, ao qual se oporiam as minorias dominantes, hostis às ideias de reformas educacionais válidas.” (CASTRO, 2004, p. 36-37). Demarca, assim, a necessidade urgente de uma reforma educacional como possibilidade de mudança social. Para isso, propõe uma educação que seja popular, que subverta a ordem do modelo imposto à época e que era gestado sem o povo.

Para Josué de Castro, assim como para Paulo Freire, a educação popular era uma estratégia importante para sairmos da condição de subdesenvolvimento, porque ela desestabilizava o imposto, onde somente um punhado de gente devia tudo saber e tudo dirigir, e ampliava as possibilidades de inserção e de libertação dos sujeitos. “E isto supõe uma pedagogia da liberdade que os liberte da dominação da natureza e de outros grupos humanos.” (CASTRO, 2004, p. 38). Em Paulo Freire, encontramos a síntese desta pedagogia da liberdade ou libertadora:

[...] aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação. (FREIRE, 2017, p. 43).

Esta é uma pedagogia da vida, que busca resgatar a humanidade perdida pela força da opressão. Para além disso, também procura, por meio do conhecimento, não perder nenhuma dessas humanidades, dessas vidas. “É exatamente a vida, que, aguçando nossa curiosidade, nos leva ao conhecimento; é o direito de todos à vida que nos faz solidários; é a opção pela vida que nos torna

éticos.”⁴⁶ (FREIRE citado por BARRETO, 1998, p. 11). Esse pensamento freireano nos ajuda a transitar entre as ameaças à vida refletidas nos indicadores de mortalidade infantil e a intencionalidade da Pastoral da Criança, que também se cercou de estudos para fundamentar as suas práticas de alfabetização de adultos.

O estudo encomendado pela Pastoral da Criança e publicado em 2002, intitulado “*Saúde e nutrição infantil em áreas pobres do Norte e do Nordeste do Brasil: avaliando indicadores e propondo intervenções*”, teve como objetivo conhecer o ambiente onde as crianças pesquisadas viviam, bem como avaliar a magnitude dos principais fatores de risco a que estavam submetidas as suas vidas. No recorte acerca da escolaridade das mães, alvo dessa nossa discussão, a pesquisa revelou que para cada dez mães que faziam parte da amostra, quatro não sabiam ler nem escrever. E as demais possuíam escolaridade muito baixa, revelando que num conjunto de dez mães, apenas uma possuía o ensino fundamental completo. O estudo concluiu que “quanto piores estes índices [de analfabetismo], maior o risco à saúde infantil.” (CÉSAR; GONÇALVES, 2002, p. 14).

Esses indicadores educacionais, somados a outros de atenção à saúde da criança, tais como inadequada assistência aos cuidados básicos de saúde, ao não enfrentamento às doenças endêmicas, a ausência de medidas preventivas, a exemplo da imunização básica, bem como o não monitoramento do crescimento que identifica a desnutrição e a necessidade de suplementação de vitaminas, induzem à mortalidade infantil. (CÉSAR; GONÇALVES, 2002, p. 8).

A partir deste panorama, inferimos que o maior nível de escolaridade materna é um dos fatores responsáveis pela melhoria dos indicadores de saúde infantil. Resguardando todas as questões de gênero, abordagem não aprofundada diretamente nesse estudo, podemos concluir que esta prerrogativa insere a mulher como grupo prioritário para ações de alfabetização/escolarização.

Mães escolarizadas tem maiores condições de oferecer aos seus filhos melhores cuidados; detectar mais fácil e precocemente sinais de gravidade de doença e, assim, buscar cuidados fora do domicílio em caso de doença; e, sobretudo, lutar pelos seus direitos de usuária. (CÉSAR; GONÇALVES, 2002, p. 8).

⁴⁶ Citação contida na introdução do livro “Paulo Freire para educadores” de Vera Barreto (1998). Em 1963, Vera Barreto participou da experiência piloto com a metodologia de Paulo Freire, no bairro Vila Helena Maria, periferia de Osasco-SP. “Naquele tempo começava a circular a notícia de que um professor nordestino estava desenvolvendo um trabalho de alfabetização de adultos no Recife e em Angicos. Dizia-se que ele conseguia uma alfabetização extremamente rápida, partindo de palavras extraídas do vocabulário popular. Falava-se, também, que este trabalho ampliava o nível de consciência dos alfabetizados. O nome deste desconhecido professor: Paulo Freire.” (BARRETO, 1998, p. 93).

Antes mesmo da realização desse estudo, a Pastoral da Criança já vinha executando as ações de alfabetização e tinha plena consciência do longo caminho que haveria de percorrer para contribuir minimamente com a democratização do saber entre mães e pais de crianças acompanhadas. A melhoria dos cuidados oferecidos às crianças pobres perpassa a superação do analfabetismo, pois “[...] a condição analfabeta não apenas é expressão de pobreza, mas de impedimento para superá-la e para alentar e acompanhar a educação dos filhos” (RIVERO, 2009, p. 50), bem como de estimulá-los a irem à escola. Pesquisas divulgadas por organismos internacionais revelam que as mulheres alfabetizadas enviam suas filhas à escola muito mais que as mães não alfabetizadas (UNESCO, 2009, p. 37). Este dado revela que quando se descobre o valor simbólico da alfabetização, que ultrapassa as circunstâncias socioeconômicas, se impede a perpetuação intergeracional do analfabetismo.

Cabe aqui um retorno a Álvaro Vieira Pinto (2010) que discute os limites da educação da criança a partir da educação do adulto.

Daí que o problema da educação infantil seja visto como dependente da consciência dos pais, a qual por sua vez depende das circunstâncias materiais da existência da família. A educação do adulto não pode ser conseguida separada da educação da criança, porque o adulto não desejará se alfabetizar se não considera necessário saber ao menos tanto quanto seus filhos. [...] A educação dos adultos é, assim, uma condição necessária para o avanço do processo educacional nas gerações infantis e juvenis. (p. 84-85).

Em princípio, compete ao processo educativo vivenciado pelos adultos o acesso a processos educativos pelas crianças. Evidente que essa não é uma equação simples, nem tampouco de interpretação rasa, que pode culminar, mais uma vez, na responsabilização do adulto pela manutenção da sua situação de analfabeto. Cabe aqui uma ressalva importante que é o descaso dos governos com a educação de adultos. Esses devem compreender sumariamente que “[...] o adulto não é voluntariamente analfabeto, não se faz analfabeto, senão que é *feito como tal* pela sociedade, com fundamento nas condições de sua existência.” (PINTO, 2010, p. 85, grifo do autor).

Assim, dominar a leitura e a escrita é ter em mãos mecanismos de subsistência da vida humana, é avançar no pleito pelo acesso de todas as gerações a esses mecanismos. Gloria Anzaldúa (2000) defendeu que a escrita é, para nós mulheres, como uma ferramenta que nos protege e nos ajuda a sobreviver. Dessa forma, o analfabetismo era um fator que dificultava o trabalho da Pastoral

da Criança de estimular o desenvolvimento integral das crianças, desde a sua gestação, através da educação de suas famílias nas comunidades acompanhadas.

Vale considerar que, assim como a Pastoral da Criança nasceu em 1983 a partir da problemática da mortalidade infantil, através de um apelo do Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef) à Igreja Católica, “[...] para que no Brasil fosse criado um projeto que combatesse as altas taxas de mortalidade infantil que aconteciam nos países considerados de terceiro mundo” (CUNICO, 2015, p. 31), assim também nasceu o projeto de alfabetização em 1991, como mais uma estratégia de combate à mortalidade infantil, associado ao apelo da Unesco, em 1990, por ocasião do ano internacional da alfabetização de pessoas adultas.

Julga-se, então, que ofertar à criança um ambiente adequado ao seu pleno desenvolvimento, com acesso a processos sociais dignos e igualitários se dá, também, por meio da alfabetização das pessoas adultas. Neste sentido, a alfabetização é um passo na conquista do direito a educar-se, tornando-se indiscutível a importância dela como direito e como condição primeira para o exercício efetivo dos demais direitos proclamados constitucionalmente. Além de um direito humano básico, a alfabetização também é decisiva no enfrentamento da pobreza e na distribuição inadequada dos recursos necessários à sobrevivência.

A tessitura desta prática de alfabetização gestada pela Pastoral da Criança e executada nos territórios comunitários será aprofundada no subitem seguinte. Nele, procuramos aprofundar ainda mais os aspectos históricos e sociais desta instituição, assim como os aspectos filosóficos do projeto de alfabetização, levantando também indicadores de atuação para uma melhor compreensão desta iniciativa e de sua capilaridade. O levantamento desses indicadores não tem pretensão de mensurar efetividade e nem mesmo fazer avaliação de impacto, tendo em vista que este não é o nosso objetivo.

2.2 A PASTORAL DA CRIANÇA E O PROJETO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POR UMA PRÁTICA EDUCATIVA LIBERTADORA

É pensando nesse universo de práticas educativas desenvolvidas por diferentes grupos sociais no âmbito da Educação Popular que queremos nos referir aos modos de produção do saber concebido por uma experiência de alfabetização de adultos que foi desenvolvida à margem e que, provavelmente, precisasse e/ou precise “[...] ficar nesse lugar, lugar de tensionamento, talvez quase

um lugar desde fora, pois toma distância, não está fora, mas não se conforma em estar dentro” (EGGERT, 2013, p. 148). Neste lugar de fora, marginal e conflituoso, mas também combatente e criativo, era onde viviam e sobreviviam, em meio às fertilidades e securas, as comunidades da Pastoral da Criança. Nestes lugares, se experimentou construir caminhos de alfabetização que foram facilitados por mulheres que, no remexido dos dias, tornaram-se educadoras populares.

Atentas aos processos criativos e considerando a urgência de desfazer as fronteiras deste lugar de fora, evocamos, intencionalmente, um diálogo entrecruzado da Pastoral da Criança com sua prática educativa de alfabetização aqui adjetivada como libertadora por comungar dos princípios filosóficos freireanos. O que nos propomos é uma reflexão crítica sobre os variados moldes de se praticar educações (BRANDÃO, 1981), levando em consideração os espaços plurais e as experiências múltiplas da Pastoral da Criança, que se deu em “[...] territórios pequenos, muitas vezes nem percebidos como lugares pedagógicos.” (STRECK, 2013, p. 361), mas que são desveladores das diversas realidades e que se tornaram também essenciais nesse conjunto de articulações populares.

Conforme já dissemos, a Pastoral da Criança foi fundada em 1983 e nesse período o Brasil convivia com índices expressivos de desnutrição, mortalidade infantil e analfabetismo. Segundo Zilda Arns Neumann⁴⁷, fundadora e responsável pela criação da metodologia da Pastoral da Criança, a história da instituição começou com seu irmão Dom Paulo Evaristo Arns⁴⁸, um ano antes, numa reunião sobre a paz mundial e a pobreza, promovida pela ONU (Organização das Nações Unidas) em Genebra, na Suíça. Nesta reunião, o diretor executivo do Unicef, convenceu o arcebispo de que:

⁴⁷ Vítima em 2010 do terremoto no Haiti, Zilda Arns Neumann (1934-2010), pediatra e ativista católica, fundou e coordenou por quase três décadas a Pastoral da Criança. Cursou medicina na Universidade Federal do Paraná (1954-59) e optou por especializações em pediatria e sanitário, “campos nos quais pôde coadunar expertise profissional e militância social, engajamento decorrente de seu cristianismo” (COSTA, 2015, p.153). Em sua última palestra em 12 de janeiro de 2010 sobre a importância de implantar as ações da Pastoral da Criança no Haiti, partilhou que “cada voluntário dedica, em média, 24 horas ao mês a esta missão transformadora de educar mães e famílias pobres, compartilhar o pão da fraternidade e gerar conhecimentos para a transformação social.” (NEUMANN, 2010, p.123-124).

⁴⁸ Um pastor de periferia, defensor dos direitos humanos, um homem que se agigantou diante das atrocidades e da repressão oriundas da ditadura militar brasileira (1964-1985), foi assim que Dom Paulo Evaristo Arns (14/09/1921 – 14/12/2016), cardeal e arcebispo de São Paulo, entrou para a história do Brasil. Durante seu arcebispado, estimulou a “criação das CEBs e a criação de um seminário alternativo, no qual os padres viviam entre os pobres” (SERBIN, 2016). Quando foi convidado para a reunião em Genebra para debater a questão da paz e da pobreza no mundo, dizia ele que “o melhor é criar meios eficientes e contínuos de combate à desnutrição [...] não é combater a desnutrição dando comida, mas criando meios eficientes que a comunidade possa incrementar.” (ARNS, 2000, p.18).

[...] a Igreja poderia ajudar a salvar a vida de muitas crianças que morriam de doenças facilmente preveníveis. Um exemplo é a desidratação causada pela diarreia. Milhões de mães poderiam salvar seus filhos da morte se soubessem preparar soro oral, considerado um dos maiores avanços da história da medicina. Voltando ao Brasil, Dom Paulo me telefonou sobre essa idéia e perguntou se eu aceitaria pensar em como isto poderia se tornar realidade. (NEUMANN, 2003a, p.5).

E a ideia tornou-se realidade por intermédio de Dom Paulo Evaristo Arns que com sua sagacidade fez o convite à sua irmã, pois conhecia bem o “campo de experiência” (ARAUJO, 2000, p. 18) que ela tinha nos postos de saúde e clubes de mães da região metropolitana de Curitiba. Zilda Arns Neumann aceitou o desafio e elaborou a proposta, marcada pelos princípios da educação popular comunitária, pois com sua vivência de atender mães, ela percebia que precisava aproveitar as “oportunidades para reforçar a educação [...] sentia falta de um trabalho de educação nas comunidades, junto às famílias, especialmente, às mães.” (NEUMANN, 2003a, p. 6). Um trabalho comunitário que revertesse ao cotidiano daquelas mães os conhecimentos científicos acerca dos cuidados básicos de saúde e nutrição, necessários para redução da mortalidade infantil.

Em 1983 a proposta de como a Igreja poderia se engajar na luta pela redução da mortalidade infantil foi apresentada à CNBB que delegou ao bispo Dom Geraldo Majella Agnelo, então arcebispo de Londrina no Paraná, o pastoreio da ação. Zilda Arns Neumann e o bispo resolveram testar o modelo no município de Florestópolis/PR, onde de cada mil crianças nascidas, morriam 127 (cento e vinte e sete). Após mobilizações para encontrar as/os voluntárias/os, o projeto piloto deu início com a participação de 76 (setenta e seis) líderes comunitários⁴⁹ que realizaram um mapeamento das famílias com gestantes e crianças menores de seis anos de todo município e receberam um treinamento inicial.

Eu já havia escrito uma pequena apostila sobre cada um dos 5 temas que seriam trabalhados: saúde da gestante, aleitamento materno, vigilância nutricional, reidratação oral e vacinação. Abaixo de cada tema eu fazia algumas perguntas que todos deveriam saber para exercer bem a sua missão de reduzir a mortalidade infantil e exercer na prática a mística da fraternidade cristã. (NEUMANN, 2003a, p. 7).

⁴⁹ Os voluntários e as voluntárias da Pastoral da Criança são chamados de “Líderes Comunitários”. Na época da fundação, esses voluntários eram chamados de agentes comunitários, porém devido ao termo se confundir com agentes que eram pessoas ligadas ao governo ditatorial, optou-se então pelo termo “Líderes” que é adotado até hoje. (CUNICO, 2015, p.33).

Este depoimento, que lança um olhar para a metodologia letrada da instituição desde a sua fundação, nos ajuda ainda mais no cotejamento das razões que a fizeram inserir em suas ações uma prática educativa voltada para alfabetização de pessoas adultas, tendo em vista que muitos dos “[...] líderes voluntários eram analfabetos. O analfabetismo das mães também era um fator limitante para o desenvolvimento das crianças e das comunidades.” (PASTORAL DA CRIANÇA, 2007, p. 72). Então, para além da problemática relação mortalidade infantil e analfabetismo, havia também, segundo a sua fundadora, a não alfabetização das/os líderes. Zilda Arns Neumann certa vez foi questionada sobre os motivos que a fizeram inserir a prática de alfabetização, então disse ela: “Como líderes analfabetos poderiam ser estimulados a multiplicar o saber?” (NEUMANN, 2003b, p. 66). A partir do fragmento acima, compreendemos, então, que era necessário sim um nível mínimo de leitura, com interpretação das perguntas do material apostilado, para melhor acompanhar as famílias.

Esta perspectiva letrada da Pastoral da Criança segue ao longo desses 35 anos de atuação. Toda a sua metodologia é desenvolvida a partir de um repertório de materiais educativos que incluem guias, manuais, cadernos, revistas, campanhas e com a expansão da tecnologia digital, incluiu-se também o uso de aplicativos para acompanhar famílias e suas respectivas crianças. Vale considerar que, após a realização do projeto piloto no estado do Paraná, a PdC se espalhou rapidamente pelo Brasil e uma década após a sua criação “[...] começaria a ser modelo de intervenção social seguido por outros países da América Latina e da África.” (CUNICO, 2015, p. 28). Atualmente, a instituição está presente em todo território nacional e em 22 (vinte e dois) países, numa dinâmica pautada por desafios e atualizações das suas práticas a partir das realidades sociopolíticas de cada local.

Em território sergipano, a Pastoral da Criança chegou em 1985, dois anos após a implantação do projeto piloto no Paraná. Os dados de abrangência do terceiro trimestre de 2018 apontavam que o trabalho pastoral estava sendo realizado por aproximadamente 2000 (duas/dois mil) voluntárias/os espalhadas/os por mais de 400 (quatrocentas) comunidades sergipanas, acompanhando mensalmente 13.000 (treze mil) crianças menores de 6 (seis) anos em seus variados contextos familiares e comunitários (PASTORAL DA CRIANÇA, 2018). Os dados são quantificados a cada trimestre e sempre apresentam variações, tendo em vista entradas e saídas das pessoas que se voluntariam, aumentando ou diminuindo o número de acompanhamentos.

Considerando esta dinâmica de implantação, atuação e expansão da Pastoral da Criança, bem como de inserção de uma ação de alfabetização que favorecesse um melhor desempenho das lideranças e famílias acompanhadas, podemos inferir que esta instituição possui caráter de movimento social. Sua bandeira de atuação, cunhada numa mística de ação social em rede com os mais empobrecidos, revela esta natureza social que se amplia no campo educativo, tendo em vista que o movimento procura compreender o “[...] contexto dos envolvidos no processo, de seu universo sociocultural, de sua leitura do mundo e do nível de compreensão da realidade em que vivem.” (GOHN, 2013, p. 38).

Conforme já sinalizamos, a inserção de uma prática de alfabetização de adultos na PdC ocorreu em 1990 por ocasião do ano internacional da alfabetização, ou seja, sete anos após a fundação da própria instituição. Neste ano, a religiosa Maria Helena Arns⁵⁰, irmã biológica de Zilda Arns, foi convidada a colaborar com esta ação. A freira então “[...] escreveu o livro didático de alfabetização ‘Aprendendo e Ensinando, Ensinando e Aprendendo’ para ser usado na Pastoral da Criança” (PASTORAL DA CRIANÇA, 2007, p. 72). Sendo assim,

Em 1991 foram criadas 70 turmas, beneficiando cerca de 1.900 alunos, para testar a experiência como projeto piloto, onde os monitores [alfabetizadores] eram os próprios líderes das comunidades com Pastoral da Criança, que se prontificaram em colaborar voluntariamente no projeto. (PASTORAL DA CRIANÇA, 2007, p. 72).

Como indicado, foram as próprias lideranças que se tornaram alfabetizadoras/es, num movimento coletivo onde o processo de alfabetizar era concretizado num intercâmbio de experiências “[...] fora dos canais institucionais escolares.” (GOHN, 2009, p. 17). Era um movimento de troca versado pela pedagogia da participação e da solidariedade.

Esta pedagogia da participação, da solidariedade, se expressava, sobretudo, em âmbito local. As práticas educativas contribuía para que as pessoas se ajustassem aos interesses de outras pessoas e do grupo. (RIVERO, 2009, p. 52).

⁵⁰ Na entre-escuta com Dília Santos (2018), que atuou como a primeira multiplicadora do Projeto EJA no Estado de Sergipe em 1993, ela nos disse que durante a primeira formação que recebeu da Irmã Maria Helena, a irmã partilhou que quando recebeu o convite para criar o projeto de alfabetização, primeiro testou o método alfabetizando a moça que trabalhava com ela. Então percebeu os resultados positivos e resolveu estruturar os passos em forma de livro e apresentou à Pastoral da Criança que no ano seguinte (1991) inaugurou o projeto piloto. Realizamos uma entre-escuta com Dília, mas ela não compõe o quadro das seis educadoras cuja trajetórias estão pautadas nesta pesquisa, pois não atuou diretamente nas turmas de alfabetização.

Estes laços solidários estão presentes no princípio fundante do projeto de alfabetização, que era freireano, onde “a solidariedade e o espírito de comunidade não é algo dado. É construído historicamente.” (GADOTTI, 2012, p. 18) por aprendizagens versadas pelo contexto social. Para a Pastoral da Criança:

Sem sombra de dúvida Paulo Freire, com esse novo jeito de alfabetizar, rompeu com um paradigma milenar e introduziu um método pedagógico inovador, revolucionário, capaz de levar os participantes a um comprometimento pessoal, social e estrutural. Paulo Freire, a partir de sua própria experiência percebeu a eficácia da criação de uma nova concepção de educação popular onde, pelo seu método, conclama a todo participante do processo a ter uma consciência crítica e lutar pela superação da opressão e desigualdades sociais. (PASTORAL DA CRIANÇA, 2007, p. 13).

A partir deste fragmento, é possível categorizar os motivos que fizeram a instituição adotar a proposta metodológica de Paulo Freire. Primeiro, reconhece a inovação do método, sendo uma nova forma de alfabetizar que rompe com os modelos existentes. Tal método se caracteriza por ser revolucionário, progressista, propulsor de engajamentos sociais. Segundo, é o fato de que foi pela experiência individual que Freire cria o método, pois associados a esta experiência estão os entrelaços do compromisso que ultrapassa a barreira individual e comunitária, passando a ser um compromisso com dimensão social e histórica. O terceiro motivo é porque Paulo Freire subsidia-nos para enfrentar o sistema hierarquizado do ensino com a tradicional “educação bancária”, apontada também pela Pastoral da Criança como um “paradigma milenar” a ser desconstruído, e apresenta suas alianças com a proposta de uma educação pautada na prática da liberdade.

Ao analisarmos livros e manuais do projeto, percebemos uma aderência às perspectivas freireanas, com debates em torno principalmente das categorias politicidade e dialogicidade (PASTORAL DA CRIANÇA, 2007, p. 14), princípios básicos para efetivação da proposta de alfabetização gestada por Paulo Freire. Constatamos, através dos livros, que as aulas eram construídas a partir de temas geradores⁵¹ com a ocorrência de lições já definidas. Sabemos que na

⁵¹ A Pastoral da Criança, através da sua equipe pedagógica, reeditou o livro base do projeto intitulado “Aprendendo e ensinando, ensinando e aprendendo” no ano de 2008. O livro é composto por lições e todas possuem uma mesma estrutura didática inspirada no Ver-Julgar-Agir-Avaliar-Celebrar, com: um tema gerador, uma frase da Declaração Universal dos Direitos Humanos, uma leitura bíblica, uma música, uma sequência de perguntas para dialogar sobre a realidade, um conjunto de atividades de fixação e sugestões de dinâmicas e materiais. (PASTORAL DA CRIANÇA, 2008).

década de 1963, período marcado pela experiência de alfabetização no município de Angicos no Rio Grande do Norte protagonizada por Paulo Freire, onde se testou o método de alfabetização, ferramenta humanizada de *ensinar-aprender a ler-e-escrever*, o princípio basilar do método era a não adoção de cartilhas e cadernos de exercícios previamente elaborados. Já a década de 1980 apontava mudanças quanto a isso, marcada por recriações nos processos de alfabetização com perspectiva freireana. Destaque para o

[...] surgimento de “cadernos” preparados para uso dos educandos e a introdução de pequenos textos onde antes aparecia apenas a “palavra geradora”. A crítica às cartilhas justificada pela sua origem escritorial e pelo uso de palavras e temas distantes do mundo dos analfabetos tirou este tipo de material dos trabalhos de alfabetização. A metodologia criada por Paulo Freire chegou mesmo a ser conhecida como a “alfabetização sem cartilha”. (BARRETO, 1998, p. 123-124).

Desde o início da execução do projeto de alfabetização, a Pastoral da Criança sempre adotou o uso de livros e manuais, levando em consideração as aberturas de recriações do próprio método, bem como o não abandono da eleição de “[...] uma palavra para o exercício de análise e síntese.” (BARRETO, 1998, p. 125). Analisando o material disponível, inferimos que cada semana de aula era mobilizada por um tema gerador e dele era retirada a palavra geradora. Como afirma Costa (2015, p. 162), a alfabetização de adultos da PdC era uma “[...] operação inspirada em pedagogia problematizadora, com uso de palavras-chave advindas do próprio cotidiano da Pastoral”, sendo este conjunto de palavras ou temas adotados de norte a sul do Brasil.

Vimos assim que os temas geradores foram produzidos de dentro da prática da instituição, das suas ações básicas e, sobretudo, dos entrelaçamentos comunitários, com perspectivas mais subjetivas, que faziam ecoar descobertas sobre si, sobre o outro, sobre a comunidade, numa abertura sensível à transformação tanto das pessoas, como do mundo, através do modo como ensinavam/aprendiam, sempre numa “[...] visão da educação libertadora que liga a vontade de saber à vontade de vir a ser.” (HOOKS, 2017, p. 32).

Este projeto de alfabetização teve capilaridade nacional e contava, conforme já sinalizamos, com voluntárias/os que desempenhavam a função de monitoras/es e supervisoras/es. A/O monitora/monitor, alfabetizadora/alfabetizador responsável por uma turma, era capacitada/o nas ações da instituição e possuía, no mínimo, o ensino fundamental completo. Era também acompanhada/o pela/o respectiva/o supervisora/supervisor, que lhe dava orientações, apoio e esclarecia possíveis dúvidas. A/O supervisora/supervisor de turmas, por sua vez, conhecia a

filosofia da PdC e tinha, no mínimo, o ensino médio completo e era acompanhada/o pela Coordenação Nacional do projeto e por uma coordenação local, através de visitas e acompanhamento das F_ALFs (Folha de Acompanhamento e Avaliação de Educação de Jovens e Adultos) e relatórios.

Aqui em Sergipe o projeto começou em 1993. Fui para Salvador nesse mesmo ano receber a capacitação e multipliquei aqui no estado nos municípios de Lagarto, Cristinápolis e Estância. Eu tinha formação no magistério, o antigo segundo grau. Minha família tinha uma pequenina escola aqui na comunidade e eu já tinha vínculos com a Pastoral da Criança. Então, fui convidada pela coordenação [local da Pastoral da Criança] para montar o projeto. Essa formação inicial foi dada pela equipe nacional e tinha como objetivo a formação pedagógica de como utilizar os manuais e a metodologia que era baseado no método de Paulo Freire. (Dília Santos, EsC, 2018, p. 3).

Esse excerto demonstra como o projeto foi implantado no Estado de Sergipe. A educadora Dília Santos recebeu a formação inicial e com esta o compromisso de multiplicar a metodologia com as alfabetizadoras locais. Além da função de repassar o conteúdo que recebeu na formação, ela também atuaria como supervisora das turmas, acompanhando minimamente a execução das atividades. Quando perguntada sobre o número de pessoas que foram atendidas pelo projeto de alfabetização, a educadora não soube mensurar por conta da ausência de registros sobre esse período inicial. Sabemos, por informação da coordenação nacional da Pastoral da Criança, que entre 1993 e 2011 (último ano de execução do projeto de alfabetização no Estado de Sergipe), a ação passou por alguns momentos de interrupção por conta da indisponibilidade de voluntárias para atuarem como educadoras.

Quanto à abrangência nacional do projeto, o relatório geral das atividades do ano de 2012 da Pastoral da Criança sinaliza que, entre 1991 e 2012 (último ano de execução do projeto de alfabetização em nível nacional), aproximadamente 154.000 (cento e cinquenta e quatro mil) pessoas foram atendidas pela ação de alfabetização, num quantitativo aproximado de 14.000 (quatorze mil) turmas espalhadas nas diversas regiões do país (PASTORAL DA CRIANÇA, 2012). Infelizmente, o relatório não apresenta os dados pormenorizados por estado, o que não nos permite obter um retrato da abrangência no Estado de Sergipe.

Podemos considerar que esta abrangência citada acima, somada a todas as outras atividades desenvolvidas pela PdC, nos faz refletir sobre as possibilidades e limites da sociedade civil e do governo. “A sociedade civil precisa chegar, e chega mesmo, onde o estado normalmente não chega,

sem desobrigar o Estado de sua responsabilidade para com a educação.” (GADOTTI, 2012, p. 16). A Pastoral da Criança chegou onde o Estado não estava chegando, mas a partir do momento que as turmas de alfabetização do programa governamental começaram a abranger as comunidades atendidas pela instituição, esta resolveu encerrar, no ano de 2012, as atividades do projeto de alfabetização. (PASTORAL DA CRIANÇA, 2012).

Para nós, esta iniciativa da Pastoral da Criança ultrapassou os limites de uma estratégia apenas educativa, podendo também ser analisada numa perspectiva política, por tratar-se de um projeto de promoção humana de grande proporção, pois esta iniciativa equacionada com o cotidiano das demais ações atribuiu a esse “[...] espaço o papel de formulação, construção e realização da consciência política, assim como a formulação de projetos para equacionar os problemas da sociedade, via determinadas estratégias políticas”. (GOHN, 2001, p. 62).

Nestas linhas e entrelinhas, vimos uma descrição de um projeto alfabetizador comunitário com espelhamentos diversos, perpassado por individualidades, por processos coletivos sociais e religiosos, foi desenvolvido no sentido de promover reflexões acerca das desigualdades que afetam os sujeitos, deixando-os privados da sua humanidade. Esta fotografia do projeto revelou, como bem salientou Moacir Gadotti, que “as populações precisam recorrer às forças sociais que se organizam na sociedade civil para obter acesso à educação que lhes interessa, fora dos marcos da escola formal.” (GADOTTI, 2012, p. 16).

Essas inferências que realizamos, a partir do que lemos e analisamos, nos apontam para a continuidade desse estudo no âmbito de análise dos contributos da Pastoral da Criança e do Projeto EJA no movimento experimentado por essas mulheres ao tornarem-se educadoras.

2.3 TRAJETÓRIAS: DIÁLOGO DE SABERES ATRAVESSADO POR MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS

“*Vou contar minha história*”, pronunciou Mônica Silva (EsC, 2018, p. 3) durante a entrevista. A educadora lançou mão desta locução quando perguntada sobre a forma que chegou à Pastoral da Criança. O palavrado do verbo **contar** e do substantivo **história** evoca para a narrativa que iria descrever a sua chegada à instituição, acontecimento que logo após demarcaria o início da sua trajetória como educadora popular. O contar da trajetória – aqui pensada como um recorte dentro da própria história de vida de cada mulher e também como eixo conceitual cuja matriz

geradora se sustenta nos campos teóricos da **memória** e da **experiência** – se fez numa dinâmica de imersão nas lembranças que, conseqüentemente, ressoaram as experiências vividas no itinerário do Projeto EJA. Logo, ao tocar as histórias das mulheres, saltam vias de reflexões que possibilitaram pensar o entrecruzamento do vivido, do preservado, do acionado e do pronunciado dentro desta prática educativa, sendo possível tecer as suas trajetórias e responder à questão de como tornaram-se educadoras populares. “A narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a *sua* memória.” (BOSI, 1994, p. 68).

Narrar é intercambiar experiências, afirmou Walter Benjamin (1987, p. 198). Assim, testemunhamos esse intercâmbio ainda na companhia de Mônica Silva que, após a descrição da sua chegada à PdC, fez um relato sobre o que mais aprendeu na experiência do Projeto EJA. Verbalizou ela: “*Eu aprendi muitas coisas no Projeto, principalmente a história do aluno, de cada um. Aprendi a conviver com eles, conhecer a história deles, a realidade deles.*” (Mônica Silva, *EsC*, 2018, p. 5). Percebemos que o sentido dado às suas aprendizagens passa, em certa medida, pelos atravessamentos com a história do outro. “O narrador conta o que ele extrai da experiência – sua própria ou aquela contada por outros. E, de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem sua história” (BENJAMIN, 1987, p. 201). Com isso, ressaltamos que há sempre uma história dentro da nossa história. E ao narrar essa história, por força e condição da memória, há sempre outras memórias dentro da nossa memória, formando um mosaico, que reflete, uma a uma, cada trajetória.

Por isso trago memórias que podem acender em você, educador, a chama de suas próprias memórias, ou como em outras histórias, viver as narrativas como forma de lembrar, de não esquecer para não morrer. (VIEIRA, 2016, p. 35).

O diálogo de saberes que nasce do encontro entre as ferramentas conceituais da memória e da experiência é o que constitui o tecido das trajetórias das mulheres, é o mecanismo que utilizamos para ver perpetuar o vivido, sem jamais deixar morrer o experimentado por cada educadora. Ao acolher as memórias, marcas das experiências emergem. Tais experiências surgem como um fenômeno individual, mas também “[...] como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes.” (POLLAK, 1992, p. 201).

São as experiências que dão substâncias às trajetórias das educadoras populares e essas trajetórias ultrapassam as questões metodológicas, pois são pensadas a partir dos itinerários de vida,

num contínuo entrelaçamento com as memórias. Para Yonne Grossi e Amauri Ferreira (2001) o ato de debruçar-se sobre trajetórias é como

[...] trabalhar narrativas que ganham voz na fala de seus sujeitos. Mas pretendemos ir além da teia instigante dessa forma discursiva. Desejamos pontuar, entre o momento da fala e o eternizar da escrita, desvãos que vazam no tempo o sentido da existência. Desejamos sondar, na memória que se abre à escuta, ecos de lembranças sepultadas. Almejamos tecer, no brilho da história contada, uma nova tapeçaria textual. (GROSSI; FERREIRA, 2001, p. 26).

A pretensão de ir além das escutas e das falas significa romper com a barreira discursiva onde o enredo é perceptível e lançar-se no fluxo que surge a partir da experiência dita, não dita e, sobretudo, sentida, pois “ao tentar perceber porque algumas marcas sobrevivem enquanto outras desaparecem, aflora a questão da experiência. O mundo vivido, ao se manifestar, torna visível o sentido que se empresta a ele.” (GROSSI; FERREIRA, 2001, p. 29). A educadora Ana Bispo valida essa assertiva ao dialogar sobre o registro das lembranças que ela guardou do processo formativo vivenciado no Projeto EJA: “*Naquela época não tinha tecnologia que tem hoje para fazer os registros do processo, mas temos a memória que nos faz lembrar do que passamos juntos.*” (Ana Bispo, *EsC*, 2018, p. 6). Exalta-se a memória como guardiã dos processos vividos. Nela, se guardou o que se apreendeu do processo formativo e que fazia sentido: o estar junto, o estar próximo, o coabitar numa mesma experiência. “O grupo é suporte da memória se nos identificamos com ele e fazemos nosso seu passado.” (BOSI, 1994, p. 414).

Certa vez poetizou Eduardo Galeano: “A memória guardará o que valer a pena. A memória sabe de mim mais que eu; e ela não perde o que merece ser salvo.” (2001, p. 8). A educadora Lúcia Nascimento sabe muito bem o que, da sua infância, a memória guardou. Ao dialogarmos com ela sobre a sua infância e as lembranças que acomodou, disse: “*Da minha infância eu lembro muita coisa boa. Quando eu era criança eu brincava bastante.*” (Lúcia Nascimento, *EsC*, 2018, p. 1). Outra educadora avalizou o baú da memória repleto de lembranças e também registrou a brincadeira como a salvação da infância: “*Da minha infância eu lembro que eu brinquei muito. Muito, muito mesmo.*” (Vera Maria, *EsC*, 2018, p. 1).

Ora, nos parece que o que veio à tona ao tocar as lembranças infantis das educadoras foram as memórias individuais, tendo em vista a perspectiva pessoal da abordagem. Porém, quando a abordagem exigia uma percepção coletiva, a lembrança acessada tinha caráter comunitário. Quando perguntada sobre o que a experiência no Projeto EJA lhe trouxe, assim respondeu uma

educadora: *“Olhe, confesso que ter contato com histórias de vida tão parecida com a minha me marcou muito.”* (Denise Souza, *EsC*, 2019, p. 5). Outra educadora sinalizou: *“Olhe, a memória desses encontros é muito boa, ninguém sabia nada, mas quando juntava parecia que todo mundo sabia muita coisa, né?”* (Rosa Batista, *EsC*, 2019, p. 4). Isso permite distinguir o que é memória individual e coletiva, sem risco de invalidar uma ou subestimar outra, mas interligá-las.

Ao discutir memória individual, Maurice Halbwachs assinala que esta “[...] é um ponto de vista da memória coletiva, e este ponto de vista muda conforme o lugar que ali ocupo”. (1990, p. 51). Para este autor, a lembrança de uma memória vem acompanhada de um lugar, de um aporte físico e também de outras pessoas, por isso “[...] um grande número de lembranças reaparecem porque nos são recordadas por outros homens” e que pode acontecer mesmo “quando esses homens não estão materialmente presentes” (1990, p. 36).

[...] se as lembranças permanecem coletivas, e são lembradas pelos outros, mesmo que se tratem de acontecimentos dos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos é porque em realidade, nunca estamos sós. (HALBWACHS, 1990, p. 26).

Sendo assim, a lembrança mesmo individual é coletiva e ela materializa a memória que é “[...] uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifesta-se já bem alterada” (HALBWACHS, 1990, p. 71). É o sujeito o guardião dessa memória evocada por meio dos momentos vividos, que, em parceria com os outros, se constroem, se tornam. Cada “[...] depoimento da pessoa só tem sentido em relação ao grupo social do qual ela faz parte. As lembranças não surgem de forma isolada dos recôncavos da memória individual, mas, sim, de um quadro de referência do seu grupo.” (SOBRAL, 2006, p. 42).

Aprofundando os quadros sociais da memória em Halbwachs, Ecléa Bosi destaca que a realidade interpessoal das instituições sociais é determinante na configuração da memória e consequentemente na formação do sujeito. Assim diz a autora:

A memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo. [...] Se lembramos, é porque os outros, a situação presente, nos fazem lembrar. (BOSI, 1994, p. 54).

Testemunha essa força da ligação entre a memória individual e o quadro social a educadora Denise Sousa, que vivificou sua memória através da sociabilidade com a Igreja e com a Pastoral da Criança. Ela atribui a essas instituições parte das suas aprendizagens e dá relevo às suas experiências atuais. Assim disse ela:

Veja, além da minha vó que me trouxe muita experiência e incentivo, que pagava no meu pé para estudar, onde aprendi muito, a igreja também me ajudou muito. [...] Eu devo muito à Pastoral da Criança. [...] foi quem me deu essa grande oportunidade de realizar o meu sonho [...] foi através dela que eu fui para uma sala de aula. A Pastoral da Criança me deu uma profissão. Eu me sinto uma educadora, pois mesmo sem tá na sala de aula, o que trabalho que desenvolvo com as famílias é um processo de educação. As perguntas que faço às famílias, o modo de conviver, a gente muito mais que ensine, aprende. (Denise Sousa, EsC, 2019, p. 6).

As lembranças da educadora são filtradas como se estivessem num funil. Primeiro, lembra da família, na pessoa da vó, e, mais do que isso, lembra do detalhe, da insistência, do “pegar no pé” ao incentivá-la nos estudos. Depois, recorda da Igreja e dentro dela exalta a Pastoral da Criança, lugar de realização do sonho de ser educadora. Essa tríade de recordações estava acompanhada de muita emoção. Durante esse momento da nossa entre-escuta, a educadora se emocionou por rememorar a participação da Pastoral da Criança na transformação da sua vida, principalmente no campo profissional e comunitário.

O modo como a educadora Denise Sousa descreve suas lembranças aponta para o caráter livre e espontâneo da memória (BOSI, 1994, p. 55). Tanto Maurice Halbwachs, quanto Ecléa Bosi, ao interpretá-lo, sinalizam para essa característica excepcional da memória que é a reconstrução do que passou com símbolos e ideias da atualidade. Percebemos que a educadora começou por citar o que aprendeu com a avó e encerrou a narrativa com as imagens do presente, com o que tem aprendido no dia a dia na Pastoral da Criança.

A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, *no presente*, exclui a identidade

entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista. (BOSI, 1994, p. 55).

Essas considerações apresentadas por Ecléa Bosi confirmam a nossa adesão a essa memória reconstruída a partir de informações do presente, sem escorregar na ideia de conservação intacta das lembranças. Ao descrever o que sobrevive na memória se redesenha muito mais o experimentado no aqui e agora. As nossas educadoras, ao narrar o passado,

[...] já estavam de certa forma falando do presente, já estavam revelando seu pensamento, sua forma atual de ver o mundo e seus valores. As narrativas relacionadas à própria vida aparecem como interpretação dos momentos mais importantes. (GEBARA, 2000, p. 8).

Michael Pollak se distancia da conciliação entre memória individual e coletiva enfatizada por Maurice Halbwachs. Afirma que por conta das flutuações da memória coletiva é mais importante, quando se trata da análise dos fenômenos sociais⁵², a exploração da memória subterrânea. Sendo assim, com Pollak escolhemos, apenas, alargar a compreensão da memória numa relação direta com a construção da identidade:

Podemos, portanto, dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. (POLLAK, 1992, p. 204).

Segundo o autor, a primeira (memória) é substancial para a segunda (identidade) porque na construção de ser quem somos ou estamos, há três elementos essenciais: a unidade física, as fronteiras de pertencimento; a continuidade dentro do tempo, tanto o tempo físico, quanto o tempo moral e psicológico; e o sentimento de coerência nos diferentes elementos que formam um indivíduo. Ao considerar esses três elementos, pode-se inferir que

⁵² Michel Pollak no texto “Memória, Esquecimento, Silêncio” estabelece uma relação entre a abordagem dos fenômenos sociais numa perspectiva construtivista e o uso da memória coletiva, destacando que quando se trata da utilização metodológica da história oral vale mais o uso das memórias subterrâneas em detrimento à memória coletiva, sendo esta última de caráter uniformizador. Disse o autor: “Aplicada à memória coletiva, essa abordagem irá se interessar portanto pelos processos e atores que intervêm no trabalho de constituição e de formalização das memórias. Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas [...]” (1989, p. 4).

A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. (POLLAK, 1992, p. 204).

Posto isto, e aplicando esses três elementos apontados por Michel Pollak às trajetórias das mulheres, percebemos que o movimento de se tornarem educadoras perpassou também pelo território do pertencimento interligado pelo tempo e pela conexão, seja ela de sentimentos ou de adequações. Expressou-se assim a educadora Rosa Batista ao dialogarmos sobre a forma como ela chegou ao Projeto de Educação de Jovens e Adultos. Disse ela: *“Quando eu me envolvi no projeto de alfabetização eu digo que me escolheram.”* (Rosa Batista, EsC, 2019, p. 4). Agudamente consciente, a educadora tempera sua narrativa fazendo referência ao seu envolvimento, ao lugar (o projeto) e aos outros, responsáveis por a escolherem para o Projeto EJA.

Se a memória forja a identidade e ela, por excelência, faz reviver e/ou reconstruir as experiências do passado, podemos afirmar que, na esteira da compreensão de como essas mulheres se tornaram educadoras, a memória e a experiência são aspectos essenciais que nos servem de matriz geradora das trajetórias. No jogo da memória, ao lançar para fora as lembranças, essas se conectam aos princípios da socialização, seja por quem recorda, seja do que se recorda. Só há socialização atravessada pelo meio, pela travessia, pela “relação eu-e-meu-mundo (social)” (BRANDÃO, 1998, p. 298). Uma educadora mobilizou esta relação com o mundo – aqui entendido como o espaço reservado à prática de alfabetização, onde se forjou a experiência, bem como os demais espaços, como a comunidade – ao dialogarmos, durante a entre-escuta, sobre os saberes que eram necessários para estar no projeto. Assim disse ela:

Não era só ensinar não, tinha um jeito, tinha um porque pra tá ali. Tinha dia que a gente só conversava, porque estava ensinando e vendo que elas não estavam prestando atenção, aí eu puxei uma história e elas começavam a contar o que estava acontecendo na comunidade. Então tinha dia que era mais ouvir mesmo, era escutar. E elas se sentiam bem. (Vera Maria, EsC, 2018, p. 7).

A lembrança acessada e narrada pela educadora remete ao esforço pedagógico, didático do fazer participar; não bastava ensinar e não interessava apenas ensinar, era preciso um exercício mais vivo, mais participativo, onde as histórias e as lembranças das/os educandas/os se fossem presença, fosse mote de reflexão, “[...] pois lembrar não é reviver, mas refazer. É reflexão, compreensão do agora a partir do outrora; é sentimento, reparação do feito e do ido, não sua mera

repetição.” (CHAUI, 1994, p. 20). Todo esforço para tratar a experiência como raiz estruturante das memórias deve partir do entendimento de que tanto pelas realidades vividas por cada educadora, quanto pelo profundo engajamento, são os feitos, os produzidos, os efetivados, os experimentados, que dão suporte a esse conjunto de lembranças.

A experiência enquanto substrato põe o sujeito em contato com a realidade, anuncia o mundo vivido através do enredo no qual o protagonista é o próprio sujeito e onde “[...] a substância do vivido vai expressar-se como pensamentos, atitudes, sentimentos, valores, normas, comportamentos.” (GROSSI; FERREIRA, 2001, p. 29). A experiência é singular, mas também plural. Ela transforma e se transforma. Sendo construtora de identidades, a experiência é formadora e produtora de conhecimentos, mas também é o que “[...] escapa ao nosso saber, ao nosso poder e à nossa vontade.” (LARROSA, 2018, p. 42).

A polissemia em torno da palavra experiência ecoou durante as entre-escutas. Ora a experiência era algo a ser adquirido: “*Estando ao lado dessas pessoas mais velhas eu adquiro mais experiência*” (EsC, 2019, p. 4), disse a educadora Denise Souza enquanto dialogávamos sobre o seu processo de participação e o que ela havia experimentado no decorrer das atividades. Ora a experiência era o passaporte que comprovava ou não a vivência, o traquejo com a ação ali em discussão. “*Quando eu disse sim para atuar como alfabetizadora eu não tinha experiência na educação não.*” (Rosa Batista, EsC, 2019, p. 4). O termo também foi usado como sinônimo da própria prática dentro do Projeto EJA: “*Como pessoa, eu percebo que participar dessa experiência me fez valorizar mais a educação*” (Rosa Batista, EsC, 2019, p. 5). Com isso, consideramos que as interações em todos os campos do saber e do fazer interessam à análise da experiência e essas interações são cada vez mais complexas e exigentes. Inclusive, essa complexidade inspira novas configurações epistemológicas. Para isso é necessário “[...] explorar o que a palavra experiência nos permite pensar, o que a palavra experiência nos permite dizer, e o que a palavra experiência nos permite fazer no campo pedagógico.” (LARROSA, 2018, p. 38).

Ao discorrer sobre educação, Jorge Larrosa (2002, p. 20), no texto “*Notas sobre a experiência e o saber de experiência*”, propõe a exploração de outras possibilidades mais existenciais e mais estéticas para a educação, convida a pensar e viver a educação a partir do par experiência/sentido, pois para ele “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (p. 21). Nesse sentido, para o autor,

A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. [...] A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. (LARROSA, 2002, p. 25).

Experimentar dizer pela palavra o que viveu e que por vezes transcendeu foi a exortação que fizemos às mulheres. Se pôr a escutar foi o nosso compromisso. O entre-encontro do dito com o ouvido caracterizou-se como uma experiência daquelas provadas com paladar, com cheiro e com tato. daquelas que os olhos veem, as mãos tocam e a memória guarda. Nesse movimento que experimentamos, foi necessário, num primeiro momento, reivindicar a importância da experiência daquelas mulheres, como resposta à questão desta pesquisa, dando-lhe grandeza e autenticidade.

A busca frenética e apressada pela conceituação da experiência nos fez colidir com duas perspectivas que nasceram na caminhada teórica conceitual desta pesquisa. A primeira perspectiva brotou das aprendizagens suscitadas por Jorge Larrosa (2018) acerca do não engessamento conceitual da experiência. Ao explorarmos essa primeira perspectiva, percebemos que por muito tempo relegamos a experiência, menosprezamos e a colocamos num campo inferior. De modo que Larrosa (2018, p. 38) propõe que: “para explorar as possibilidades de um pensamento da educação elaborado a partir da experiência, é preciso, me parece, duas coisas: reivindicar a experiência e fazer soar de outro modo a palavra experiência.”. Para o autor, reivindicar, como primeira peça, é dar-lhe dignidade e legitimidade: “[...] isso supõe dignificar e reivindicar tudo aquilo que tanto a filosofia como a ciência tradicionalmente menosprezam e rechaçam: a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida...”. (LARROSA, 2018, p. 40).

Essa reivindicação que ultrapassa os muros da ciência tradicional e beira a abstração, a indefinição, ampliando a experiência para além do que é visto, nos faz recordar do que já enfatizamos nesta pesquisa sobre a primeira reação que algumas educadoras tiveram ao serem convidadas a participar do entre-encontro: “a minha trajetória importa para a pesquisa?”. Ao questionar a importância da sua trajetória, a educadora implica em diminuí-la. Então, coube-nos dignificar e exaltar a experiência de cada uma. A educadora Ana Bispo assim dialogou sobre o que a experiência do projeto trouxe para ela:

Posso dizer que foi uma experiência sem igual. Além do carinho que eles tinham para comigo, tinha não, nós temos até hoje quando meus alunos me veem na feira, na missa, no supermercado, na rua, temos que nos abraçar. Além deles terem esse

carinho comigo, eu também tenho com eles. Então ficou a experiência da sala de aula em si, de como você receber seus alunos, de como você preparar suas aulas, de como você ser motivada, porque o professor precisa de muita motivação. (Ana Bispo, EsC, 2018, p. 6).

A educadora não encontrou parâmetro comparativo para a experiência que vivenciou. Inicialmente, ela descreveu o afeto recíproco demonstrado no cotidiano da vida. Enobreceu a acolhida como ponto forte das aulas e colocou a motivação como eixo específico, como provisoriamente da prática educativa. Ela fez “[...] soar a palavra experiência de um modo particular, com certa amplitude, com certa precisão.” (LARROSA, 2018, p. 41). Ressou para ela aquilo que significou, o que na sua particularidade lhe atravessou. Dessa forma, cabe-nos aqui refletir sobre essa segunda abertura apresentada por Jorge Larrosa de anunciar de outra forma a palavra experiência, afirmando principalmente o que ela não é. Para isso o autor elenca algumas precauções no uso desta palavra:

(1) [...] separar claramente experiência de experimento, em descontaminar a palavra experiência de suas conotações empíricas e experimentais. [...] não pretender pensá-la cientificamente ou produzi-la tecnicamente; (2) [...] trata-se de que ninguém deve aceitar dogmaticamente a experiência de outro e de que ninguém possa impor autoritariamente a própria experiência ao outro; (3) [...] pensar a experiência não a partir da ação e sim a partir da paixão, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo do ponto de vista da paixão; (4) [...] manter a experiência como uma palavra e não de fazer dela um conceito [...] Porque os conceitos determinam o real, as palavras abrem o real; (5) evitar fazer da experiência um fetiche ou, o que seria ainda pior, um imperativo [...] dizem que temos embora não saibamos; (6) [...] tratar de fazer da palavra experiência uma palavra afiada, precisa, uma palavra inclusive difícil de utilizar, e isso para evitar que tudo se converta em experiência, que qualquer coisa seja experiência, para evitar que a palavra experiência fique completamente neutralizada e desativada. (LARROSA, 2018, p. 41-45).

Esse conjunto de precauções apontado pelo autor esbarra nas múltiplas linguagens dadas à experiência e acaba por higienizar a palavra, tornando-a mais livre, mais autônoma e menos normatizada. Seguramente, essa ressignificação, para além do dito comumente, estabelece uma nova vinculação ao tocarmos as trajetórias das educadoras, pois diz muito do par experiência/sentido, eixo fundante, existencial e estético para pensar a educação, pois “se a experiência é o que nos acontece, o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece.” (LARROSA, 2018, p. 32).

A segunda perspectiva que nos ancora nesta pesquisa adentra o campo material, pois entendemos que a experiência pode e deve ser vista também como a expressão máxima da intervenção crítica que as educadoras fizeram nas suas comunidades, e conseqüentemente nas suas vidas. A explosão das narrativas aponta para a densidade da experiência vivenciada por cada educadora, que ultrapassa o experimento e se afaga no terreno subjetivo até que atinja as condições materiais da vida.

Eu vou lhe dizer que eu aprendi a ser educadora com as experiências da vida. Num tem uma receita, como ser educadora. Mas de acordo com o passar do tempo, você vai aprendendo, pegando experiência, através de cursos, através das experiências dos outros colegas, através da necessidade, através do que você faz no seu dia a dia. A Igreja me ensinou muito e me ensina. [...] A Pastoral da Criança contribuiu muito no meu processo de formação, foi um dos passos que despertou o meu desejo de me formar na pedagogia, né? A Pastoral me deu essa experiência. A primeira experiência que eu tive foi com a Pastoral da Criança. E aí eles me deram muito apoio, nesse sentido de que eu era útil, de que era preciso estudar. (Lúcia Nascimento, EsC, 2018, p. 5- 7).

A narrativa da educadora é profusa em experiência. Ela não economiza as palavras no diálogo acerca da forma como aprendeu a ser educadora popular e onde adquiriu tais saberes. Percebemos que ela faz referência à Pastoral da Criança e à Igreja. Sendo assim, ao tratarmos o tema experiência, foi necessário também articulá-lo às demais atividades que as educadoras praticavam (praticam) nas suas comunidades. Se todo processo e atividade comunitária supõem o progressivo engajamento, não poderíamos ignorar a experiência que nasceu dos envolvimento com a vida pastoral e paroquial e que também foi um campo de experimentação e de aprendizagens.

Nos parece que o processo vivenciado pelas mulheres ao participar da prática de alfabetização foi o ápice da experiência. Notabilizamos que, para elas, o processo teve função formadora. De modo que alguns diálogos inscritos nas narrativas revelavam o “saber de experiência feito” (FREIRE, 1996), que é aquele saber pautado pela curiosidade ingênua, pela espontaneidade que beira o não rigor metodológico, mas que este saber ao tocar o “pensar certo” – caracterizado pelo “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer de forma crítica” (FREIRE, 1996, p. 38) – transforma-se em curiosidade epistemológica, elevando a experiência a um saber crítico, reflexivo, mobilizador e transformador da realidade.

Eu não tinha muito conhecimento do que era uma metodologia, do que era a pedagogia em si, mas eu dentro de mim, com a minha inocência, sem experiência,

já traçava, e já trazia métodos que hoje eu digo: ‘poxa naquele tempo sem ter conhecimento, eu já fazia, inaugurava, colocava em prática aquilo que eu nem conhecia no papel’. (Ana Bispo, EsC, 2018, p. 4).

A educadora, ao dialogar sobre o que experimentou no seu processo de participação do Projeto EJA, traça, segundo ela, o caminho ingênuo, espontâneo e de desconhecimento que percorreu. Ela toca e assume a forma como foi desenhando sua prática, de modo que, ao acessar a experiência na atualidade, percebeu que caminhava entre a ingenuidade do fazer sem saber que fazia porque já sabia. “Sei que sei como sei que não sei o que me faz saber, primeiro, que posso saber melhor o que já sei, segundo, que posso saber o que ainda não sei, terceiro, que posso produzir o conhecimento ainda não existente.” (FREIRE, 2012a, p. 29).

A educadora Vera Maria, diferente de Ana Bispo, sinalizou que a experiência comunitária tanto a ensinou a ser educadora, como também ampliou a sua curiosidade, característica que, segundo ela, sempre possuiu. Assim disse: *A experiência comunitária me ensinou a ser educadora também porque como eu sempre gostei de aprender, porque sempre fui curiosa, a comunidade despertava essa curiosidade. (Vera Maria, EsC, 2018, p. 10).*

Esse pensar certo de Vera Maria aponta para a curiosidade epistemológica, mesmo a educadora não usando essa nomenclatura. Notamos que, ao assumir o gosto contínuo pelo aprender, ela esbarra no desejo permanente e inacabado de se interessar pela vida e de fazer experiência, de modo que podemos considerar que “[...] a matriz do pensar ingênuo (de Ana) como a do crítico (de Vera) é a *curiosidade* mesma, característica do fenômeno vital.” (FREIRE, 1996, p. 39).

Ao engendrarmos conexões entre a experiência que nos toca e a experiência que tocamos – seja ela de saber feito ou de saber crítico – intencionamos, de algum modo, materializar por meio de imagens, linguagens e/ou narrativas o que a memória reservou e, quando acionada, evocou através das lembranças que foram ofertadas aqui pelas mulheres educadoras. Sabemos que “o instrumento decisivamente socializador da memória é a imagem” (BOSI, 1994, p. 56), sendo assim, esse se vale das experiências do passado, com requintes do presente, para dar forma e modelagem às trajetórias que trouxemos. Escutar, ler e contemplar cada expressão, de cada mulher, exigiu um esforço singular. Uma atenção profunda às particularidades dessas trajetórias costuradas com vidas margeadas nas comunidades e atravessadas no e pelo campo popular da educação, com contribuições próximas ou remotas dos princípios e pressupostos freireanos.

2.4 MARCAS DA EDUCAÇÃO POPULAR: CONTRIBUTOS DE PAULO FREIRE

As reflexões aqui postas, por vezes concebidas pelas vozes das mulheres produtoras desta pesquisa, vezes mediadas e intervaladas pelas vozes dos estudiosos que vieram antes de nós e dos que caminham conosco, possuem desejo único: o de seguirmos como indutoras de projetos educacionais alicerçados em utopias libertárias.

Ao resvalarmos as memórias e as experiências das mulheres, identificamos vinculações estreitas entre o campo da Educação Popular e o campo da Alfabetização de Pessoas Adultas. Essas correlações se devem tanto à prática educativa desenvolvida pelas educadoras nas suas comunidades, quanto aos pressupostos orientadores desta prática.

Portanto, reatualizar o tema da Educação Popular e o próprio papel dos trabalhos que desenvolvemos nas comunidades é o que pretendemos nessa reflexão teórica, de modo que esse eixo conceitual dialogue com os pressupostos da educação libertadora de Paulo Freire em consonância com a Alfabetização de Pessoas Adultas. As discussões em torno deste eixo dão lugar às práticas educativas que, de forma diversa e insurgente, movimentam e afetam as margens comunitárias.

À luz de Paulo Freire, constatamos evidências dialógicas nas falas, escutas e escritas das educadoras. Dizeres feitos por mulheres e compatíveis com anúncios de educação libertadora, sobretudo num contexto onde a opressão produzia tantas formas de morte. A educadora Denise Sousa, na escrita de si, evocou das suas ternas lembranças a experiência que aqui descreve, compartilhando conosco a gênese do seu tornar-se alfabetizadora:

Esse desejo de me tornar uma alfabetizadora voluntária nasceu e cresceu devido a convivência com meus pais e minha avó, ambos analfabetos, pois via a tristeza e a vergonha toda vez que precisava assinar um documento ter que “melar” o dedo. Infelizmente não tiveram oportunidade de ir à escola porque começaram a trabalhar cedo depois que seus pais morreram. Mesmo aos trancos e barrancos meu pai conseguiu aprender a fazer o nome dele. Em compensação minha vó não conseguiu, pois o cansaço da luta diária sempre vencia. Muitas vezes a vi chorando quando recebia carta por não saber ler. Ela dizia que se sentia em uma eterna “escuridão”. (Denise Souza, EdS, 2019, p. 1).

Nesta árida descrição, o nascimento e o crescimento do seu tornar-se educadora popular possui laços estreitos com o já discutido tema da não alfabetização persistente entre uma parcela da população adulta. Podemos filtrar nesta narrativa o caráter ingênuo acerca da alfabetização na

percepção da educadora, mas esse não é, necessariamente, o nosso objetivo. Pois esse analfabetismo que envergonha e que faz chorar aquelas e aqueles que, cotidianamente, tombam com ele, seja pela assinatura do próprio nome, seja para decifrar os mecanismos legais e digitais para ter acesso ao auxílio emergencial⁵³, é uma dívida de contornos históricos e que se arrasta nos entornos atuais. E esse mesmo analfabetismo não faz chorar os opressores que, astutamente, promovem políticas de morte e são obstinados pela manutenção desse abismo educacional.

O analfabetismo que mela o dedo – cuja marca é o registro da digital –, que faz verter lágrimas nos que desejam ler e escrever e que deve ser superado com o direito mínimo à assinatura cursiva do próprio nome, é uma reprodução “limitada na compreensão do problema, cuja complexidade não capta ou esconde, suas respostas a ele são de caráter mecanicista” (FREIRE, 1981a, p. 11), pois é interessante ao projeto dominante essa parca consciência, restrita ao uso mecânico da palavra que, para a educadora, essa palavra tem nome e ele é próprio.

O que esse projeto dominante, mantenedor dessa concepção rasa que muito lhe apraz e que faz a educadora Denise e tantas outras se reportarem à alfabetização reduzindo-a, ao menos, ao direito de escrever o prenome, é que na base dessa narrativa há uma denúncia de que este projeto opressor desumaniza as pessoas em situação de analfabetismo e “[...] não lhes reconhece a experiência existencial bem como o acúmulo de conhecimentos que esta experiência lhes deu e continua dando” (FREIRE, 1981a, p. 12).

Ao afirmar que os pais e a avó não tiveram a oportunidade de frequentar a escola porque eles começaram a trabalhar cedo por conta da orfandade, Denise Sousa encosta na experiência existencial dessas pessoas. Essa experiência, de fronteira imensurável, acumula conhecimento, como afirmou Paulo Freire, e este mobiliza a realidade – posta e inscrita nas paredes da

⁵³ Esta escrita tomou forma em plena erupção da pandemia mundial causada pelo coronavírus, que no Brasil começou a apresentar os primeiros quadros em fevereiro de 2020. Após uma largada de isolamento social como método para evitar a disseminação do vírus e conter a expansão da doença Covid-19, os Estados publicaram decretos determinando a suspensão de uma série de atividades e estabelecendo o funcionamento apenas de serviços essenciais. Os Estados também exigiram que o Governo Federal aplicasse a lei que instituiu, em 2005, uma renda básica de cidadania para todos os brasileiros como medida urgente frente à crise do coronavírus. Em 02 de abril de 2020, a lei 13.982 foi aprovada, instituindo assim um auxílio emergencial destinado a cidadãos maiores de idade, sem emprego formal. Acompanhamos alguns entraves na efetivação deste auxílio, dentre eles a comunicação burocrática, digital e descontinuada com a população que mais carecia do auxílio, deixando-a cada vez mais margeada desse direito básico e emergencial. Boaventura de Sousa Santos (2020) ao discutir sobre a cruel pedagogia do vírus durante a pandemia, afirmou “[...] que para os moradores das periferias pobres do mundo, a actual emergência sanitária vem juntar-se a muitas outras emergências. [...] decorrente de outras epidemias ainda não debeladas e da falta de atenção médica.” (p. 19). Dentre essas emergências, destacamos o acesso ao direito humano básico de alfabetizar-se de forma crítica e não ingênua, na sua língua materna, assim como a dificuldade de apropriar-se da velocidade digital do mundo.

sobrevivência – a ponto de transformá-la. É nessa intersecção que a Educação Popular encontra força, pois ela “[...] é o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares para o exercício do poder” (PELOSO, 2012, p. 9).

Educação Popular é ferramenta política-pedagógica que contribui: na divulgação e recriação do conhecimento; na construção e implantação da estratégia de uma organização popular; na qualificação de militantes para luta de classes; na elevação do nível de consciência de classe oprimida e na incorporação do povo como protagonista; na tradução das ideias e na aplicação da metodologia popular, com o compromisso da multiplicação criativa. (PELOSO, 2012, p. 9).

Dentre as contribuições política-pedagógicas da Educação Popular citadas acima por Ranulfo Peloso, destacamos a dupla função inicial de divulgação e recriação do conhecimento. Aqui repousa o caráter metodológico, histórico, contextual e político da EP. Por isso o termo *popular* não deve ser visto como adjetivo para a *educação*, esvaziando seu conceito, sua luta, sua trajetória, e sim como dimensão da educação.

Recorremos aqui a Vera Maria que, ao escrever sua trajetória de educadora popular, disse que esta foi marcada pela “*paixão pela comunidade e pelo conhecimento.*” (EdS, 2018, p. 1). Dito isto, ela faz remissão à função da EP como divulgadora e recriadora de conhecimentos, pois só se divulga e recria o que se conhece, o que se experimenta, o que se apaixona. A Educação Popular “é uma paixão indignada e cheia de ternura que incorpora a vontade individual à teoria, à ciência e à criatividade, é uma paixão assumida e recriada por militantes que se entregam pelo projeto de vida solidária, fraterna e livre.” (PELOSO, 2012, p. 10).

Deste modo, a Educação Popular precisa ser encarada a partir da multiplicidade de experiências educativas gestadas por diferentes organizações, instituições e movimentos. Como prática política e pedagógica emancipadora, tais promotores desta dimensão da educação não podem perder o sentido e o serviço da EP, que se atrela ao “trabalho de libertação através da educação” (BRANDÃO, 2006).

[...] uma educação que resiste em ser “popular” não como um “serviço a”, mas como um “compromisso com” e outras modalidades de ação social de horizonte transformador. Ou, para retornarmos aqui uma palavra cara a Paulo Freire: libertador. (BRANDÃO, 2013a, p. 12).

Paulo Freire⁵⁴ priorizou a Educação Popular libertadora, resistiu ao esvaziamento da consciência crítica e histórica, tão bem propagado à sua época. Resistiu ao esvaziamento da esperança, essa que é propulsora de mudanças das realidades postas ou escondidas, ditas ou silenciadas, centrais ou marginalizadas. Assegurou com sua pedagogia que a libertação dos oprimidos – por excelência – é critério suficientemente determinante para os que se filiam e aderem a práticas pedagógicas críticas e populares. Ele selou a Educação Popular com a cultura, associando educação às criações pessoais e coletivas de sua gente. Desenhando o percurso, temos a seguinte imagem: em sua origem, são os imaginários e ações da Cultura Popular que deságuam na Educação Popular, dando corpo a esta dimensão da educação (BRANDÃO, 2013a, p. 12).

Para Paulo Freire e seus companheiros, a educação foi sempre pensada como um campo da cultura, e a cultura como algo cuja dimensão de realização tem a ver com a gestão de formas de poder simbólico que tanto podem reiterar e reproduzir uma conjuntura social de desigualdade e de opressão, quanto podem configurar a dimensão simbólica de teor político da construção de uma nova ordem social. (BRANDÃO, 2013a, p. 13).

São os movimentos de cultura popular que fazem/fizeram pulsar a Educação Popular, associando-a a projetos de trabalhadores e atores sociais cuja prática transformadora partia das suas próprias culturas, das suas realidades. A Educação Popular “[...] recoloca a pedagogia na cultura, como repõe a política na cultura.” (BRANDÃO, 2013a, p. 12). Diante disso, nos assentamos na educadora Denise Souza que encarnou essa dimensão associativa ao escrever sobre a importância do método de Paulo Freire como instrumento mobilizador da cultura das/os educandas/os

⁵⁴ Estudiosos da Educação popular apontam que “[...] sua teoria e prática, por aqui (Brasil), iniciou nos anos de 1900, com as experiências educativas dos anarquistas e, em menor escala, dos comunistas.” (PALUDO, 2018, p. 171). Porém, sublinhamos nesta pesquisa Paulo Freire juntamente com seus companheiros e companheiras como precursores da Educação Popular no Brasil, essa concebida como educação das classes populares, que surge no começo da década de 60 do século passado, “[...] como um movimento de educadores, que trazem, para o seu âmbito de trabalho profissional e militante, teorias e práticas do que então se chamou cultura popular [...] O lugar estratégico que funda a educação popular é o dos movimentos e centros de cultura popular [...] mesmo quando realizado em serviços de extensão de universidades federais (como a de Pernambuco, onde Paulo Freire começou a descobrir-se em seu método de alfabetização), em setores do Ministério da Educação (desde onde seria desencadeada a Campanha Nacional de Alfabetização), ou em agências criadas por convênios entre a Igreja Católica e o Governo Federal (como o Movimento de Educação de Base), o que tornou historicamente possível a emergência da educação popular foi a conjunção entre períodos de governos populistas, a produção acelerada de uma intelectualidade estudantil, universitária, religiosa e partidariamente militante, e a conquista de espaços de novas formas de organização das classes populares.” (BRANDÃO, 2006, p. 46).

participantes do Projeto EJA, de modo a revelar a “[...] dimensão educadora de uma ação política libertadora por meio da cultura” (BRANDÃO, 2018b, p. 123). Assim escreveu a educadora:

Outro ponto que eu achei interessante que foi o método de Paulo Freire tão diferente do convencional [...] onde ele ressalta que para “Eva ver a uva ela precisa saber de onde veio e como foi plantada”. Para mim, ter seguido este método foi uma experiência inigualável, onde o aluno tem como base a sua lida diária, o seu trabalho, a pesca, a roça, enfim lidando com a própria realidade. Queria muito ter conhecido mais a sua história, suas teses defendidas, sua vida (de Paulo Freire) etc. Gosto dessa (frase) quando diz: “não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes”. Deve ter sido uma luta para ele a implantação desse método de ensino, onde os nossos governantes não estão nem aí, pois só ligam para o povo em tempo de política, onde acham que a caneta e o caderno desse pessoal é o cabo da enxada, pois não tem interesse nenhum para que essas pessoas aprendam para ficarem debaixo dos pés deles. (Denise Souza, EdS, 2019, p. 2).

No campo da Educação Popular, o ato de pensar é crítico e a educadora alcança essa criticidade ao demarcar como os pressupostos freireanos, aqui representados por temas geradores nascidos da cultura local, a exemplo da “lida diária, do trabalho, da pesca, da roça, da própria realidade”, fomentam conexões entre os processos educativos e os contextos culturais, sociais e políticos. A educadora se movimenta na narrativa, indica como Paulo Freire preencheu seu modo de ser e fazer a docência e reclama das tantas e muitas aprendizagens não tidas sobre o educador pernambucano.

A educadora compreendeu que, dentro do campo da Educação Popular, os processos pedagógicos são refletidos a partir da realidade e esta é vista como movimento, jamais estaticamente. Brandão indica que a Educação Popular: “[...] emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares por meio da educação. Ela pretende ser uma retotalização de todo o projeto educativo, desde um ponto de vista popular.” (2009, p. 27).

É uma educação praticada no campo das implicações e estas são resultantes dos engajamentos coletivos. Seu maior desafio é “[...] reverter, no mistério do saber coletivo, o sentido da palavra e o seu poder” (BRANDÃO, 2006, p. 2). Mais do que sentido, a palavra tem poder e isso é dito nas práticas educativas cunhadas no campo popular. A palavra bem dita liberta porque provoca consciência. Esta consciência que fez Denise Souza afirmar que não é de interesse dos opressores que os oprimidos aprendam, de modo a “ficarem debaixo dos pés deles.”.

Ao escrever sobre Paulo Freire, Enrique Dussel afirma ser ele muito mais que um pedagogo, ser um “[...] educador da ‘consciência ético-crítica’ das vítimas”, e seu pensar e fazer educação se voltam para “os oprimidos, os condenados da terra, em comunidade.” (2012, p. 427). O educador suscita uma empreitada educativa cuja proposta fundamental é “[...] promover uma consciência ético-crítica no educando [...]. Freire pensa na educação da vítima no próprio processo histórico, comunitário e real pelo qual deixa de ser vítima” (DUSSEL, 2012, p. 435). Assim como pensa na iminência do sujeito histórico adquirir conscientização para educar-se a si mesmo.

Se o educador está disposto a viver com o educando uma experiência na qual o educando diz sua palavra ao educador, e não apenas escuta a palavra do educador, a educação se autentica, tendo no educando um criador de sua aprendizagem. Esse é um princípio fundamental. (FREIRE, 2012b, p. 23).

Na perspectiva freireana, é impossível pensar educação sem que a própria educanda ou educando assumam o protagonismo do seu processo de libertação e conseqüentemente promova a transformação da realidade, pois as estruturas de poder perpassam o ser e o saber dessas pessoas. O deslocamento opressão/libertação exige uma tomada de consciência que se dá comunitariamente e a partir de um salto crítico, pois “sem consciência ético-crítica não há educação autêntica.” (DUSSEL, 2012, p. 440). As ideias freireanas acerca de práticas educativas emancipatórias compartilham do desejo de educar sem promover opressão e sem deixar-se oprimir, numa dinâmica viva e urgente, onde “[...] a gente trabalhe no sentido da construção de uma educação e da alegria, da seriedade, do rigor e da transformação do mundo, para que homens e mulheres possam amar com menos cobrança.” (FREIRE, 2014a, p. 289).

Em Freire temos um exercício de libertação da pedagogia. Em primeiro lugar ela se torna uma pedagogia do outro, do oprimido. [...] Em Freire esse deslocamento é para uma classe social que ao mesmo tempo ensina e aprende. Em segundo lugar, é a libertação para um outro tipo de rigorosidade, que não tem a ver com aplicação de teorias e métodos, mas com a práxis transformadora. Em terceiro lugar, é a libertação de falsos dualismos, entre subjetividade e objetividade, entre ser humano e mundo, e outros. (STRECK, 2010, p. 331).

Esses três eixos presentes na pedagogia libertadora nos colocam frente a frente com os eixos provocadores da opressão, pedagogia essa que invisibiliza outras formas de saber, principalmente das comunidades populares. Essa força da opressão é tão acentuada que nos faz acreditar que só há um único conhecimento válido, o produzido na lógica científica eurocêntrica, que rejeita toda ideia

educativa processada no cotidiano vivenciado e na experiência relacional dos sujeitos com e no mundo. Essa lógica perversa e tão bem reproduzida pelo intelectual de *mão fina* (FREIRE, 2012b, p. 27) analisa o campo popular e os sujeitos aqui tematizados com suspeição, pois desconsidera esses outros que diferem desse tal padrão referencial.

Os diferentes grupos sociais que, ao longo de sua existência, vivenciaram processos de exclusão e invisibilização social e cultural, configuram-se como comunidades potentes para pensarmos práticas educativas libertadoras associadas à Educação Popular. Tais práticas, a exemplo da vivenciada pelas nossas educadoras, constroem cotidianamente uma caminhada dialética com os sujeitos, atentando-se aos seus processos criativos, considerando sempre o desfazer das fronteiras excludentes como estratégia para que resistam à dinâmica comunitária popular, essa que é viva e que nasce com o povo. Essa “dialética é o processo de conhecimento pelo qual se acerta o caminho, através de um processo de reflexão sobre a realidade ou a prática.” (FREIRE, 2012b, p. 25).

Para além dos espaços, grupos e comunidades onde essas práticas se materializam, bem como seus caminhos percorridos e seus saberes invocados, importa também compreendermos o que essas práticas mobilizam nos sujeitos. Com força, queremos que eles aprendam a pensar e a ler o mundo a partir da realidade. Esta é a síntese e sobre ela Paulo Freire narra sua experiência indicando que “[...] não propunha apenas que eles aprendessem a ler e a escrever, mas a pensar; é que, fazendo o aprendizado da leitura e da palavra – e da escrita da palavra – nós contribuímos de maneira melhor a fazer a leitura do mundo.” (FREIRE, 2014a, p. 288).

Dentro do movimento pedagógico da Educação Popular, um princípio tece leituras ilimitadas do mundo: “Educar, ensinar, é partilhar situações de reciprocidades e inter-trocas de saberes. É partilhar de momentos e contextos culturais motivadas à criação solidária de saberes, sentidos, significados, sensibilidades e sociabilidades.” (BRANDÃO, 2013b, p. 13). A escrita da educadora Denise Souza se aproxima desse princípio:

Quando eu estava em sala de aula, me sentia felicíssima, muito realizada. E o que eu mais admirava neles era a simplicidade, a união e a solidariedade entre eles, isso me encantava cada dia, principalmente nas Rodas de Conversa, onde cada um falava sobre sua história de vida, porque resolveu voltar a sala de aula, seus medos, seus anseios e na maioria das vezes me emocionei porque eu via no semblante cansado de cada um a vontade de vencer, a garra e a disponibilidade em vencer. (Denise Souza, EdS, 2019, p. 2).

A educadora pontua que estava em sala e, estando – enquanto inteireza –, não estava só. Estava na simplicidade com educandas e educandos que diziam de si porque tinham quem as/os escutassem. Diziam das suas histórias e das suas subjetividades, pois havia uma escuta coletiva e solidária. Essa descrição da educadora nos encaminha para um eixo da metodologia popular, o de não estar só, mas com o outro. Esse estar não é uma técnica que preenche o método, mas um estado, uma disposição que, uma vez respeitada, se vive a completude de uma prática popular.

A implicação profunda e rigorosa que surge quando encarno que não estou só é exatamente o direito e o dever de respeitar em você o direito de você dizer a palavra. Isso significa então saber ouvir. Na medida em que eu parto do reconhecimento do teu direito de dizer a palavra, quando eu falo porque te ouvi, eu faço mais do que falar a ti, eu falo contigo. Mas falar a ti só se converte no falar contigo se eu te escuto. (FREIRE, 2012b, p. 22).

Esse desejo de saber do outro, dos seus enredos e tramas, implica compreender o sentido pleno da educação popular: ela que não se faz para o outro, mas com o outro. Esse deslocamento do *para* ao *com* considera o *saber de experiência*, esse “[...] saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna.” (LARROSA, 2002, p. 27). Saber que também entendemos como os conhecimentos advindos das práticas sociais, das relações com os ancestrais, das observações que mobilizam e orientam os sujeitos na sua vivência cotidiana, pois “carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura” (FREIRE, 2016, p. 45).

Em vista disso, ampliamos o conceito de Educação Popular aportando-o também ao *saber de experiência*: “[...] constituído e praticado por grupos populares em seu cotidiano. Saber este que abrange a subjetividade do sujeito, traduzida em uma forma de como ele se relaciona e convive com o outro e com o mundo.” (FEITOSA, 2016, p. 51). Este, conjuga-se ao par *experiência/sentido*, de modo a compreender que “o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (LARROSA, 2018, p. 30). É a experiência que media essas fronteiras que estão para além de conhecimento como mercadoria e de vida como dimensão biológica, com destinação pronta, mas que se fundam para a existência, se construindo à medida que vai se vivendo. Portanto, a Educação Popular como saber de experiência é “saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna” (LARROSA, 2018, p. 32), que acontece por dentro, numa encarnante e permanente aventura de criação. “E não há criação sem risco; e o que temos a fazer é reinventar as coisas” (FREIRE, 2012b, p. 29), numa experiência que cria e recria, constrói e reconstrói.

3 AGIR: ENCONTROS E ESCUTAS, ESCRITAS E CONVERSAS: ELAS POR ELAS

Mônica e Lúcia, Vera e Ana, Denise e Rosa: seis educadoras construtoras deste enredo, desta espiral de histórias aqui caligrafadas. Alegria em conhecê-las, em renomeá-las! Esses nomes somam lembranças, que somam memórias, que somam experiências, que somam trajetórias. Eles não foram encontrados numa lista de contatos telefônicos, nem numa lista de transmissão de dados. Encontramos esses nomes, assim como fomos encontradas por eles, nas nossas pertencas, sejam elas individuais, familiares e/ou comunitárias. Nos entre-encontramos nas casas, nossas e das crianças. Nos entre-encontramos nas salas e nos salões das comunidades, nos entre-encontramos nos círculos das educandas e educandos, nas práticas educativas do Projeto EJA da Pastoral da Criança.

Ao nos encontrarmos, tecemos palavras, algumas palavras criamos, outras renomeamos, outras silenciemos, outras até semeamos na iminência de celebrarmos que somos mulheres feitas de palavras; “Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nossos pensamentos [...]” (LARROSA, 2018, p. 16); essas palavras foram evocadas em cada movimento metodológico, em cada convite a abrirem suas vozes, seus ouvidos e seus olhares para o mundo de “outras” mulheres educadoras, também nordestinas, também sergipanas, também comunitárias. Mulheres que partilharam entre si experiências educativas singulares e que responderam ao convite de estarmos “de mãos dadas e tentarmos cultivar a terra e nossos corações para que uma flor de justiça e solidariedade possa nascer” (GEBARA, 2000, p. 11) por meio das nossas palavras. Mulheres que sabem pensar não no sentido de “[...] somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.”. (LARROSA, 2018, p. 16-17).

Se as palavras são mecanismos pertinentes para alcançarmos a subjetividade, pois elas desenham o pensamento, então lançamos mão deste recurso, por excelência, para tatearmos as narrativas das educadoras. Libertamos essas narrativas de interpretações paralelas e de inferências desnecessárias. Logo, a trajetória de cada educadora aqui posta nesta seção é a compilação de tudo que foi produzido por elas: a representação artística, o verso da ciranda, a entre-escuta dita e transcrita, a escrita de si, bem como as conversas da nossa roda. Foram as palavras a possibilidade

ímpar de revelar as mulheres feitas de palavras. Não fomos nós que criamos, que nominamos, mas ressaltamos o que é destacado em cada narrativa. (MAFFESOLI, 2008, p. 8).

O que fizemos foi descrever o fenômeno como ele é, como nos ensina o sociólogo francês Michel Maffesoli ao dialogar sobre as nossas formas de ver e apresentar o mundo e as coisas. Pousar o olhar sobre as trajetórias destas mulheres é “[...] permitir que a realidade apareça como tal. Ver, fazer ver. Descrever, metaforizar o plural das formas” (MEFFESOLI, 2007, p. 184) de modo que seja possível apreender a ênfase da experiência vivida por cada educadora.

A sobriedade também foi arrimo nesta ciranda de vidas, pois “o fenômeno incita à modéstia, por sua complexidade e também por sua indecisão. É nebuloso e plural, não podendo ser ‘reduzido’ à unidade do conceito. [...] o conceito simplifica tudo.” (MEFFESOLI, 2007, p. 189). Optamos assim por despencarmos menos na armadilha da interpretação, no fechamento de conceitos e na mais grave tentação de falarmos por elas.

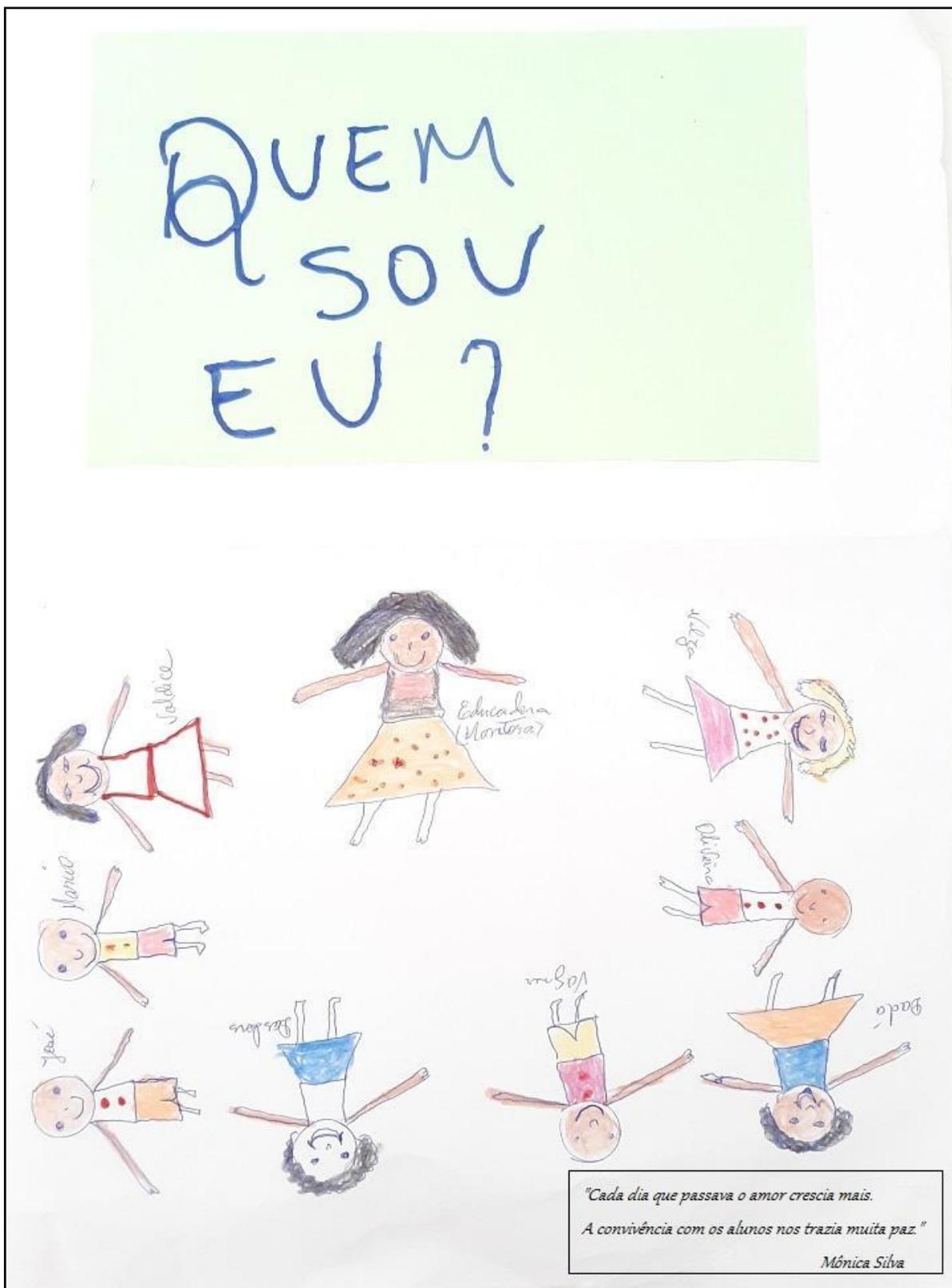
Esse modo de apresentar as trajetórias – com miúdos recortes⁵⁵, mas sem inferências – encontrou repouso em mulheres pesquisadoras: no jeito Ecléa Bosi (1994) de colher e descortinar as memórias de velhos; na habilidade de Roseli Fontana (2005) de velar pelas narrativas de mulheres professoras, que nas relações sociais moveram suas histórias; no traquejo de Maria da Conceição Moita (1992) que descreveu, através do recolhimento da história de vida de uma educadora africana, os percursos de formação e de *trans-formação* vivenciados por esta educadora entre a África e Portugal; como também na sensibilidade de Ivone Gebara (2000) que no livro *A mobilidade da senzala feminina: mulheres nordestinas, vida melhor e feminismo* notabilizou vidas de mulheres e seus sofrimentos por meio das mobilidades femininas gestadas dentro das suas senzalas cotidianas.

Assim, fotografamos⁵⁶ as educadoras de vários ângulos, mas a revelação destas imagens é de autoria delas. Mulheres produtoras de histórias assinadas e assinaladas, delimitadas nos seus espaços históricos e geográficos, mas ilimitadas em possibilidades. Mulheres com referências religiosas, com fé e descrentes, com afetos e desafetos, com revoltas e revoltantes. Então, o que aqui segue é criação delas, escritas e ditas por elas:

⁵⁵ Ao longo das narrativas encontramos trechos que puderam ser suprimidos [...] sem causar prejuízo à compreensão das trajetórias individuais, tornando o texto sonoro, plural e dialógico.

⁵⁶ Sobre a estética das narrativas: o desenho e a frase que inaugura cada narrativa foram criados pela educadora protagonista da trajetória durante a Roda de Conversa. Em seguida evidenciamos a narrativa que é um mosaico com recortes da descrição do desenho acompanhada das falas e escritas da Roda de Conversa, da Escrita de Si e da Entre-escuta.

3.1 MÔNICA SILVA: QUEM SOU EU?



FONTE: MÔNICA SILVA (2019)

No meu desenho eu fiz a professora e os alunos e a primeira frase, assim que entrei, lembro como hoje: “Quem sou eu?”. Então, a primeira pergunta que eu fiz e escrevi no quadro foi: Quem sou eu? Aí começou e cada um foi falar de si, das suas experiências de vida e eu acabei nem dando a estrutura da aula que planejei. O primeiro dia me marcou porque foi bem de escuta das vidas, principalmente o motivo que os fizeram não frequentar escola quando mais jovem. Eu sempre trabalhava em círculo e eles começaram a falar da pesca, o outro que escutava depois citava um acontecimento. A aula foi completamente diferente. Cada um contou a sua história de vida, como era. Quando eu estava desenhando ali quietinha, cada nome que eu fui lembrando, eu fui fazendo memória de como chegaram e a emoção tomou conta de mim. A saudade foi grande da experiência que vivi. Durante toda essa nossa partilha eu estou emocionada. Tudo que vocês falam, me toca. Quando eu entrei nesse salão ontem para fazer a limpeza⁵⁷ para esse nosso encontro hoje, eu lembrei muito, foi uma experiência que marcou profundamente a minha história.

Esse meu jeito de ser educadora eu aprendi em casa também. Quando eu estava mocinha eu reunia as meninas e dava aula em casa. Minha mãe dizia que eu ir ser professora. A brincadeira era só dar aula. Eu botava o quadro na parede e sentava as meninas no chão e começava a ser professora ali na frente. Aí foi quando eu comecei a pegar o gosto pela educação. [...] Fui catequista também, trabalhei com os jovens na igreja, lugar que me formou como educadora, principalmente como catequista. Na igreja eu aprendi muito. Quando eu trabalhei com os pescadores da comunidade eu também aprendi muito [...]. O gosto pela educação veio na catequese e na experiência em casa. Eu não podia ver um menino que não sabia ler que eu mandava ir lá pra casa e eu ensinava, eu brinquei de ser professora durante a minha adolescência toda. E isso foi me dando o gosto pela educação. Mesmo com os medos. Eu falo assim medo, mas era porque eu não sabia que sabia. Hoje eu sei que eu sei, adoro trabalhar com a turma que eu tô que é alfabetização. Eu gosto da alfabetização e de alfabetizar. O meu medo é de não corresponder a direção da escola. Medo de não corresponder às expectativas dali, daquele meio que eu estou inserida. Não é o medo de não desenvolver na sala, isso eu desenvolvo. Medo de chegar ao final de não alcançar os meus objetivos que eu quero.

Eu cheguei na Pastoral da Criança porque eu gosto de criança e também eu entrei porque eu queria ser útil. [...] Eu entrei na Pastoral em 1998 através de um convite de uma colega. Eu já sabia que era voluntário, nem perguntei quanto ganhava, porque eu já estava ciente de tudo e de todo trabalho da Pastoral. Aí eu respondi que queria, ela disse é assim: a gente tem que sair de porta em porta só naquelas famílias carentes. [...]. E foi a partir daí que eu me apaixonei pela Pastoral da Criança, por ver e trabalhar a realidade de cada família, trabalhar a criança, o desenvolvimento da criança, como a famílias se reúne, como a família convive dentro do ambiente deles. [...] Então, a Pastoral da Criança é vida mesmo. Viver entre eles. Ser um membro deles. Eu aprendi a ser mais humilde que eu era muito rígida. Aprendi a me doar na Pastoral da Criança. Aprendi a conviver com as pessoas. Aprendi, acima de tudo, o amor das famílias da minha comunidade por mim, aprendi a conviver com eles. Eu convivi com quase todas as famílias da comunidade Serrão. Eu sei de cada uma. [...] As famílias que eu acompanhei me pediam ajuda na leitura. Tinha uma família que quando eu chegava à mãe dizia: Graças a Deus você chegou mulher, me ajude aqui com meu filho a fazer esse dever porque eu não sei ler, minha filha, não sei. Então esse era o impacto, de não poder ajudar o filho por não saber ler. [...] as mães se sentiam humilhadas por não saber ler e ter que pedir para as pessoas lerem qualquer coisa que elas queriam saber.

⁵⁷ Mônica Silva foi uma das anfitriãs da Roda de Conversa, ela que preparou o salão onde nos encontramos.

Já no Projeto EJA eu cheguei porque eu já estava na Pastoral. Ai a coordenadora de área fez uma pergunta livre: "Quem quer ser da EJA da Pastoral da Criança?". Ela deixou livre para cada uma, quem quisesse ser, né? Aí fez a pergunta, algumas não quiseram ou que não gostam de ensinar, outras disseram que era muito trabalho. Eu, como eu gostava de ensinar, com certeza eu levantei minha mãozinha: "Ahh, eu quero". Aí ela (a coordenadora) explicou que não tinha remuneração, tinha apenas uma ajuda de custo para comprar os materiais para desenvolver as atividades. Mas pra mim não importava, eu queria era trabalhar com a comunidade. O que me levou a dizer sim foi a minha paixão pela educação mesmo. Eu gosto da educação, aí ligou a educação que eu já tinha experiência e a paixão pela Pastoral da Criança. Foram quase três anos. [...] Na Pastoral da Criança nós tivemos uma capacitação com a coordenadora do Projeto EJA. A gente trabalhou o método de Paulo Freire, que por sinal foi muito bom trabalhar a realidade do aluno. [...] Era trabalhar o indivíduo na sua realidade. [...] Paulo Freire eu conhecia, o método é que estava desconhecido. Como profissional foi bom porque eu estava ali ajudando os alunos a se desenvolverem, a aprender um pouco mais, que não aprende 100%, mas aprenderam algumas coisas, muitos saíram assinando o nome. [...] Meu objetivo maior era que eles aprendessem a ler e escrever. Ler 100%, eles não saíram não, porque a mente deles já não acompanhava. Precisaria de mais tempo, pois algumas vezes eles faltavam, mesmo sendo rara a ausência. Vi que alguns faltavam, outros não. Alguns gostavam de participar das aulas porque as aulas eram muito dinâmicas, tinha a parte melhor que eles gostavam que era a oração, a gente levava canto [...]. Então ficou marcado pra mim porque eles diziam que quando não vinham para aula ficava com dor de cabeça, dormia sem comer, preocupada com a vida. E diziam que quando participava do projeto, esqueciam os problemas de casa, a aula da Pastoral da Criança fazia eles esquecerem dos problemas de casa. Teve um momento que eu gostei muito, que foi o encontro de todos as educadoras, foi um encontro muito bom. A gente se reuniu no rio São Francisco. Dividimos as experiências, compartilhamos o cotidiano. Até hoje eu falo desse encontro, foi o melhor encontro das realidades, cada um falou da sua experiência na sala de aula.

Na Pastoral tiveram algumas dificuldades. Eu lembro que foi alfabetizar mesmo era a maior, pois como era que eu ia inserir aquilo tudo na cabeça deles. Eram pessoas que viam de casa com problemas, que não conseguem superar a ideia de que a mente já tá velha. Tinha uns que diziam: "Mônica eu vim, mas eu sei que hoje não entra nada". Aí eu me desesperava porque a gente tinha que chegar no objetivo que era fazer com que eles saíssem dali assinando o nome, lendo e escrevendo, juntando palavras. A superação da dificuldade vinha por meio das capacitações, das reuniões, recebia bem orientação. Nós sempre dividíamos as experiências, as dificuldades. Aquilo que uma educadora sabia, passava para a outra. Eu percebia que as dificuldades eram as mesmas, eram comuns a todas. Minha colega dizia a mesma coisa que eu falava e a outra também. Essa ideia de que ia pra aula, mas não entrava nada, era comum a todo mundo. Para mim a maior dificuldade era de colocar na cabeça e no coração o desejo de aprender. Tirar da cabeça que eles não iam só pra desabafar a realidade da vida deles. A gente estava ali pra ouvir, mas eles também precisavam aprender. Acho que os problemas da vida faziam eles desistirem de aprender. Tinha um que dizia assim: "eu mesmo não vou aprender mais nada, sou cavalo veio, sou ignorante.". Tinha um que dizia que estava para preencher a sala. Mas eu sempre estava ali buscando algo que fizesse pegar o gosto em aprender. Agora porque eles voltavam no outro dia? Porque eram as histórias dos colegas, como cada noite um contava, eles ficavam curiosos pela próxima história. Ai eles sempre viam para escutar a história uns dos outros. Havia também muita facilidade, vou dizer uma que eles adoravam fazer: cartazes. Eu dividia os temas de acordo com a Pastoral, exemplo, um grupo ficava com "aleitamento materno". Aí eu perguntava o que era aleitamento materno. Inseria nas atividades da pastoral. Então cada grupo ficava com

um tema e eles traziam os cartazes direitinho. Tudo prontinho e ainda tinha culminância também. Que aí era uma festa com comida, peixe assado, macaxeira cozida, camarão frito. A culminância era o resultado dos trabalhos que a gente estudou durante a semana. Era a comemoração, como eles diziam, era o momento de comemorar o que eles aprenderam. Então eles elaboravam os cartazes e levavam no dia da culminância. Aí eu explicava que eles tinham que apresentar o que aprendeu durante a semana acerca dos temas. Apresentar e comemorar o que a gente aprendeu junto com os colegas. Era muito, muito bom. Com tudo isso eu aprendi tanta coisa. Aprendi a viver mais em comunidade. Aprendi a ouvir a realidade deles. Aprendi como compartilhar e acompanhar as famílias, as vidas. Muitas coisas boas eu aprendi.

Pra minha prática hoje eu trago do projeto a necessidade de conhecer meus alunos. Eu faço a acolhida deles, faço uma dinâmica, canto. E sempre dou aula em círculo, nunca deixei minha sala em fileira. Eu aprendi na Pastoral a fazer círculo e aí eu levei isso para a minha realidade hoje porque eu gosto de olhar para o rosto de cada aluno, no círculo fica mais fácil observar cada um. [...] Eu ensinei as crianças a fazer o círculo, pois trabalhar em círculo é mais participativo, a gente sente mais a atenção deles, eles olham mais para o professor, tem mais aconchego, rompe com o tradicional. Eu não gosto da fileira. Eu também trouxe para a minha vida hoje a valorização da realidade de cada aluno, de acompanhar a turma. Outra coisa foi a metodologia, trabalho com palavras geradoras. Então a minha metodologia hoje se aproxima muito do projeto da Pastoral. Pergunto sobre o contexto, o que eles viram e viveram ontem. Aí eu vou trabalhando aquilo que cada um fala sobre o que fez em casa.

Eu convivi e convivo com pessoas analfabetas. Meu primeiro trabalho com o público analfabeto foi em 2001, eu trabalhei na educação de jovens e adultos, foi quando eu dei de cara, enfrentei com medo, mas fui e fui como educadora mesmo. Eu dei de cara com o público analfabeto, que não sabia uma letra, não sabia nada, nada, nada, entre aspas, não sabia o que falava os livros, o que falava as letras, mas a realidade da vida deles, eles sabiam. Foi a partir daí que eu aprendi a conviver com eles, com a realidade deles. Mas antes eu já tinha percebido essas pessoas, na minha rua, na minha comunidade, no meio que eu vivia, na Pastoral da Criança quando a gente fazia as reuniões, aí sempre tinha umas que diziam: Mônica, faz favor, leia aqui pra mim que eu não sei ler. Aí eu sempre dizia a uma colega minha: aquela mãe ali não sabe ler. E a gente quando descobria que tinha uma mãe que não sabia ler, a gente dizia que era bom estudar, que ainda estava em tempo de estudar. Aí foi quando apareceu a educação de jovens e adultos da Pastoral da Criança. Hoje eu tenho certeza que as pessoas que eu conheço que são analfabetas são por não ter tido oportunidade lá no passado de estudar por alguma consequência da vida, que eu conheço uma colega assim, que não estudou porque o pai proibiu que não queria que saísse de casa. E outros por medo de ir à escola, por vergonha. Aí vive esse preconceito, porque eles sofrem preconceito. [...]. Meu pai estudou até a quarta série, mas é muito inteligente, sabe ler, sabe matemática, responde sem nem pensar, num pisca nem os olhos, responde. Ele sempre diz a mim: olhe minha filha eu não troco o meu estudo pelo seu. Já minha mãe é mais fraquinha um pouquinho na matemática, na leitura ela é boa. [...] Minha avó materna era analfabeta, depois foi que ela começou a estudar.

Com relação à educação, eu acho que é um fator muito importante na nossa vida porque quando a gente tem educação e desenvolve a educação que a gente aprende, a gente consegue desenvolver muita coisa. Com educação a gente aprende a conquistar os nossos direitos de cidadão, a gente conhece com educação, a gente aprende as nossas raízes. Alfabetizar voluntariamente significa gratificação, para mim é uma palavra que define o momento. [...] A gente trabalhava a realidade do aluno e quando trabalhava a realidade do aluno, a gente se sentia viva por dentro. [...] Quando a gente trabalha voluntário, mesmo precisando daquela

remuneração de antes que eu tinha, mas o voluntário é mais gratificante porque as pessoas são mais humanas, trabalham por amor. A diferença de antes quando eu trabalhava remunerado (eu trabalhava na escola) e os alunos, como eles eram de idade, eles não gostavam de estudar na escola. Eles tinham vergonha de estudar na escola. [...] Foi tanto que quando eu fui pegar o nome deles, eles sempre faziam a mesma pergunta: "é na escola ou é no salão?". O salão era o comunitário da igreja. Uma aluna sempre referia ao ambiente da Pastoral da Criança como sendo o melhor lugar para estudar. Percebi que a gente tinha mais presença deles quando era no salão comunitário que fazia parte da Pastoral da Criança.

A aula sempre começava 18h30. Quando chegava a primeira coisa que eu fazia era a acolhida, dava boa noite. Todos tinham o livro do aluno⁵⁸ e eu tinha o livro do monitor⁵⁹, as lições já eram definidas, mas a gente sempre introduzia lições diferentes. [...] Tinha dias que eu não conseguia dar aula do livro mesmo, a gente dava de acordo com a realidade. A introdução, onde eles falavam muito acabava comprometendo a lição do dia, é tanto que os meus nem todos conseguiram aprender a ler e escrever, apenas alguns. Eu acho que eu deveria ter sido mais rígida na cobrança da alfabetização, da lição, mas o projeto da Pastoral da Criança pedia pra gente engajar os alunos na conversa, inserir nas atividades a realidade, o cotidiano deles, aí quando eles começavam a conversar sobre a realidade deles, eu achava que estava dentro do que pedia o projeto, aí eu deixava eles a vontade.. Mas alfabetizar mesmo, alfabetizava mais era pouco! Para eles era significativo tá ali conversando, falando dos problemas de casa, tudo era mais importante do que aprender a ler e escrever. Às vezes tinha tema que eu não sabia desenrolar, determinados assuntos eram eles que falavam, principalmente de política, dos assuntos da igreja, da plantação, da pescaria. Aprenderam a se comunicar melhor depois do projeto. Se você perguntar hoje a eles o que aprenderam, eles dirão que aprenderam a se comunicar. A gente tem o exemplo da minha aluna⁶⁰ e hoje é alfabetizadora da parceria entre a Pastoral da Criança e o Sergipe Alfabetiza Mais. Era uma mãe que eu acompanhava, aí passou a fazer parte da EJA para perder a timidez, pois ela já era alfabetizada. Ela gostava de ir para aulas para distrair a cabeça.

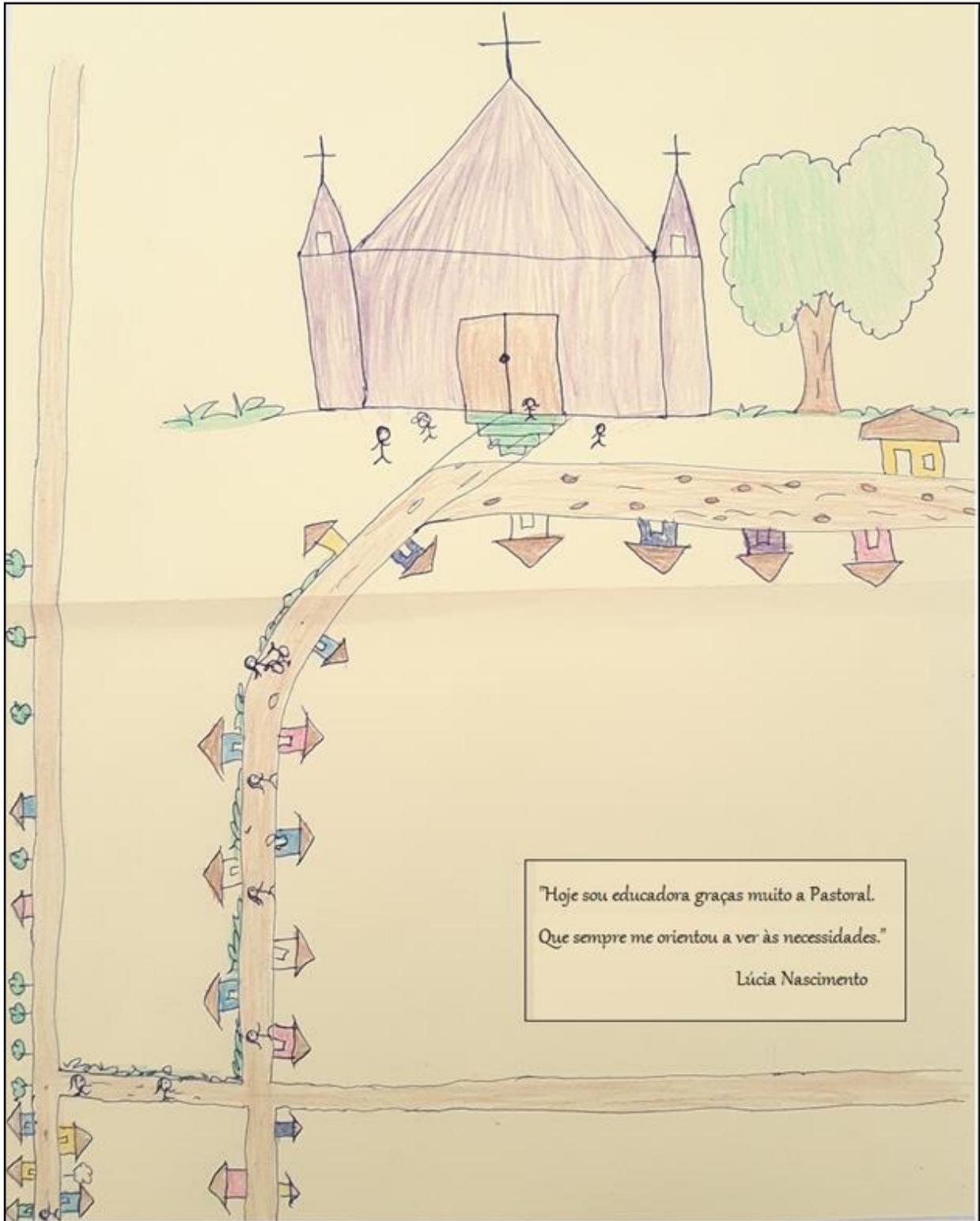
Confesso que era muito gratificante trabalhar com a Pastoral, depois que passou a ser pelo governo em parceria com a Pastoral, a gente perdeu um pouco o estímulo, a mística do ensinar. Na Pastoral da Criança não ganhávamos, mas tinha mais determinação, mais perseverança, mais amor, mais gosto. Primeiro nós conhecemos a Pastoral da Criança e só depois nos envolvemos com a educação, com o projeto Eja em si. Era uma condição ser da Pastoral antes de ser educadora. Talvez se nós tivéssemos começado pelo Sergipe Alfabetizado, pelo governo, não teria isso esse resultado, esse amor que a gente teve. Sei que nos tornamos educadoras pela comunidade, porque se não tivéssemos começado pela comunidade e esta ter reconhecido a nossa aptidão, nada teria acontecido. Eu também sei que sou o que sou porque todas foram antes de mim.

⁵⁸ Anexo C: Capa do Livro da/o Educanda/o: Aprendendo e Ensinando/Ensinando e aprendendo: Educação de Jovens e Adultos da Pastoral da Criança.

⁵⁹ Anexo D: Capa do Livro da/o Educadora/o: Missão e Gestão da Educação de Jovens e Adultos da Pastoral da Criança.

⁶⁰ Mônica Silva cita a educadora Denise Souza que também faz parte do sexteto de educadoras construtoras da pesquisa em tela (subseção 3.5).

3.2 LÚCIA NASCIMENTO: HOJE SOU EDUCADORA



FONTE: LÚCIA NASCIMENTO (2019)

O meu belíssimo desenho (risos) fala da minha experiência. Morando na Pista⁶¹ da Granja eu cortava um caminho para trabalhar na comunidade Piçarreira. E eu comecei lá como líder da Pastoral da Criança e vendo a necessidade de cada criança, pois lá tinha muita criança, mas não tinha escola, não tinha o acesso, foi quando a pioneira da Pastoral da Criança, que fundou lá na comunidade Piçarreira, me convidou para ser uma das professoras lá na comunidade. Eu não pensei duas vezes porque como era uma comunidade, e eu já desenvolvia um trabalho lá, eu fui. Mas era muito difícil porque eu pegava esse longo caminho. Então eu ia a pé e com o passar do tempo, a comunidade se mobilizou, fez uma festa para arrecadar fundos e comprar uma bicicleta para a professora ir até o local da aula, que era na igrejinha que era o espaço maior da comunidade. Então, eu ia com muito carinho e muito amor, com sol, com chuva. Quando chegava os alunos já estavam lá com a chave da igreja para abrir.

Foi nessa experiência que eu aprendi muito, muito boa essa experiência, tanto profissional, quanto de afeto. Era uma satisfação, um carinho que eu recebia dos alunos. Enfrentei muitas barreiras também com os pais por conta da impossibilidade de mandar os filhos por conta das atividades na roça. E alguns pais não queriam deixar os filhos ir pra aula, pois tinha que ir ajudar na roça. E aí eu conversava, falava da importância, da necessidade de estudar ainda criança por conta das barreiras de ir na idade adulta. Pela conversa consegui convencer muitos pais e eles mandaram os filhos para a escola. Havia uma troca de aprendizagem nessa experiência. Com o passar do tempo a comunidade foi crescendo, aí veio a modalidade de Jovens e Adultos, mas sem vinculação com Pastoral da Criança, e eu fui ser professora da EJA, só que já era pela prefeitura. E hoje eu agradeço primeiramente a Deus estar trabalhando devido o trabalho que fiz na Pastoral como professora e líder. A partir dessa experiência, depois de um tempo como professora contratada, fiz o concurso e me efetivei como professora do município. Então, é uma porta que se abre e não se fecha. Eu já pensei em desistir da Pastoral da Criança por conta do tempo corrido, das atividades. Ela exige muito da gente, é um trabalho bonito e trabalhoso, o que faz com que com o tempo corrido eu não consiga fazer como de fato tem que ser feito, principalmente a visita domiciliar mensal. Aí eu sinto muito essa falta e vivo nessa falta, é um trabalho belíssimo e sou muito grata por fazer parte, pois sou o que sou graças a obra da Pastoral.

Quero dizer nessa roda de conversa que saber da nossa utilidade com o outro é libertador. E também quero dizer a Denise Souza que estou muito orgulhosa de lhe conhecer⁶². Você faz parte do meu sonho: ver as mães da Pastoral da Criança vivenciar processos formativos como você. Sonhamos em ver as mães engajadas conosco e você é esse exemplo de mãe. Fez conosco o seu processo. Sinto que em você tudo é verdadeiro e intenso. Nasceu assim, com esse desejo. E a Pastoral da Criança mais uma vez lhe abriu essa porta: a primeira ao lhe acompanhar e a segunda ao permitir que você acompanhasse e ensinasse no projeto EJA.

Quando eu era criança eu nunca tive dificuldades de estudar não. [...] Eu sempre gostei muito de estudar, apesar de sempre conviver e ainda hoje convivo com pessoas analfabetas. Na minha família e na minha comunidade tem muitas pessoas. Entre os meus doze irmãos, só eu consegui completar a formação, de nível superior completo. Os meninos (2) conseguiram o segundo grau e as meninas não. Tem na família muitos que leem e escrevem um pouquinho, mas tem muito que são analfabetos absolutos. Hoje em dia percebo que as mães da Pastoral (algumas, nem todas) precisam de auxílio porque não sabem ler e também algumas mães dos meus alunos

⁶¹ Pista é o nome dado às ruas da comunidade rural da Colônia Treze/Lagarto; cada rua tem um nome de Pista: Pista da Granja, Pista do Açú, Pista 1, Pista 2 etc.

⁶² Algumas educadoras não se conheciam, pois fizeram parte do Projeto EJA em momentos diferentes, bem como residem em municípios distintos.

que ainda tem essa deficiência. [...] Eles acham assim: 'estudar pra quê, se eu não vou trabalhar, se eu não vou arrumar emprego?' Eles não têm aquela visão de que o conhecimento que a gente adquire é muito bom e importante pra gente ajudar nossos filhos. Eu sempre passo pros meus alunos assim: 'meus filhos não é porque seus pais não tem estudo que vocês não vão ter, não é porque vocês são dessa comunidade "carente" que vocês não vão chegar a algum lugar, claro que vão chegar, vocês tem que ter uma visão ampla, não é aquela visão ali centrada só numa coisa não. Seus pais não quiseram, porque oportunidade tiveram, porque nós estávamos aqui com EJA e eles não quiseram, mas vocês não pensem como eles não, que vida, que futuro eles vão dar a vocês na situação em que eles se encontram.' Quando eu pergunto pra eles: 'o que você quer ser quando crescer?' Eu não tenho uma resposta. Tem horas que eu fico me perguntando o que estou fazendo aqui? Não tem uma expectativa de vida, entendeu? Não tem um objetivo de querer ser alguém, de querer ter um emprego, de querer ter uma profissão. Então isso é indignante! [...] Esta comunidade ela é rural, mas as famílias não tem terra, elas trabalham para os donos das terras, é tirando laranja, é raspando mandioca, mas tudo dos outros. Então essas crianças crescem vendo os pais nessas condições. Eu não escuto eles dizerem que querem ser como os pais são, mas também não dizem o que querem ser. [...]

Quando eu comecei no projeto de alfabetização eu achava sempre que eles queriam aprender, mas vejo que as pessoas de hoje não querem aprender. [...] A educação pra quem quer abre muitos caminhos. Porque é com educação que a gente enxerga o mundo melhor, enxerga as pessoas melhores. Tem vários caminhos a seguir. Então, você se torna uma pessoa sábia. E sem ela é como se fosse um cego num tiroteio. Porém, poucos sabem disso, porque não busca e quem busca, às vezes, faz como aquela semente que cai na beira do caminho: se alegra, depois desanima. Não tem terreno pra aprofundar. Hoje tem muito suporte pra todos, pra atender a todos. Mas aquilo que vem fácil, vai fácil. Porque antigamente você estudava e aquele que queria, aprendia. Às vezes eu fico me perguntando: 'o que é que estou fazendo aqui?'. Eu ainda tenho essa dúvida com quase 19 anos de carreira no município e quase 22 anos ensinando, porque eu entrei na Pastoral pra ensinar com 22 anos.

Na Pastoral da Criança eu cheguei através de amigos. [...] Me convidaram para participar e disseram que era um trabalho voluntário, que eram visitas que a gente tinha que fazer na comunidade e dando o nosso apoio de acordo com as nossas condições. O que marcou bastante a minha vida foi quando no começo a gente chegou aqui na Piçarreira e era muito carente em todos os sentidos, de amor, de atenção, financeiramente, e aí tinham muitas crianças, muitas mães gestantes, e logo que nascia as crianças morriam muitas crianças antes mesmo de completar um mês morriam.⁶³ E isso aí me chamava muito atenção e eu ficava com aquela angústia. Como poder ajudar? O que fazer pra salvar essas vidas? Aí foi quando a gente estava fazendo formação e Dona Maria⁶⁴ com outras pessoas ajudavam a gente a fazer o soro caseiro, tinha o soro 1 e tinha o soro 2. O 1 era o soro normal, o 2 já colocava outros produtos, com farelo, multimistura⁶⁵. Era um soro

⁶³ Abordamos aspectos da mortalidade infantil na subseção 2.1.

⁶⁴ Primeira Líder da Pastoral da Criança (1985) e na ocasião coordenava a instituição, realizando formações para novas lideranças. Dona Maria, hoje com 73 anos, segue desenvolvendo trabalhos pastorais nas comunidades por onde passa.

⁶⁵ A multimistura é um complemento alimentar nutritivo e de pouco custo (70% de farelos de arroz ou trigo, 15% de pó de folhas de mandioca e 15% de pó de sementes de gergelim ou abóbora). Criada pela nutróloga Clara Brandão, a mistura é capaz de recuperar os casos graves de desnutrição. Nas décadas de 80 e 90, essa mistura era muito utilizada nas comunidades acompanhadas pela Pastoral da Criança por conta dos altos indicadores de desnutrição. Atualmente, a instituição realiza uma educação de base popular nutricional, priorizando ações nas comunidades sobre alimentos saudáveis e estimulando construções de hortas caseiras nas famílias para manter equilíbrio nutricional e controlar a epidemia da obesidade nas comunidades acompanhadas.

mais forte e que realmente esse levantava cadáver. E aí a gente começou a salvar muitas vidas aqui nessa comunidade através desse soro, de nossas visitas constantes e aí foi um ponto que me marcou bastante. Eu ainda estou na Pastoral da Criança e sei quando faço algo, faço para mim mesma. Então, o que trouxe essa experiência e ainda traz foi esse enriquecimento de saber que eu sou útil a alguém, que alguém precisa de mim e que eu preciso desse alguém. E quando a gente vê o sofrimento do outro, a gente se espelha, que nós não temos quase sofrimento a vista do que vemos pela frente. Têm pessoas que precisam muito mais da gente do que a gente delas. E aí a gente vai aprendendo. Então foi uma experiência muito grande. Eu era jovem, saia lá da Colônia Treze e vinha a pé aqui pra Piçarreira. No início fazia só as visitas, depois veio a necessidade de educar as crianças, aí eu ia lá pra igreja: eram três dias na semana que eu dava aula às crianças daqui⁶⁶. E aí com o passar do tempo a gente também fazia outras ações. Eu passei a morar aqui na comunidade quando casei. A Pastoral da Criança promoveu também o meu encontro com o meu marido (risos).

Antigamente tinham alguns benefícios e aí a gente foi dando, dando, dando. Claro que a gente ensinava a pescar, mas muitas vezes a gente deu o peixe pescado e hoje a dificuldade que eu sinto é o comodismo dessas mães que ficam só esperando venha a nós, o vosso reino nada. [...] As mães são outras hoje, não são as mesmas de quando eu comecei, mas o problema do comodismo ele vem nesses 20 anos. É um pessoal que espera muito pela gente, se a gente não for fazer a visita, não pense que elas veem até a gente questionar ou perguntar, ou dizer o que tá se fazendo. Veem não! Se eu não chegar, eu não sei do problema daquela mãe ou daquela criança. Então, hoje eu sinto essa dificuldade, esse comodismo delas. A amamentação mesmo que a gente ensinou tanto, tem muitas que antes de chegar os 6 meses já tirou a mama e já tá dando gogó⁶⁷. Hoje eu acompanho mães que eram crianças quando eu comecei e hoje tem filhos que eu acompanho. O perfil dessa segunda geração tá diferente, hoje eles não querem dar só a mama, por exemplo, dão outros alimentos. Aqui é uma comunidade um pouco difícil mesmo, em todos os aspectos.

Com relação ao meu processo de formação, confesso que dar aula não era o que eu almejava pra mim. Mas, devido a situação que a gente se encontrava, não tinha outra opção. Queria fazer uma faculdade pra ser médica, porque quando eu era criança eu tive vários sonhos [...]. Mas aí com o passar do tempo eu fui gostando da educação. Fui pegando amor, vendo a necessidade da comunidade e fui gostando. Hoje em dia não vou dizer: ai meu Deus, amor ser professora! Não, não vou dizer, se disser, tô mentindo, devido o que a gente tá vendo, devido o interesse das crianças, devido ao querer que a gente não sente que aquela criança tem o prazer ou a vontade de querer ser alguém na vida, né? E a família também não tá colaborando, porque tá colocando tudo em cima da escola. [...] Na EJA da Pastoral eu não atuei, mas as mães que eu acompanhava eu encaminhava para a EJA que era Vera Maria⁶⁸ que dava aula.

O meu processo de ser professora começa cedo. Depois da minha primeira comunhão, com 13 anos, eu já fui ser catequista. Aí eu gostava e gosto de ensinar catequese. Me identifico muito

⁶⁶ A Educadora Lúcia Nascimento é uma exceção na pesquisa, porque ela não começou pelo Projeto EJA e sim por uma turma de educação infantil (alfabetização), que à época era a necessidade da comunidade e a Pastoral da Criança articulou a possibilidade de minimizar o problema das crianças estarem fora da sala de aula e mobilizou a implantação dessa sala de aula. A Piçarreira foi a comunidade onde começou a Pastoral da Criança no Estado de Sergipe, em 1985. E Dona Maria (citada pela educadora) percebeu a necessidade de não apenas cuidar da saúde física, mas também da saúde cognitiva, dando às crianças a oportunidade de participarem de processos de aprendizagens formais na sala de aula. A comunidade da Piçarreira possui até os dias atuais necessidades sociais ilimitadas, conforme narra a educadora.

⁶⁷ Mingau caseiro introduzido na dieta da criança antes dos 6 meses de vida, abandonando assim a amamentação exclusiva orientada pelos organismos de saúde e amplamente estimulada pela Pastoral da Criança.

⁶⁸ Vera Maria por indicação de Lúcia Nascimento compõe a pesquisa.

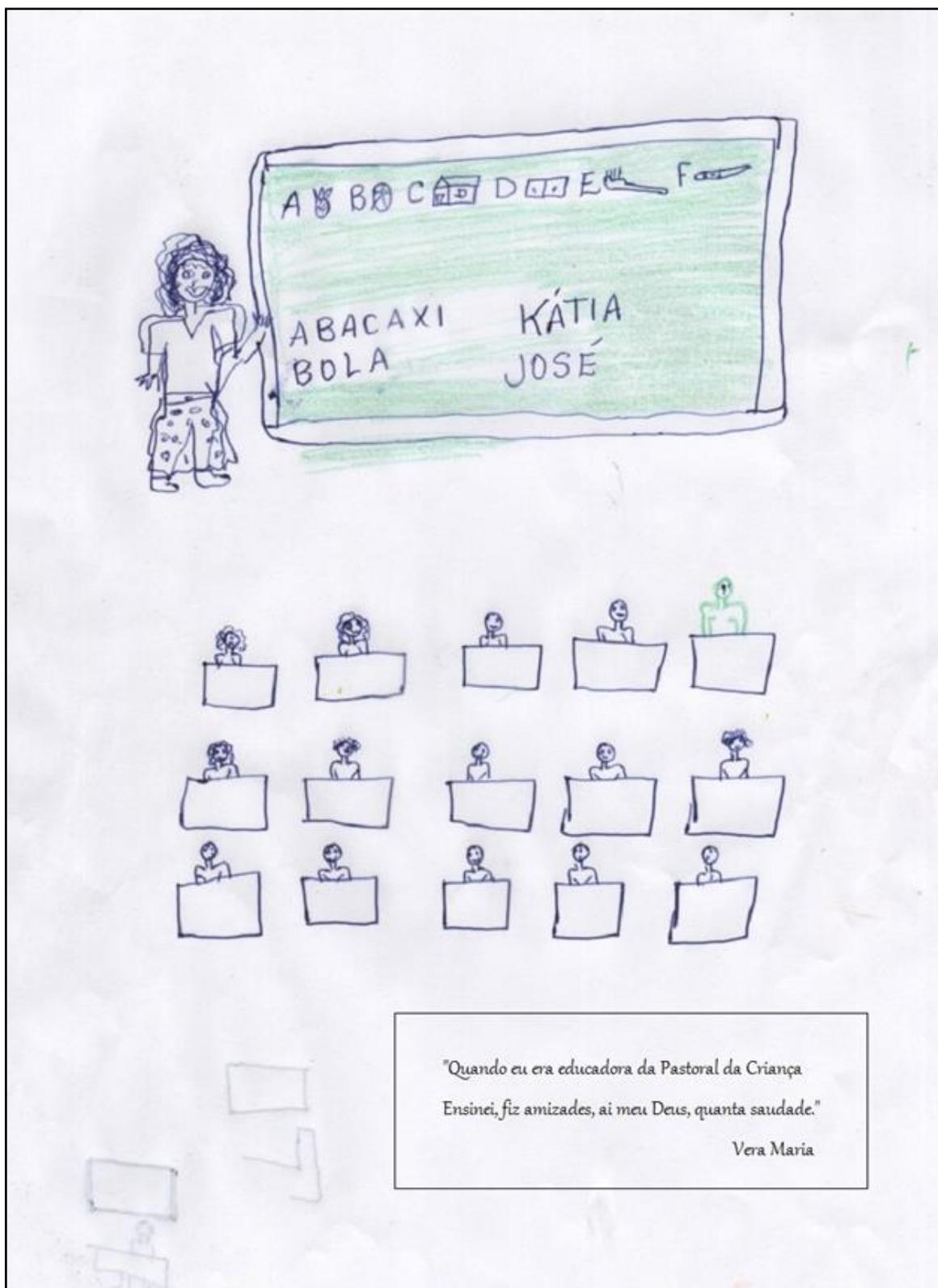
e então foi a partir dos 13 anos que eu comecei a ser formada. A catequese foi a minha primeira escola de formação. Hoje dou catequese na escola. O meu início na turma de aula da Pastoral da Criança nunca foi tranquilo, na verdade, eu nunca dei uma aula tranquila. [...] Tinha a barreira da agressividade, as vezes a gente chegava para dar um carinho, dar um abraço, dar um beijo, eles rejeitavam. Eles brigavam uns com outros e a gente ia separar, aí quem levava era a gente. [...] Além dessas barreiras, tinha a questão da estrutura. Eu saía a pé da Colônia Treze, como já disse.

Sobre os saberes necessários, eu vou fazer que nem a história: eu queria fazer algo por alguém, né? Eu tava recém formada no magistério, queria trabalhar, e aí como eu já estava como líder voluntária e via a carência, a necessidade, eu me propus a vim. E é como se diz, não era só necessário saber dar aula, você precisava ter sangue frio, ser calculista, precisa ter um Deus vivo, em primeiramente, dentro de você. E ter fé e muita força de vontade. Esse trabalho tá muito ligado a missão. Eu sempre digo que a gente não trabalha aqui não é só por dinheiro não. É por amor, porque se fosse por dinheiro, e eu achasse em outro lugar, eu me mandava. Porque a gente fica batendo na mesma tecla o tempo todo, o tempo todo, pra ver se pelo menos brota uma semente. Eu já vi sementes brotar. [...] É devagarzinho, tá nascendo, tá começando a botar a folhinha agora, espero que futuramente cresça ainda mais. A gente planta pra mais tarde ver o fruto. Demora? Demora! E esse fruto também só nasce quando quer, né? [...]

Eu me pergunto o porquê ainda estou aqui, porque muitas das vezes eu já quis desistir de ser da Pastoral da Criança. Não pela Pastoral, mas pelo que a Pastoral merece e eu não estou dando o que ela merece. E assim eu digo na escola também. Eu digo, meu Deus me ensina, dai-me sabedoria. Porque só o Senhor pode fazer isso. Dai-me sabedoria pra eu discernir, entender, pra eu saber passar o que o Senhor gostaria que eu passasse para essas crianças. [...] E aí eu me vejo assim, que eu ensine na simplicidade. Porque tem gente que fica buscando, procurando várias coisas para atingir um objetivo e aí eu busco meu Deus, mas pesquiso e procuro ver o que é melhor para eles. Aí eu fico sempre procurando metodologias novas, quando não dar certo uma, procuro outra. E às vezes fico nessa indignação, perguntando porque não dar certo. Quando eu comecei na Pastoral da Criança como educadora eu tinha sempre alguém para me ouvir. Recursos naquela época não se tinha. Era muito pouco, mas recebíamos doação do Arco Íris⁶⁹, o que sobrava de material no final de ano, a gente recebia. Esse era o material que a gente tinha para trabalhar. Mas, em contrapartida tinha a ajuda emocional, a presença das pessoas da comunidade e da Pastoral. Porque viver em pastoral é viver de forma comunitária. Pode nos faltar a caneta, mas não falta o humor, a alegria, e a fé. Hoje temos o material, mas nos falta o apoio.

⁶⁹ Escola particular da Colônia Treze (Lagarto-SE), comunidade vizinha da Piçarreira, que em parceria com a Pastoral da Criança, ajudava com materiais escolares.

3.3 VERA MARIA: QUANDO EU ERA EDUCADORA



Nesse desenho eu coloquei esse quadro porque ele marcou a minha experiência. No quadro eu fazia os desenhos ou colocava a figura junto com o nome e perguntava para eles e tinham muitos que não conseguiam ler. Ai muitos diziam: 'professora eu quero aprender, nem que seja para ir à cidade e saber me sair bem lá, ler as placas, os ônibus'. Então, no quadro eu fazia A, aí mostrava uma figura e eles iam repetindo. Agora as três letras que são mais difíceis de aprender é K Y W, porque é difícil achar uma figura. Ai eu dizia assim: 'k de Kátia' e isso foi incrível porque teve um aluno que queria muito aprender e em casa ele começava a ler alto e ele era casado e a esposa começou a ter ciúmes por conta desse Kátia (minha irmã), por isso eu coloquei aqui no quadro os nomes Kátia e José. Esse aluno se desenvolveu bem e faz pouco tempo ele chegou a contar na última turma de alfabetização lá da comunidade o seu testemunho de como aprendeu a ler comigo. Até hoje ele me diz que não sabe escrever bem, mas ler ele aprendeu bem. Confesso que isso é muito gratificante. Não tem dinheiro que pague de jeito nenhum. É muito bom saber que eu ensinei alguma coisa, mas muito mais aprendi com ele. (A educadora chorou).

Eles gostavam muito de ir à escola, tinha dias que chovendo e eles iam. Com chuva até eu ficava sem coragem de ir para a escola. Mas aí quando eu chegava, olha eles lá. Tinha dias que era roda de conversa, pense como eles gostavam. [...]. Eles sempre diziam assim: "quando a professora coloca essas cadeiras em roda, é algum trabalho que ela vem pra gente apresentar". Era muito bom, gente. Era muito divertido, tanta risada, tanta coisa. Foi uma experiência que resultou da Pastoral da Criança. Eu gostava de trabalhar na escola privada, mas realmente o que eu gosto é de estar com o povo, com a comunidade. Eu me realizo. Às vezes a gente fica um pouco cansada, um pouco triste, porque a gente acha que não está fazendo nada, e questiona: 'o que eu estou fazendo?' Mas depois Deus mostra, né? E na bíblia diz que a gente tem que jogar a semente, uma hora ela germina, já os frutos quem irá ver e usufruir, a gente não sabe. [...] Hoje eu estou menos envolvida por conta que meu irmão morreu, meu pai adoeceu. Mas esses dias eu estava pedindo a Nossa Senhora para que eu continue sendo aquela pessoa perseverante e mais ativa, porque é muito gostoso e gratificante.

Foi um aprendizado muito bom trabalhar com jovens e adultos. Como eu disse, mesmo eles cansados, mas eles queriam aprender alguma coisa. Também passar a experiência deles, porque que coisa boa é ouvir o outro. Você ter a sabedoria de ouvir, porque quantas vezes também precisa ser ouvido e as pessoas não param para nos ouvir. A gente sabe que muitas vezes ouvir é bom pra quem fala. [...] Com a essa nova tecnologia nós precisamos escutar o outro. Às vezes, até nós que temos uma certa experiência na escuta, acaba perdendo por conta dessa tecnologia toda. Na alfabetização da Pastoral da Criança eu sentia que essa era a experiência, as pessoas gostavam de falar, de desabafar, de ser ouvido e a gente aprende também pelo incentivo, pela atenção, pelo afeto.

Eu entrei na Pastoral da Criança eu tinha de 17 a 18 anos. Um dia eu estava debaixo da árvore da casa do pai de Ana Bispo, estava eu e o irmão dela que era muito meu amigo e nós pensando em fazer alguma coisa por algum lugar, por uma comunidade que realmente precisasse e aí ficamos pensando. Como a gente já conhecia um pouco da Piçarreira, sempre vimos muito menino de lá vindo pedir esmolas onde a gente morava ou quando iam tirar laranja. Eu trabalhava tirando laranja. Então eu via as mães que traziam os meninos para subir no pé de laranja e com isso a gente começou o trabalho da Pastoral da Criança. Olhe, eu era tímida, ainda sou, mas sei que a gente vai aprendendo quando quer. E eu era tão tímida pra certas coisas que quando tinha um momento como esse de roda, eu ficava num lugarzinho assim para que não me chamasse, não me visse. Então o que aconteceu? Veio a Pastoral da Criança e depois o Projeto Eja.

O projeto Eja chegou na minha vida depois que eu casei, já estava morando na comunidade Piçarreira, eu casei em 1997 e logo, logo começamos com a primeira turma. Eu trabalhava pelo dia pelo município, como professora, e a noite eu tinha essa turma da EJA, [...] essa foi a minha primeira experiência com a Educação de Jovens e Adultos. Eu tinha nessa turma uns 15 alunos e havia uma relação familiar e comunitária, porque eram pessoas que nós já convivíamos na Pastoral, tinha comadres, compadres, moravam todos no mesmo local. A gente fazia muita visita por conta do dia a dia da Pastoral. E tinham jovens também. [...] Conseguir uma frequência maior é o maior desafio. Então muitos começavam, mas aí começavam a desanimar, justificava pelo cansaço. Adulto é assim, se passar dois três dias sem ir à escola, na semana seguinte já quer desistir. Aí eu ia fazer visita, convidar, convencer. O segredo é conquistar o aluno. A gente via que era a autoestima, não por conta da escola, mas por conta dos problemas de casa, da família. Aí o que acontecia, eu fazia bolo no dia do aniversário dos alunos. Aí como eu não podia fazer todo dia ou toda semana, eu fazia no final do mês pra comemorar os aniversariantes. [...] O aniversário era sempre, porque era uma forma de cativar e gerar permanência, então fazia parte o meu jeito pedagógico. Essa turma da Pastoral da Criança tinha mais mulheres e elas iam com os filhos, então eu levava lápis para elas e para os filhos, porque quando ganhava dois ou três lápis elas diziam: esse eu vou dar ao meu filho. Aí eram dias bons, mas com o cotidiano vinham os problemas, e elas começavam de novo a faltar. Eu sempre procurava saber se elas sabiam fazer o nome, se conheciam as letras do alfabeto. Eu gostava de ver o que chamava a atenção que faziam eles quererem aprender, era necessário despertar o interesse. A gente usava a metodologia de Paulo Freire, através da leitura de mundo, selecionar as palavras e trazer a leitura que eles já conhecem do mundo. Trabalhar o nome do pai, o nome da mãe, dos filhos. Tinha deles que diziam: 'mulher eu não sei nem a data do aniversário do meu filho'. Aí eu trabalhava os meses do ano, as datas, os aniversários. E eu aprendia muito com elas, muito mesmo. [...] Tudo era importante porque tudo era aprendizagem. O que eu aprendi é que a gente não só ensina, mas também aprende muito. Tem a questão da própria aprendizagem, ter visto alguém que não sabia escrever o próprio nome, escrever. Ver alguém passar a ler, ler as coisas do cotidiano. [...] Eu acredito que as expectativas foram alcançadas dentro do projeto. Apesar de pouco tempo, mas veja você que a turma da Pastoral passou a ser do município. O que eu fazia voluntário, passei a ser contratada e seguir com a EJA do município. Aí eu levei toda experiência, a metodologia da Pastoral para a turma do município. Muitas mães ficaram para continuar o processo. [...].

Eu lembro que quando eu entrei na escola, eu tinha muita vontade de aprender a ler, pois eu sempre convivi com pessoas analfabetas! Minha vó era analfabeta, meu avô, minha mãe é. Meus tios, a maioria dos irmãos do meu pai são analfabetos, só sabem assinar o nome. Pai é o mais estudado, ele conta que a cultura de muito antes era o quê: ia pra escola, quando começava, logo, logo tinha que sair pra ir pro trabalho. [...] Aqui na comunidade Piçarreira ainda tem muitos analfabetos, antes era maior o índice. Agora muitos não tiveram oportunidade de estudar por conta dessa questão de trabalho ou a escola também era difícil o acesso. Eu percebia que muitas mães queriam, mas as vezes o marido não deixava. E ainda tem isso. O marido sempre diz: "como ficarão as crianças, os filhos, quem ia cuidar?". Eu acredito que mais da metade das nossas mães aqui da comunidade não sabem ler e escrever. [...]

Eu vejo vários fatores que envolve ainda o problema da persistência do analfabetismo. São várias questões, acho que a condição financeira pesa, porque tem muitos alunos que estudavam comigo que quando arrumavam qualquer trabalho abandonava a escola, caia fora. Inclusive eu até tentava incentivar que eles continuassem porque talvez se eles tirando o estudo completo, poderia arrumar um melhor. Mas uma coisa é o que você tá precisando agora. O estudo era importante. Eu via que eles queriam aprender, mas a fome, a necessidade, fazia eles optarem pelo

trabalho, que uma necessidade urgente. [...] Quando eu ensinei na EJA, tinham alunos de 16 anos até 58. Era uma mistura. Eles eram todos da Piçarreira. Eram mães acompanhadas pela Pastoral da Criança, familiares. Todas as pessoas eram analfabetas. O índice era muito grande de analfabetismo na comunidade. Minha relação sempre foi muito boa. Por conta do meu vínculo com a comunidade era uma relação de confiança, que faz muita diferença no relacionamento. [...].

Nesses quase 30 anos de Pastoral da Criança eu vejo que eu aprendi muito através das capacitações, das experiências das outras líderes e das mães. Mas, também tem a questão de ser mãe, foi quando eu pude colocar em prática tudo que aprendi na Pastoral com os meus dois filhos: se era para dar mama, eu dei mama, pra testemunhar e passar para as mães. Se era pra comer a multimistura, eu comia. Eu estava realmente testemunhando o que eu ensinava. O que me mantém ainda na Pastoral da Criança é em primeiro lugar a gratidão por tudo que eu aprendi, as amizades, o conhecimento. Sou muito grata a Dona Maria, a Magda⁷⁰, que até hoje lembro. E eu lembro que Magda foi muito importante na minha vida, no meu processo de formação, inclusive. A presença dela já me fazia bem, pelo jeito simples dela, pela mensagem que ela passava, sem ela falar nada, mas pela presença. Eu tive muita dificuldade no trabalho da Pastoral da Criança porque como eu era a mais velha, eu que levava meus irmãos pra roça quando meu pai não podia, porque ele negociava, então era eu que ia pra roça. Então, quando eu comecei a trabalhar na Pastoral tinha dia que eu não ia pra roça e isso ele começou a falar e reclamar. Sem contar que para pai mulher não era para tá saindo muito. E eu saía muito, mesmo com ele reclamando. [...] Eu sempre voltava mais animada e confortada um pouco por eu ver que estava podendo fazer alguma coisa para aquelas mães. Porque quando eu chegava na comunidade que via aquelas mães com aquele cansaço, com aquela tristeza de fome, porque havia muita morte de crianças nessa época, ainda acompanhei muitos enterros de crianças para a Santa Cruz⁷¹. Muita diarreia, muito piolho, aí tinha que fazer o xampu porque tinha muito piolho. Logo não tinha água encanada, não tinha sabão, não tinha o básico para higiene.

O que me mantém na Pastoral da Criança, mesmo hoje não tendo as mesmas necessidades de antes, mas ainda tem muitas pessoas que precisam. Hoje a necessidade é você colocar a mística, porque hoje a comunidade, graças a Deus, não tem fome, não morre criança, desnutrição é um índice baixo, porque a gente ainda acha umas mães que não cumprem alguns cuidados básicos. Porque tem muita gravidez na adolescência, quando a gente vê uma avó ajeitando, ainda vai, mas quando são só elas, essas crianças crescem com dificuldade. Então a necessidade mais urgente hoje é de evangelização. Hoje eu já acompanho crianças que são filhos das crianças que eu acompanhava quando eu comecei. É uma segunda geração. Meus alunos que eu acompanhava na Pastoral, hoje são meus compadres e afilhados. A minha entrada na Pastoral da Criança favoreceu também que eu começasse a dar aula. Porque comecei a ser professora aqui na comunidade, na Igrejinha e depois fui pro Arco Íris. Porque Dona Maria viu que nós estávamos fazendo um bom trabalho e que a gente também precisava, aí ela fez o convite pra eu trabalhar na escolinha, era 1992. [...] Eu precisei terminar meu ensino médio, a fiz o supletivo, aquela prova da diretoria de ensino. Eu demorei pra concluir esse meu ensino médio, mas eu já tinha uma paixão muito grande pela educação, a experiência comunitária me ensinou muito. Eu gostava muito de ler, de pesquisar.

⁷⁰ Multiplicadora das ações da Pastoral da Criança no Estado de Sergipe e no Brasil por 22 anos. Faleceu em 24 de janeiro de 2013: “É bom reafirmar que a minha relação com a morte foi sempre tão plena como com a vida” (Magda Maria de Moraes Silva – em Testamento dos meus desejos finais – 07/11/2012).

⁷¹ Cemitério da Santa Cruz onde as crianças não batizadas eram enterradas.

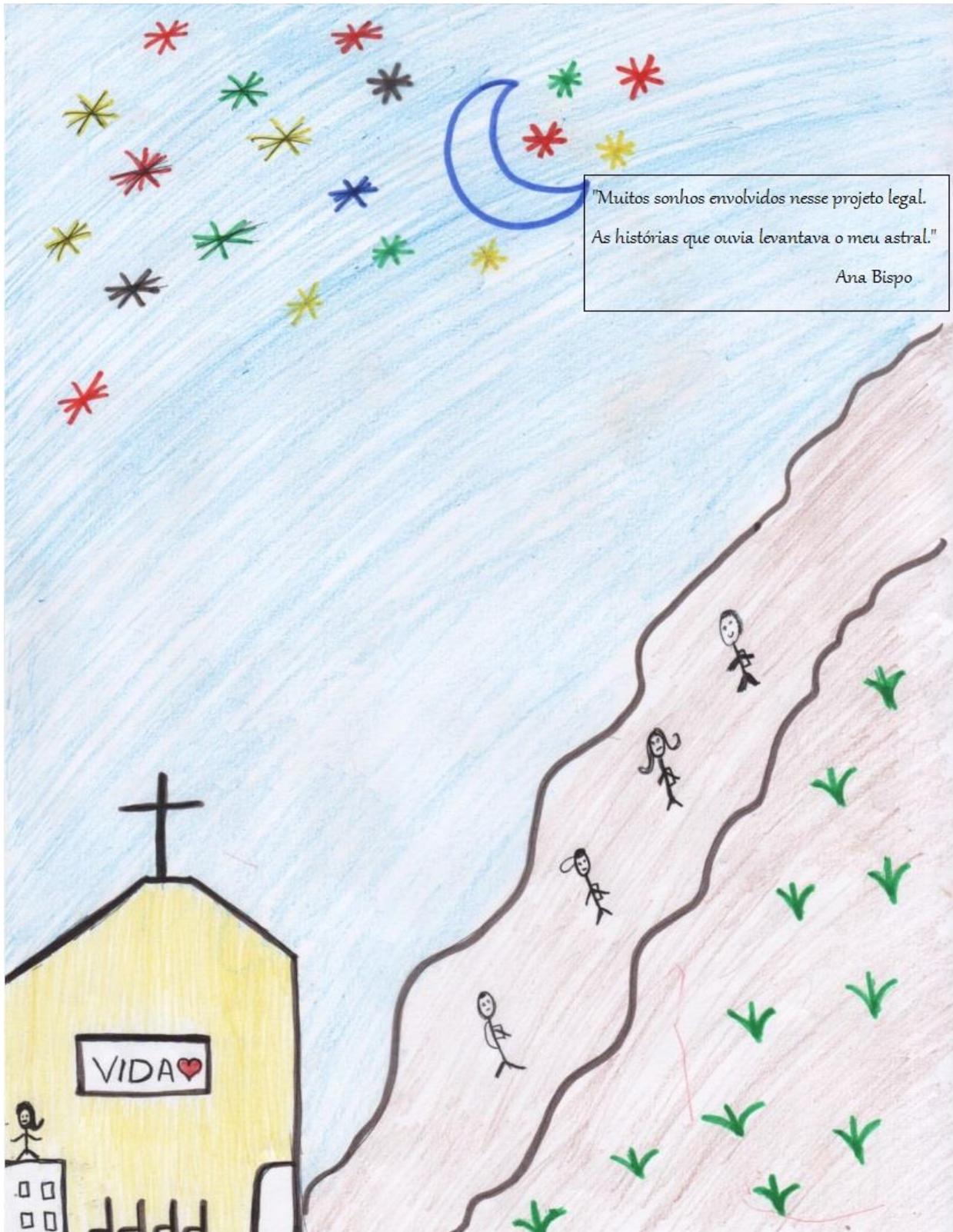
Eu acredito que eu me tornei educadora quando eu comecei a estudar, desde aquele interesse pela leitura quando eu tinha 7 anos. Eu admirava muito Tia Cecília, minha primeira professora. Eu tinha muita vontade de aprender e eu lembro que ela pedia pra eu fazer atividade no quadro de giz, eu gostava muito. Lembro que eu escrevia torto, começava aqui no alto e terminava lá embaixo. Mas eu gostava de fazer isso. E com os meninos na escola eu sempre sentava pra ensinar. Agora se não fosse a Pastoral da Criança minha vida seria muito diferente. Porque muita coisa que eu aprendi com a Pastoral com certeza em outro lugar eu não aprenderia. Eu sempre fui Líder, tanto pros meus filhos, quanto pros meus irmãos, que foi exatamente o cuidar dos meus irmãos que me fez gostar de ser mãe. Quando eu era pequena mãe ia pra roça e eu ficava com os meninos para dar gogó [...]. Os encontros da Pastoral da Criança eram lugares de aprender, e eu realmente sentia que era uma família. Lá tinha muito conhecimento científico, comunitário, místico, humano e tudo isso me fez uma pessoa melhor, muito melhor. Eu hoje, como educadora, me vejo numa missão. Mesmo trabalhando no município, sendo contratada, eu sempre tive como missão. Porque até hoje eu me incomodo com a situação que estamos vivendo nas famílias, de abandono, de fome, de desafeto.

Eu lembro que pai uma vez disse: 'eu quero saber se você vai arrumar um trouxa pra aguentar essa sua saideira pra Pastoral.' E eu não sei onde eu arrumei coragem e olhei pra ele e disse: 'pai, se Deus permitir que eu case, Ele vai me dar uma pessoa que goste do que eu gosto de fazer, que é fazer esse trabalho na comunidade, de pastoral, social.' Ele ficou calado, mas tenho certeza que ficou resmungando porque eu estava saindo pra fazer visita as famílias da comunidade. E não é que Deus colocou uma pessoa maravilhosa, eu estava sendo verdadeira com Ele e ele me mandou.

Nesse meu processo teve muita dificuldade, porque, primeiro que era uma comunidade que antes a gente via muita pobreza, violência. No período mesmo da EJA, havia muito roubo, as aulas estavam indo bem, mas aí era só acontecer um roubo ou morte, e assim como eram mulheres, então elas paravam de ir pra aula. Eu lembro que tinha vez que eu ia fazer visita e já quase na hora de ir pra escola, as vezes eu nem conseguia tomar banho e já ia direto pra lá. A visita era importante, nela eu incentivava a ida para as aulas, escutava elas, dizia da importância de elas irem com frequência para aprender mais. Mas não tinha só dificuldade não, tinha muita coisa boa. Eu tinha Dília me apoiando demais. Dona Maria, sempre dando confiança. A facilidade na comunidade é o amor fraterno, que faz a comunidade está perto acompanhando, vendo a gente crescer

Em cada visita que fazíamos, percebi que quase por unanimidade tínhamos famílias carentes não só de alimentação, como também de outras coisas, uma delas era de educação pedagógica; eram mães e pais analfabetos. Era uma necessidade visível e uma visão de futuro naquela comunidade, a Piçarreira. Mães e pais sem nenhum contato com a escola ou qualquer que seja a instituição de ensino metodológico para acesso e acolhimento. Quando jovem não imaginava que ser professora era uma possibilidade, pelo menos não pra mim. Foi no contato com a Pastoral da Criança que um novo caminho foi mostrado, um caminho que fugia da perspectiva de somente casar, constituir família e ser dona de casa. Eu podia fazer tudo isso e ainda ser professora.

3.4 ANA BISPO: MUITOS SONHOS ENVOLVIDOS



FONTE: ANA BISPO (2019)

Aqui no desenho eu fiz o primeiro dia de aula na Pastoral da Criança com o tema, a palavra geradora "vida" que foi a primeira palavra que eu trabalhei com os meus alunos e teve assim aquele pingadinho, porque eu comecei com um pouquinho de alunos, mas eu estava muito feliz porque estava dando início a um sonho de se tornar uma professora, que no caso a gente não era chamada de professora, era de monitora, mas eles, os alunos nos chamava de professora. E eu muito feliz na sala de aula esperando eles chegarem. Antes de começar a trabalhar a palavra geradora a gente fez uma roda de conversa, eles falando da experiência de voltar a estudar, das vidas. Aqui no desenho eu fiz um aluno, um senhor de aproximadamente 80 anos, e o que me motivou a permanecer nessa atividade com tanto amor foi a fala dele, quando disse que estava ali pra aprender a ler porque ele tinha um sonho de ler a bíblia. E aquela fala me motivou de um jeito a ponto de ir buscar metodologias diferenciadas porque quando eles começaram a falar do cansaço que eles traziam, do sofrimento da vida de cada um, eu queria chorar junto com eles, mas só que eu me mantinha forte pra que eles percebessem que a vida sempre é assim com altos e baixos. E na verdade ali era uma verdadeira troca de experiência. Aquilo que eles estavam buscando aprender que eu tinha possibilidade de ensinar, eu ensinava e o que eu queria e devia aprender, eles me ensinavam, aprendi muito com a vivência de cada um. Eles traziam muitas riquezas, muitas histórias partilhadas, muitas motivações, quantas superações aquela troca me proporcionou. Então eu desenhei o céu porque as estrelas pra mim naquele dia elas tinham cores diferentes, desenhei aqui a plantação porque eles trabalhavam com a agricultura e eles favam muito dessa questão e do cansaço que eles traziam naquele dia. Desenhei o caminho, a igreja – porque esse meu aluno que queria ler a bíblia tinha uma relação com a igreja, assim como o lugar onde as aulas aconteciam era anexo à igreja, fazia parte. Também coloquei o quadro, eu bem pequena no meio (risos). Desenhei um joguinho que eu sempre fazia com eles do bingo para divertir a aprendizagem e também fiz as cadeiras em fileira, as vezes era circular por conta da roda de conversa.

A experiência de ter passado pela Pastoral da Criança eu levarei para o resto da minha vida, porque foi a base para a introdução na minha profissionalização. [...] Essa experiência inicial inaugurou minha entrada na educação, foi um convite que promoveu a abertura das portas. Já existia o desejo, a vontade de ser professora e a experiência só confirmou que eu gostava de trabalhar com gente. Ver o sorriso, o brilho no olhar daquelas pessoas foi me dando uma injeção de ânimo a cada dia, de modo a me tornar a profissional que eu sou hoje.

Durante a feitura do desenho eu fui relembando as palavras, fui sentindo muito amor, muita saudade. Hoje quando esses meus primeiros alunos me veem eles têm o maior carinho por mim, me chamam de professora, falam comigo. Me beijam, me abraçam. Dizem que sentem saudade. Eu tenho um carinho grande pelos meus primeiros alunos. Tem alunos que chegam a me pedir para ensinar de novo. A palavra que eu defino esse momento vivido aqui é o amor. Ele que me motivou lá e que me motivou aqui. Quando tem amor tudo suporta, a gente busca, a gente procura entender o outro, as necessidades do outro. E se não fosse o amor de Deus que faz esse amor germinar em nossas vidas, eu acredito que a gente não teria essa motivação não.

Eu sempre via que a Pastoral da Criança tinha um foco, o de criar laços, de estabelecer afetos. Até os temas que nós trabalhávamos conduzia para a vida, para a alimentação, para a educação, para a família. Porque é uma coisa que traz a vivência daquela pessoa para dentro da sala de aula. Quando entra a questão do governo em si, eles cobram mais porque eles querem mostrar serviço e o intuito da Pastoral da Criança não era a aparência, nem de competir com ninguém.

Aqui nessa Roda de Conversa cada uma foi falando e percebo que a história de vida é parecida. Percebo que a mesma emoção que uma teve ao fazer o desenho, a outra teve. A questão

do amor, doação, afeto. Eu percebi que nós somos pessoas diferentes, mas temos muito em comum: temos a vontade de trabalhar com a comunidade, com as pessoas. Esse desejo de um mundo melhor, de continuar fazendo esse trabalho voluntário, e o retorno é o amor e o bem estar do outro. E essa troca de experiência que foi o melhor caminho, a melhor escolha. Saber que cuidando de mim eu cuido do outro, é o nosso segredo, que preciso de você e você de mim. E a gente vai tendo essa parceria na vida.

Eu fui líder antes de me tornar educadora. Sei que todas fizeram esse caminho. Então, eu acredito que nos tornamos educadoras pela vontade e além dela, a gente teve a oportunidade através da Pastoral da Criança. Eu acredito que se não fosse a Pastoral da Criança ter tido esse olhar para com a gente ali, porque a gente já se sobressaia como líder. Tinha a questão de liderança, do perfil de ensinar, ou vocação. Quem estar mais a frente vai percebendo isso e assim, além da nossa vontade, essa porta que a Pastoral da Criança nos abriu foi a nossa faculdade.

Da minha infância eu lembro que eu era uma criança muito feliz. Da escola da minha infância eu lembro muito de Dona Maria⁷² foi minha professora na alfabetização no Clube de Mães. Minha mãe foi ela que me incentivou a estudar, porque como eu casei muito jovem, eu parei um pouco de estudar porque a oitava eu concluí certinho, aí eu casei, demorei mais nesse intervalo do primeiro grau para o segundo. Mas minha mãe toda vida sonhou com uma filha formada e ela nunca descansou quanto a isso. A minha paixão, que nasceu na experiência da Pastoral da Criança, sempre foi o magistério.

Meus pais não tinham muita escolaridade, meus avós também não e meus tios também não. E aí foi quando eu entrei na Pastoral da Criança [...] e ia percebendo que as pessoas elas não tinham o conhecimento, aquele ligado à escola, e que isso era por conta do analfabetismo mesmo. Só que aí foi quando surgiu a oportunidade e eles trouxeram para aqui, para a Colônia Treze, o projeto de alfabetização da Pastoral da Criança. Muitas pessoas elas têm vontade de estudar, o que faltaram a elas foram oportunidades, porque a gente sabe que algum tempo atrás as pessoas elas não davam muita ênfase aos estudos. Tinham pais que acabavam que deixavam os filhos à mercê da questão do conhecimento pra trazerem essas crianças para ajudar na roça ou como eu fui criada, com a prática de destalar fumo, raspar mandioca, tirando laranja, na agricultura.

Eu considero a educação como a base de tudo. Particularmente vejo como a base do ser humano. Tanto a que a gente recebe dos pais, quanto aquela que a gente vai pra escola receber os conhecimentos. [...] Minha mãe sempre achou a educação uma profissional muito bonita, ela sempre me incentivava no sentido de ser professora. Eu não tinha consciência das fragilidades da profissão. Não tinha consciência. [...] Aí foi quando surgiu o projeto EJA da Pastoral da Criança e foi uma chance de trabalhar com uma turma e eu acho que o que despertou mais dentro de mim o desejo pela educação foi ter tido aquele contato com aquelas pessoas.

Da minha chegada na Pastoral da Criança eu lembro que na época meu irmão e minha cunhada eram líderes da Pastoral da Criança e eles sempre falavam da Pastoral para mim. [...] Eles foram me chamando para ir para as comunidades junto com eles. Eu fui e comecei a gostar. Nessa época eu tinha uns 15 anos, eu fui precoce. Eu hoje fico me perguntando se eu não tivesse feito essas experiências eu não teria esse conhecimento que eu tenho hoje e ao mesmo tempo fico pensando se eu não fui muito precoce e deixei de viver outras coisas. Foi tudo muito rápido, com 17 anos eu já estava casada, por exemplo. A Pastoral chegou pra mim pelo meu cotidiano, pela cunhada, pelo irmão, quando eu dei conta, já estava dentro. Acho que a troca de experiência com as pessoas foi o que mais marcou esse processo. Havia um afeto humano que me

⁷² Professora já citada na narrativa de Vera Maria e Lúcia Nascimento.

chamava mais a atenção. [...] Havia muita carência (se emocionou). A minha infância foi difícil, mas a dessas crianças, pensava eu comigo mesma.

Bem, eu estava ali como líder comunitária e de repente surge o Projeto EJA. Eu tinha entre 18 e 19 anos e fiz as capacitações em Cristinápolis. Foram capacitações maravilhosas. Era tudo muito gratificante porque além de trabalhar a questão social, eles trabalhavam a questão da mística, e eu ia despertando os sentimentos de pertencimento. Daqui do Treze eu lembro de mim e de Vera. Teve um tempo que a Cercos⁷³ apoiou o projeto porque a gente era voluntário e vinha uma ajuda de custo para comprar materiais. Através do projeto, Mariana⁷⁴ conheceu meu trabalho e aí ela foi na minha casa para me convidar para trabalhar no Arco Iris porque uma professora ia sair na época. Foi o gosto que me fez dizer sim. O gosto despertava cada vez mais pela sala de aula. E o desejo de me tornar uma profissional era crescente. Eu sabia que seria na área da educação, só não sabia onde.

No Projeto EJA nós conseguimos formar três turmas, foram três módulos, três anos. O senhor que já falei não saía, ele ficou os três anos. Mas entraram outros, saíram, sempre tinham alunos diferentes nas turmas. Minha experiência era com a Pastoral da Criança, convivia com as atividades da Pastoral, eu não tinha experiência com educação, muito menos com Jovens e Adultos, mas eu já tinha aquele desejo e aquilo me impulsionava. Eu não sei dizer o quanto, mas tinha um desejo que brotava do meu coração e de ver aquelas pessoas com aquela vontade de estudar, de escrever. Eu já usava métodos que hoje em dia eles estão sendo implantados. Eu nunca tinha sido apresentada, mas eu fazia, e agora eu vejo que já existia. [...] Minha motivação vinha dos alunos. Eles eram meus motivadores, além de ter o desejo dentro de mim, quando eu via o desejo deles de aprender, aquilo me dava uma força. Porque mesmo diante das necessidades financeiras que eu tinha, porque eu não tinha nada, era muito válido tá ali voluntariamente. Hoje tenho meu emprego, meu salário. Naquele tempo meu esposo trabalhava na roça e era tudo muito difícil. E eu não tinha o financeiro para me motivar, mas o que me deixava feliz era de ver aquelas crianças crescidas quererem aprender. [...] Não vale a pena a gente trabalhar só pelo dinheiro, fica uma coisa forçada. Tem que ter o dinheiro porque precisamos se manter, pagar as contas, sobreviver, mas é preciso gostar do que faz. Independentemente da profissão.

Sobre as expectativas ninguém nunca chegou pra dizer se correspondeu ou não. Mas acredito que dentro das minhas condições eu dei o meu melhor. Mesmo com pouco experiência e o fato de depois, no fim de tudo, dos alunos terem escrito uma cartinha, do jeitinho deles e terem enviado, depois veio o diploma deles, já era um alcance das expectativas⁷⁵. Os educandos eram por si só muito absorvidos pelas histórias da vida, eram pais e mães de famílias, trabalhadores do cotidiano sofrido. Então quando chegava no fim do dia tinha o cansaço mesmo, era amor da parte deles e eu também sentia que eles gostavam muito de mim. Eram quatro dias na semana, das 7h às 9h30 da noite, então havia sim o cansaço e as vezes a vontade de desistir, o estresse. O senhor que falei no início, por exemplo, ele foi pra escola municipal, continuou lá os estudos depois dos 3 anos comigo. Eu considero que um ano é pouco, então era importante sair da turma de alfabetização e ir para a escola municipal. Os educandos tinham muito conhecimento de mundo, porém despertar numa pessoa que passou um dia na roça, o desejo da leitura e da escrita,

⁷³ Cooperativa de Eletrificação Rural da Comunidade da Colônia Treze.

⁷⁴ Coordenadora do Educandário Arco Íris (Escola privada da comunidade já citada em narrativas anteriores).

⁷⁵ Essa cartinha era a Tarefa de Conclusão de Alfabetização (TCEJAs) que era um convite para a/o educanda/o partilhar alguma história de sua vida e possibilitá-la/o a se comunicar através da escrita, demonstrando o seu desenvolvimento. Ela também tinha por objetivo levar à Coordenação Nacional da Pastoral da Criança a evolução da/o educanda/o e a chance de conhecer um pouco da realidade vivida por ela/e. É a partir da Tarefa de Conclusão que eram gerados os certificados de conclusão (Ver certificado no Anexo E).

precisava de um encanto, precisava querer muito, mas a participação deles era grande e eu conhecia a realidade de todos, porque eram pessoas já conhecida da comunidade. [...].

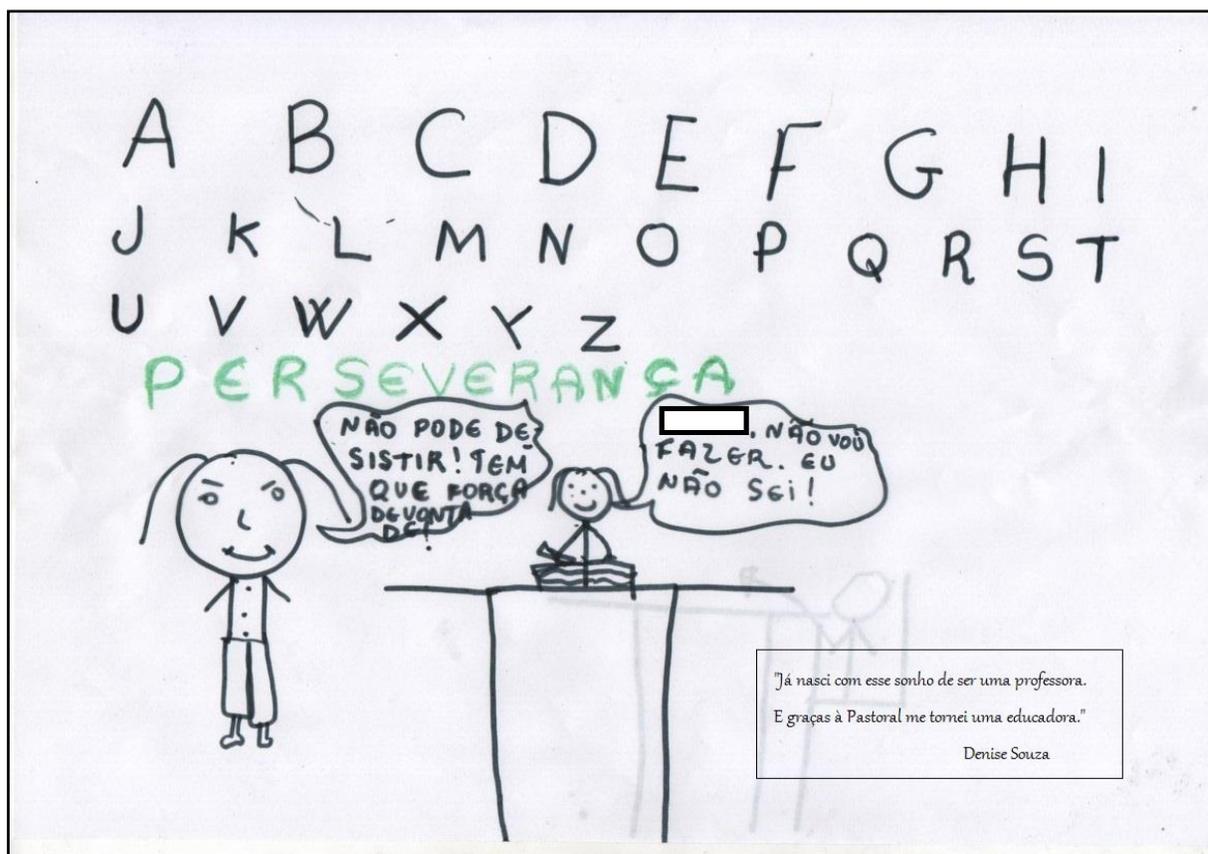
Um conjunto de coisas me ajudou a me tornar o que sou. As minhas experiências de vida, um pouquinho que peguei aqui, um pouquinho dali e um pouquinho com as pessoas que gosto. Eu comecei sendo estimulada a partir da Pastoral da Criança como líder, depois veio o Projeto EJA e devo muito a esta experiência. Foi a chave que abriu as portas para o meu despertar. Eu já tinha esse gosto, mas acredito eu que se não tivesse passado pelo projeto pra ver a fragilidade daquelas pessoas de idade e não ter conhecimento de como desenvolver algumas coisas na vida pelo fato de não ter estudado. Como tudo na minha vida foi precoce, eu não tinha muita maturidade de fazer relações entre a não escolaridade dos meus pais e os meus alunos, mas eu acreditava muito que os meus pais tinham aquela mesma história sofrida de muitos que estavam ali. [...] Eu fui catequista também. [...] a metodologia e a didática, parece que brotava. Às vezes falava errado, mas eu enfrentava, encarava. E aí despertou muito. Eu também aprendi muito a ser educadora nessa experiência da igreja, de catequese, de vida comunitária. Aprendo, aprendi. A minha vida é um constante aprendizado.

O meu dia a dia era marcado por leituras do material que o projeto disponibilizava, também fazia as atividades com as famílias. Tinha um livro no projeto que tinham muitos textos instruindo como proceder tanto como líder, como alfabetizadora. E esse material eu sempre gostava de ler. A Pastoral da Criança eu sempre achei muito dinâmica. Eu encontrei dificuldades muito dentro da minha família. Familiares ficavam chamando a gente de besta, porque não ganhava nada. Mas a gente vai com a intenção de ajudar, é uma missão que a gente recebe e a gente quer sim estar ali se doando e cada vez que você vai conhecendo, você vai se aprofundando, vai gostando mais e você quer dar mais e se doar mais e eles não entendem. [...].

A facilidade era o prazer em ajudar o outro, puder ajudar alguém e claro, que os meios que a Pastoral dava, como formação, presença das pessoas, momentos de troca com a coordenação e com pessoas de outras comunidades. Sempre faziam os encontros e isso era um facilitador do processo, aprimorava o conhecimento, você tá interagindo, trocando experiências. A vida comunitária sempre era leve, as turmas com as quais eu trabalhei nunca teve problemas, ou questões ligadas a convivência. Eram turmas boas, não havia disputa, ou um querer ser mais que outro não. Era todo mundo partilhando, ajudando. Tudo isso eu considero aprendizagem. Toda ação promove aprendizagem. Então, acredito que é um processo. [...] Tudo que a gente faz com amor, doa com amor, Deus depois te devolve, em dobro. Hoje eu não estou fazendo trabalho na comunidade, mas estou aqui com essa comunidade familiar⁷⁶. Nessa missão tive o prazer de permanecer por três anos que foram repletos de dificuldades, alegrias e muito aprendizado de ambas as partes, pois como dizia o nosso saudoso Paulo Freire: “A educação qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática.”. E foi através dessa mistura de conhecimentos trocados dia a dia que foi crescendo dentro de mim o desejo de ser professora.

⁷⁶ A Educadora atualmente dedica cuidados aos pais que se recuperam de um acidente vascular cerebral.

3.5 DENISE SOUZA: NÃO PODE DESISTIR



FONTE: DENISE SOUZA (2019)

Linda minha criação, Tarsila do Amaral, um Van Gogh da vida...brincadeira (muitos risos). Vou começar lá do início quando eu fui para a capacitação, a formação dos alfabetizadores. Eu nunca tinha saído da minha casa para ir pra esses cantos, logo eu deixei meu menino de 1 ano e pouco. Quando chegamos lá na apresentação eu me derramei em lágrimas, queria ir embora que não queria mais saber do encontro não. Minha comadre, disse: 'mulher, a senhora chegou até aqui, agora quer DESISTIR' Aí eu disse a ela que não iria aguentar esses dias todos longe do meu filho. Aí minha comadre pediu calma, disse que meu filho estava bem, disse que eu estava lá por ele. Aí eu me acalmei e já não queria mais era voltar.

No dia de começar as aulas quando eu cheguei, não tinha ninguém. Eu comecei a me perguntar o que eu estava fazendo ali. Eu capaz de chorar vendo as colegas com seus alunos e os meus, nada. Eu cá sentada com os livros, os materiais, esperando. Tava batendo um toró e eu me perguntando o que eu estava fazendo ali. Aí foi aparecendo um, aparecendo outro. Vieram só três educandos nesse dia. Então fui pra sala de aula e comecei. Eu gostava deles todos, mas tinha uma que eu gostei mais porque ela era muito excluída, porque a família a tinha como alvoroçada. No primeiro dia quando ela chegou, eu vi que ela sabia fazer o nome dela, mas eu não entendia porque a escrita era muito confusa, as letras uma em cima da outra e foi bem difícil trabalhar com ela pois além da dificuldade de aprendizagem, tinha a carga muito pesada de casa, os filhos bebiam e ela não gostava de faltar, quando ela faltava era porque tinha acontecido alguma coisa. Ele bebia bem perto daqui, onde acontecia a aula, pois no segundo momento eu passei a aula aqui pra Pastoral. Um dia eu apresentei as letras para ela que sentiu muita dificuldade, chorava muito achando que não iria aprender. E a turma ficava mangando dela e eu ficava cada vez mais comprometida com ela. Mas ela foi bem perseverante, claro que com as recaídas, queria desistir. E ela seguiu até o fim, mesmo devagar nas aulas e não é que ela apendeu bem as letras e com uma escrita bem caprichada, bonita, não parecia que era aquela do início. Os parentes dela quando me encontrava diziam que eu estava perdendo era tempo com ela. Então nesse desenho eu quis fazer ela. Eu, ela e a frase que ela mais dizia: 'Não vou fazer, eu não sei' Eu respondia: 'Não pode DESISTIR, tem que força de vontade'. No desenho eu também coloquei a palavra PERSEVERANÇA e eu com a cabeça bem grande (risos).

A emoção com essas lembranças é a saudade que eu sinto. Queria e muito continuar. Eu me prendia para não chorar com eles, porque eu sou muito emotiva, choro com tudo, me derreto. Hoje eu sou muito grata à Pastoral da Criança porque no início eu sempre quis ser educadora, essa vocação, porém a vida não me deixou seguir em frente. Eu tive que escolher sempre entre estudar e ficar com os meus filhos e é claro que eu tive sempre que escolher pelos meus filhos. Minha comadre sempre diz pra fazer o Enem e eu sempre respondo que não tem como, eu com 46 anos com aquele monte de jovem, eu vou nada. Ela diz sempre que eu posso passar e conseguir uma bolsa de estudo nessas faculdades pequenas que tem por aqui, ali em Penedo, mas eu prefiro não.

Eu digo que já nasci com esse sonho de ser educadora, quando eu era pequena a minha brincadeira preferida era de escola. Como eu chamava as minhas amigas da época e elas não viam, eu brincava só com as bonecas. Eu sempre tive sim esse sonho. Quando surgiu essa oportunidade na Pastoral da Criança, eu me apeguei. Antes tinha o Mova Brasil, os demais programas e quando eu procurava saber como entrar, as pessoas diziam que tinha que fazer parte da igreja. Aí eu me aquietava com o meu sonho. Quando foi um dia, eu soube do Sergipe Alfabetizado, mas tinha que participar da Pastoral para ser alfabetizadora. Então, eu quis entrar na Pastoral como líder para ser do Sergipe Alfabetizado, pois ser da Pastoral, eu já era, mas como mãe acompanhada. Eu não saía de casa não. Ficava em casa aguardando a minha líder chegar, me visitar.

Eu convivi muito com analfabetos, meus pais, meus avós. Minha vó mesmo tinha uma vontade enorme de aprender a ler. O meu pai também, eu cheguei a ensinar meu pai, quando eu vinha de férias para casa dele, eu ensinava e ele conseguiu. Mas minha vó não. Como ela tomava conta da casa onde a gente morava, minha vó tava sempre cansada. A dona da casa saía e só chegava de noite e minha vó que cuidava de tudo. Então, quando chegava de noite que eu tentava ensinar a ela, aí o cansaço sempre a vencia. Lá na casa eu comecei a ensinar banca com 11 anos. Ai a gente tinha uma brincadeira que era dizer que eu era a professora e minha vó a diretora da banca (risos). Eu tenho uma coisa dentro de mim que parece que é de nascença. Se você me der uma sala de aula hoje, eu vou dar aula.

Meus filhos sempre questionaram minha dedicação, diziam que eu me acabava de trabalhar para não receber nada e eu da minha parte dizia que pouco me interessava. O dinheiro é bom, é bem-vindo, agora só porque não estou recebendo não vou fazer o meu trabalho. Ah se vou, vou sim! Um dia a gente recebe e eu pegarei, agora por enquanto vou fazer o que gosto, sem interromper. Quando eu era pequena e dizia que queria ser professora, meus colegas, meus primos, parentes e até minha vó mesmo diziam para não ser porque professora não ganhava nada não, que só quebrava cabeça com os filhos dos outros. [...] A educação eu penso que é muito necessária. Porque sem o estudo a pessoa sofre, se com estudo já estão as coisas difíceis, imagine sem estudo. Eu acho que o estudo muda sim a nossa vida, ele é tudo na vida de uma pessoa.

Participar da Pastoral da Criança me trouxe experiência, mudou a minha vida e mudou e muito porque eu participo das atividades, dos encontros. Nos encontros têm outras experiências, muitas trocas entre as pessoas que são mais velhas do que eu na Pastoral. Elas têm sempre muitas experiências boas para passar para gente que tá chegando agora. A visita domiciliar da Pastoral da Criança eu gosto. Mas tem pessoas que não nos recebe muito bem não. Claro que tem umas que nos recebe muito bem, faz aquela alegria, se senta com a gente, aí a gente se sente à vontade. Mas aí tem outras que atende a gente da porta mesmo. A rejeição é por falta de valor, eu acho, valor ao nosso trabalho da Pastoral, eu tenho pra mim que é isso. [...] Eu acho que a rejeição faz parte, acho que quando a gente não conhece, não valoriza mesmo. A parte mais ruim da Pastoral da Criança é essa da rejeição na hora da visita. Quando a Pastoral da Criança chegou pela primeira vez na minha casa foi uma acolhida, eu recebi com muito amor.

O que me levou a dizer sim para o Projeto EJA da Pastoral é que eu já tinha esse desejo. O desejo era muito grande, um sonho que eu digo que nasceu comigo, eu já vim com ele, com esse sonho de ir para uma sala de aula (muito emocionada). Aí eu disse sim e não quis nem saber, só depois que veio o medo, que passou depois que começou. Mas quando realmente chegou, me bateu aquele medo, aquela insegurança. Também teve aquela formação que a Pastoral da Criança fez aqui na comunidade com o método de Paulo Freire. Eu consegui trabalhar bem com minha turma, quer dizer, eu acho, né? (risos). Participando desse projeto eu aprendi uma coisa e que vou levar pro resto da minha vida: quando a gente faz o que gosta, é muito bom. É maravilhoso. Olhe, aqui na minha casa, somos precisados e o financeiro atrasava⁷⁷, mas eu não tava nem aí. [...] O processo foi bom. Vi muitos resultados e frutos. Tive uma surpresa de uma aluna (citada no início da narrativa ao explicar o desenho). [...] Com muita paciência eu fui ensinando, foi melhorando as letras e ela aprendeu a ler. Conseguiu!

Minha relação com os meus educandos era muito boa. Porque era todo mundo daqui mesmo, já nos conhecíamos. Essa aluna mesma, ela nunca foi pra escola, ela me contou, porque a mãe não ligava. A família dela é toda assim, nunca tiveram oportunidade de estudar, como ela

⁷⁷ A Educadora Denise, diferentemente das demais, atuou na alfabetização em parceria com o Programa Sergipe Alfabetizado (ver página 28) e recebia mensalmente uma bolsa.

falava, a caneta deles era a enxada. A enxada para ir trabalhar mais a mãe, mais o pai, na roça. Ela sempre dava esses depoimentos na sala de aula. [...] Essa minha aluna dizia assim: "quando eu venho para aqui parece que eu sinto um alívio". Até hoje ela pergunta pelas aulas. A sala de aula para ela era um refúgio. Onde ela se sentia bem, respeitada. Alfabetizar a minha própria comunidade significou muito porque eu dei o que eu sabia, o pouco que eu sabia, tentei passar para eles. Eles confiavam muito em mim, havia muito respeito.

Eu sempre começava as atividades rezando. Então rezava, lia a Palavra, todo dia. Eu sempre dava aula com o manual da Pastoral da Criança e no manual já tinha a reflexão bíblica. Ai depois a gente partilhava a palavra. Eles participavam, falavam como foi o dia, a manhã na roça, no lote, na plantação de arroz. Chegavam cansados. Tinha um trabalhava na roça mais o pai, trabalhava no lote alugado, e ainda trabalhava na feira, eu tinha muito cuidado com ele, pois tinha as vezes que o cansaço vencida e ele adormecia na aula. Logo depois ele se animava, se espertava, o cochilo era necessário. Eu também tinha aluno pescador. Após a reza e reflexão, eu entrava com a palavra geradora, as vezes retirada de um texto, de uma parlenda, de uma cantiga de roda. Eu seguia muito os passos do método de Paulo Freire, onde a vivência é de onde partimos, é pela partilha que a aprendizagem acontece. Como aqui nós plantamos arroz e feijão, então era de acordo com essa realidade. Colocamos palavras também com dificuldades fonéticas para que eles aprendessem que a língua era difícil. Eu sempre fazia uma roda de conversa para eles falarem das suas vidas. Eles gostavam muito. [...].

Como eu já disse: eu nasci educadora, eu sempre tive esse sonho de ir para uma sala de aula. Quando eu ia levar meus meninos na escola eu passava a tarde ou a manhã todinha na escola. (risos). Levava eles e ficava lá conversando com as professoras. Eu fiz parte do conselho da escola, participei do PPP (Projeto Político Pedagógico). Eu já gostava! Ia para as reuniões, participava. Eu todo dia perguntava quando ia ter reunião (risos). Foi na experiência da Pastoral da Criança que eu realizei o meu sonho. Eu não sei onde eu aprendi essas coisas tudo, mas acho que meu gosto pela leitura ajudou muito. A minha vó pegava muito no meu pé, me estimulava muito a ler, me animava para terminar os estudos.

[...] Olhe, para ser uma educadora é necessário saber ouvir às pessoas, esse é o saber mais necessário. Entender o lado delas. Ter paciência. E o mais importante, o amor! Amar o que está fazendo é importante. [...] Eu ajudei muito os alunos a pensar, sabe. A pensar sobre a vida. Nós conversávamos muito sobre a vida. Dificuldade nós tivemos. Bom, eu tive uma dificuldade logo nos primeiros dias, pois eu me sentia tão pra baixo porque não ia quase que ninguém. Aí dava uma tristeza, uma vontade de chorar. Quando começou estava chovendo mesmo aqui, chovendo bastante, aí pronto, cheguei lá e minhas colegas com seus alunos e eu com um único. Quando iniciei eu dava aula na escola – depois fui para o salão comunitário da Pastoral – e o porteiro era quem me encorajava, dizendo pra não se preocupar que eles iriam chegar, pois segundo ele, eu era uma boa professora. No terceiro dia não é que a turma toda foi, mas aí faltou energia e não teve aula. No outro dia perderam a chave da escola. Olhe, foi uma atrapalhão nos primeiros dias. Aí depois começou tudo normal. Outra dificuldade que encontrei foi com o diagnóstico inicial, pois o teste cognitivo⁷⁸ era complexo. Eu chorava, errava, sofria. Eu também tive dificuldade com o portfólio⁷⁹. Quando eu escutava essa palavra era um desespero. Valei-me

⁷⁸ O teste cognitivo era o instrumento de avaliação do Programa Brasil Alfabetizado, que tinha por objetivo apresentar um conjunto de capacidades em Matemática e em Leitura e Escrita. O alfabetizador aplicava o teste para que pudesse avaliar os saberes que seu aluno possuía ao entrar na turma e ao sair de sua turma.

⁷⁹ Conjunto de atividades realizadas na turma de alfabetização e que, mensalmente, a educadora deveria apresentar à coordenação geral do Programa Sergipe Alfabetizado.

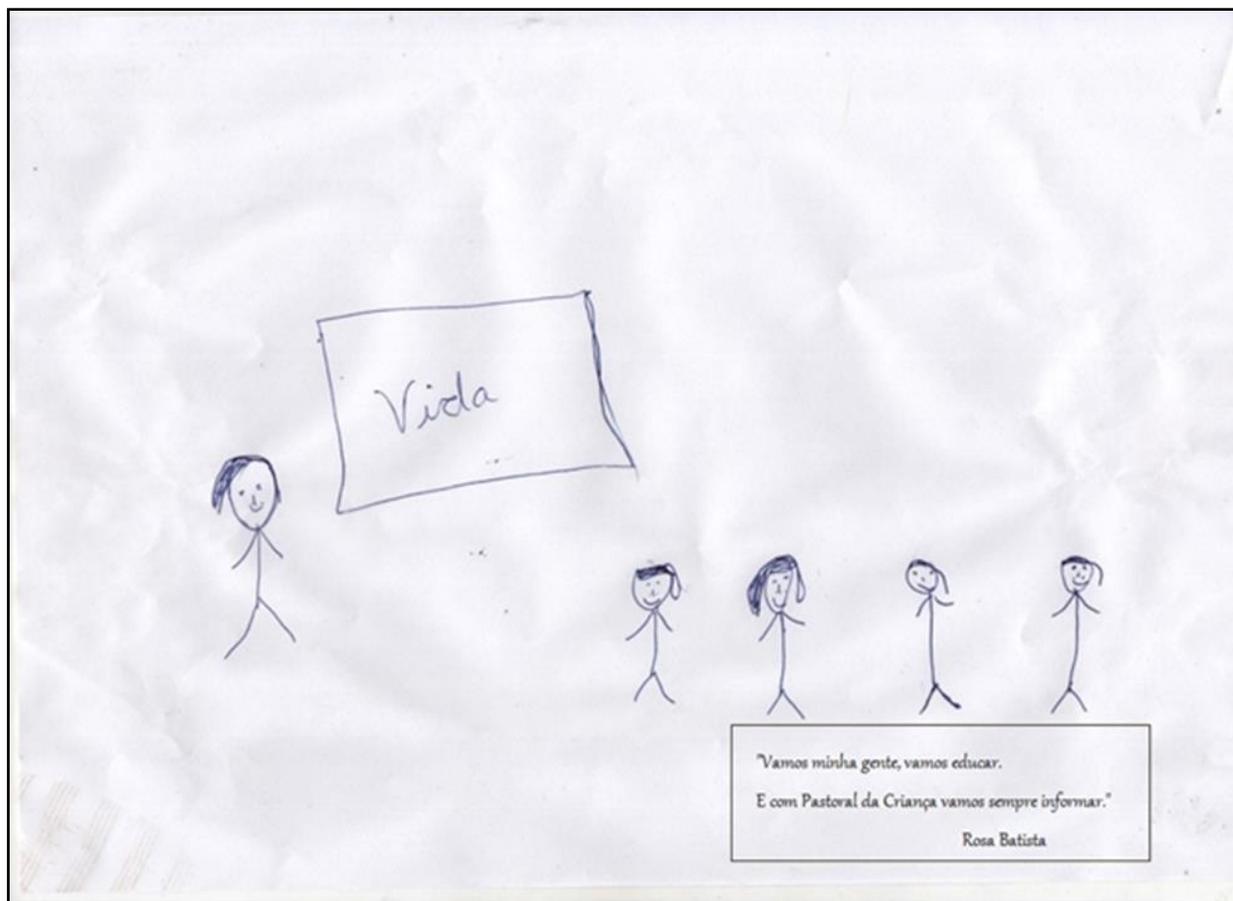
meu Deus, o que é esse portfólio? Meus meninos não aguentavam mais de tanto eu falar nisso. Tinha dificuldade também para preencher os papéis, fazer a avaliação, era tudo muito exigente. Aguentar o povo da secretaria de educação não era fácil, se fossem só as pessoas da Pastoral. Eu recebi muita ajuda da minha coordenadora e a minha turma de colegas também. De quinze em quinze dias a gente ia para reunião de avaliação e planejamento que nos ajudava muito. Havia expressões que eu não entendia muito, porque querendo ou não, eu nunca passei por uma escola de formação de professora. Eu quero muito ir para a faculdade, até hoje.

Mas eu digo assim: a vida foi quem fez o meu sonho de ser professora adormecer. As consequências da vida. Então, veio a Pastoral da Criança e o projeto de alfabetização e acordou o sonho. A Pastoral da Criança me tirou do sono profundo. Me acordou. Sinto que ele dormiu de novo, mas essa nossa conversa está fazendo ele acordar de novo (risos).

Ser professora é ajudar as outras pessoas a sair dessa escuridão e enxergar o mundo com mais clareza e quem sabe, um dia, alcançar voos mais altos e se sentir capazes de enfrentar todo e qualquer obstáculos e desafios que a vida lhes propuser e se Deus quiser conquistar novos horizontes para que possam viverem com dignidade e sejam respeitadas como cidadãos que tenham seus direitos garantidos com a certeza de seus deveres cumpridos. [...]

Para ser Educadora Popular precisa antes de tudo ter vocação, paciência e muita disposição em repassar tudo o que sabe para as pessoas e não há dinheiro que pague o carinho, a alegria e a satisfação e o reconhecimento quando somos abordados tipo: “professora, muito obrigado por ter me ajudado a aprender a escrever meu nome; já troquei meus documentos e não precisei melar mais o dedo”. Isso não tem preço! Serei grata a Deus, à Pastoral e ao Sergipe Alfabetizado por ter me dado essa chance, pois não tem nada melhor do que fazermos o que gostamos. Ah! Se fosse assim pelo menos no setor profissional seria tudo mais fácil. Existiriam menos doenças e as pessoas seriam mais felizes. Com essa experiência vivida pude constatar que vale a pena ser Educadora Popular, pois ao mesmo tempo que ensinamos também aprendemos com os nossos alfabetizando. Cada dia uma lição de vida. Cada trabalho, cada reunião, planejamento, cartazes que fizemos, letras que ensinamos, músicas que cantamos, versos, poesias, cantigas de roda, trava-línguas, etc. Tivemos dificuldades? Sim! Porém, vencemos um a um com muita força e determinação. Tudo isso ficará guardado no lado esquerdo do peito. Já estou morrendo de saudades da sala de aula, pois uma vez educadora popular, para sempre educadora popular.

3.6 ROSA BATISTA: VAMOS MINHA GENTE, VAMOS EDUCAR



FONTE: ROSA BATISTA (2019)

Então, o meu desenho foi bem igual ao da educadora Ana Bispo porque me lembrei muito do tema gerador vida. A gente fazia uma dinâmica, sempre com muita gargalhada e alegria. Como eu disse quando fizemos a entre-escuta, eu era muito tímida, mas tinha Mônica Silva para me ajudar. Eu era tímida porque eu nunca tinha dado aula para adultos, pois eu sempre trabalhei com criança na catequese, mas com adulto não. Os adultos que eu tinha contato eram as mães das crianças que eu acompanhava. A minha relação com as mães mudou muito quando eu casei e tive meu filho, porque aí as mães confiam mais no que eu falo para elas na visita domiciliar. Mas antes elas não acreditavam não, diziam: ‘essas novas não sabem de nada’.

Lá onde eu trabalho com a Pastoral da Criança eu sempre fui respeitada pelas crianças, pelos adultos, pelos idosos, por todos lá. Agora quando eu vim ensinar aqui, como eu era muito tímida, eu não queria não. Eu fiz questão de dizer, pois para mim, não sabia dar aula. Então a coordenadora insistiu e como tinha minha colega, que ia comigo nas formações, eu ficava mais segura, pois era muito calada mesmo. Mas pra mim foi gratificante, aprendi muito com os educandos, me identifiquei com as histórias deles. O cansaço que eles sofriam, nós também tínhamos. No meu caso eu tinha filho pequeno. Mas foi muito gratificante para mim!

Então, eu desenhei aqui eu e meus educandos, e a palavra geradora Vida. No momento que eu tentava desenhar sentia muita saudade dos alunos, apesar de hoje não ter vontade de voltar para a sala de aula. A saudade que sinto é da convivência comunitária.

Olhe, da minha infância eu lembro que a gente brincava muito, muito mesmo, não é como hoje não que esses meninos só na tecnologia. A gente brincava aí na areia, era de queimado, de bimbarra, tipo pega-pega. A gente brincava de macacão, de roda, de fazer casinhas na areia. Da minha escola eu lembro que eu tinha uma professora muito boa. [...] Eu gostava muito de ir para a escola. Eu tinha dificuldade porque eu tinha problema de vista e a gente não sabia. Só descobriu quando eu estava na sexta série a noite, porque aí eu fui repetente e aí passei para a turma da noite. O ensino médio eu fiz em Neópolis, na Escola Pereira Lobo. [...] Quando terminei fui pra outra escola fazer o pedagógico, a habilitação, mas aí só estudei um ano, depois casei e não estudei mais. Eram quatro anos que fazia o pedagógico. Mas aí com o casamento eu não fui mais.

Eu fiz duas experiências com o trabalho de alfabetização. Com a Pastoral da Criança e com o Mova Brasil da Petrobras. A experiência no Mova era muito idêntica ao trabalho da Pastoral porque a gente trabalhava com histórias de vida e leitura de mundo. A gente encontrou muita gente analfabeta e inclusive gente que não conhecia até dinheiro. Minha irmã eu descobri que ela sabia um pouquinho ler, só que ela tinha medo, acho que foi devido à infância dela que todo mundo colocou na cabeça dela que ela não tinha cabeça para aprender a ler. Eu sou a mais nova da família, mas lembro dela estudando junto comigo, mas depois parou justamente por essa dificuldade. Então, quando eu fui ser alfabetizadora, ela foi minha aluna. Essa história da minha irmã me impactou porque eu nunca havia percebido essa dificuldade dela. Nas turmas nós trabalhávamos com a leitura de mundo e leitura de mundo é o que eles conhecem. A partir do que eles conheciam a gente praticava, tudo a partir de como eles trabalhavam. [...].

Na Pastoral da Criança a gente visualiza analfabetismo. Nas visitas, nas conversas, a gente percebia a falta de leitura dos pais e mães. Trabalhar a alfabetização com leitura bíblica, no caso das turmas da Pastoral, fazia os alunos se interessarem mais, ou seja, trabalhar a espiritualidade. Isso me marcou muito. A gente preparava a aula, com a atividade, mas a condução era deles e então nós respeitávamos. No Mova Brasil eu cheguei por conta da Pastoral da Criança. Eu já era da Pastoral da Criança, já tinha atuado na alfabetização. Aí depois fui pro Mova e voltei pra Pastoral. Ao todo foram três círculos. Foram três caminhos. Essa última edição eu ia, mas só que não deu pra mim, vi as condições e aí desisti. Quando era só nós da Pastoral, a gente se cuidava mais, havia o nosso tempo.

Na Pastoral da Criança eu cheguei através da minha irmã. Ela foi embora e não tinha quem ficasse acompanhando as crianças. Não foi um convite, foi uma urgência. Mas eu já acompanhava minha irmã, só não era responsável. Aqui em casa todo mundo já nasce envolvido com alguma coisa da igreja, desde pequenininho. Ninguém teve aqui pra eu entrar na Pastoral, a coisa aconteceu naturalmente via a família. Hoje a Pastoral da Criança acontece aqui na garagem da minha casa e meus filhos já estão de dentro, já foram crianças acompanhadas e hoje eles ajudam.

Eu ainda estou na Pastoral da Criança porque gosto muito. Acho um trabalho interessante, as coisas, as crianças. Meus filhos nasceram e cresceram na Pastoral. A Pastoral me trouxe muito conhecimento. [...] Meu marido implicou no início do casamento e eu disse que quando ele chegou, já me encontrou envolvida com os trabalhos comunitários, desses movimentos. Então, ou você acompanha ou me deixe. Hoje ele até ajuda. Digo que o que me mantém na Pastoral da Criança é porque eu preciso dela. Principalmente para me livrar das coisas de dentro de casa (risos e muito choro). Preciso para descansar a cabeça. Hoje eu estou um pouco afastada (mais choro)⁸⁰. Nem fui para o último encontro, que considero ser o mais gostoso da Pastoral, é o mais prazeroso [...]. Eu digo que estou afastada um pouco, mas eu ainda tenho crianças para acompanhar, visitar e a celebração da vida acontece aqui em casa. Aqui em casa é bom para mim e bom para as mães da Pastoral porque é perto. Fora que eu moro perto das crianças que eu acompanho e então quando passo e vejo-as, já é um modo de acompanhar, de saber como está.

No Projeto Eja eu me questioneei: "será que eu vou dar conta?" Eu senti confiança em Mônica, que foi minha parceira (muito emocionada, chorosa). Eu não tenho nem palavras para dizer o que eu aprendi com ela, com minha amiga de coração. Tenho muita saudade dela, das nossas conversas, convivência, cumplicidade. Nós fizemos a formação e sei que o processo foi muito importante. Para mim a gente aprende muito nesses processos. Dar aquela vontade de ensinar o pouco que sabe. Às vezes não é o que a gente prepara que chega lá vai acontecer tudo aquilo na ponta do lápis, as vezes modifica muita coisa. Eu fui escolhida e disse sim. Mas sei que eu poderia dizer não. O meu sim estava no desejo de seguir colaborando com a comunidade. Eu tenho dificuldade de dizer não, sabe. Eu já desejei tanto ser um pouco mais rígida em certas coisas, mas não consigo. Hoje sei que aquilo que não dá pra mim, não me comprometo mais não. Hoje eu digo não posso.

Eu aprendi muita coisa boa e sinto bastante saudade, principalmente dos nossos encontros, das nossas formações. Hoje me considero educadora, estou sempre com a comunidade, aprendendo e ensinando. Então, não sei se ir para a faculdade não iria atrapalhar meu viver e fazer na comunidade. Aqui a gente experimenta mais com as pessoas, com o povo.

Confesso que achei um pouco difícil alfabetizar. Eu também sou um pouco tímida. Mas aí depois que eu fui me familiarizando e peguei amizade com o povo, melhorou. Tinha gente que eu ainda não conhecia, até no cadastro, porque você precisa convencer o educando a participar. No cadastro, como eu sou tímida, aí eu tive que ter uma boa lábia (risos). Aí foi um pouco difícil, mas depois desabrochou. Também tinha a dificuldade da estrutura, falta de material, a gente trabalhava com o que tinha. Nesse processo recebi muito a ajuda de Mônica e das companheiras aqui da comunidade. [...] Eu sempre estava junto de alguém. É meio como diz o evangelho, de dois a dois.

⁸⁰ A educadora ficou muito emocionada durante esse momento por conta da rotina que impossibilita ela de participar mais ativamente da Pastoral da Criança. A mãe, que mora com ela, teve um acidente vascular cerebral, tem complicações na locomoção e na fala.

Uma coisa que me marcou muito e aí até o meu esposo dizia: "como é que vocês dão aula a esse menino que ele é drogado?". Mas assim, ele tinha o respeito com a gente. Eu dizia pro meu marido que a gente não pode dizer não, excluir. Temos que acolher a pessoa dessa forma, pois ele quer aprender, desde que ele não venha em certas situações, ele poderia participar tranquilamente. Esse público foi na última etapa que nós ensinamos. Era eu e minha prima e sempre nós conversávamos com ele e até hoje ele me trata bem, me chama de professora. A comunidade tem muita bebida e os jovens estão bem expostos a essa situação. Digo que nesse processo muita coisa não foi aprendida, mas a lição do respeito essa foi aprendida por todos. Nós sentimos o respeito que eles tinham por nós.

Com relação à metodologia da Pastoral eu não tive muita dificuldade não. Até porque Mônica me ajudava muito, pois ela já tinha experiência na educação e me orientou bem [...]. Eu tive aproximadamente 10 alunos em cada fase. Todas as minhas turmas funcionaram na sala da Pastoral ou no salão da comunidade, nunca dei aula em escola. Eu sempre pensei que alfabetizar pessoas era uma forma de ajudar a comunidade. E também ocupar meu tempo. De noite geralmente a gente não faz muita coisa e fazer esse trabalho era uma forma de ocupar meu tempo ajudando as pessoas a aprender alguma coisa. O voluntariado é muito importante na comunidade desde que se trabalhe com amor. Quando eu assumo um compromisso, ganhando ou não ganhando, eu vou. Porque se eu estou assumindo um compromisso, eu tenho que ir.

Ser educadora é uma coisa que vai acontecendo. Vai dando um sim, bota um pé, e quando ver já tá dentro com o corpo todo. Eu aprendi a ser educadora na Pastoral da Criança. Ela foi a minha escola. A Pastoral comunitária, da convivência que foi me ensinando. Esse modo de conviver e participar de encontros foi me dando uma base para atuar nessas ações. Teve também a influência da minha irmã mais velha que hoje é educadora, que como eu contei, assumi o lugar dela na Pastoral e na catequese.

Para ser uma educadora é necessário se identificar com a ação. A gente também precisa se identificar com a comunidade. Se tem o conhecimento e já participa de alguma coisa, a gente vai quebrando o gelo, aprendendo as coisas, aprendendo como ensinar. Às vezes na comunidade quando dizemos que sabemos fazer algo, já é indicado por alguém para atuar nisso ou naquilo. Porque geralmente quando a gente vive em comunidade, sempre tem alguma coisa para fazer, então vêm os convites. A pessoa chega dizendo que você dá para isso ou aquilo, chega a dizer que você tem jeito para ensinar, como no caso de ser catequista, a pessoa chega a dizer que a gente tem o jeito com criança. Então, de certa forma, a comunidade é que diz se você é ou não a pessoa preparada para fazer isso ou aquilo. Tanto nas turmas de alfabetização, quanto na catequese eu sempre fui insegura e a comunidade que dizia que eu era capaz. Porque é assim, a comunidade que coloca, é a mesma que critica. Então, eu sempre tive esse medo de que as pessoas dissessem que eu não sabia ensinar. Mas só que depois eu ia vendo os frutos e sentia que dava jeito mesmo.

4 AVALIAR: COMO “ME TORNEI” EDUCADORA POPULAR

“Então, eu sempre tive esse medo de que as pessoas dissessem que eu não sabia ensinar. Mas só que depois eu ia vendo os frutos e sentia que dava jeito mesmo.” Assim disse Rosa Batista (2019) no final da narrativa que encerrou a seção anterior. As palavras de Rosa brotaram. Tímidas, mas vivas. Se voltarmos um pouco na narrativa, percebemos que a educadora faz um desfecho citando as suas inseguranças quando exercia o ofício de educar. Ela não conseguia ver os efeitos da sua prática, pois estava sempre sujeita ao julgamento da comunidade, sempre aguardando uma avaliação externa. Até que – *depois, só depois* – começou a **avistar os frutos**, a confirmação da sua habilidade para ser educadora. Este fragmento e sua remissão a “ver os frutos” inspira e representa o movimento analítico que aqui irrompe. Para Rosa, o jeito, a feição e a materialização do ser educadora se deu pelo rebento e este foi resultado do tempo, do *depois*, que são as condições ambientais favoráveis como luz, foco, calor, água, elementos suficientes para germinar e brotar.

Os entre-encontros com Rosa Batista sempre nos fizeram lembrar da poesia que nasceu do encontro entre Eduardo Galeano e Pablo Neruda. Assim poetizou Galeano sobre o momento: “Eu também encontrei, sem palavras, à minha maneira. E entrei sem entrar. E em silêncio ficamos conversando [...]” (2002, p. 22). Junto com Rosa, na comunhão do seu silêncio experimentamos a hermenêutica do olhar, do choro, do desconcerto, do riso, da abundância e da confiança. Portanto, nos inspiramos nela nesta fase da pesquisa, e assim, como que na hora da colheita, continuaremos a apanhar os frutos depois dessa longa fase de germinação e crescimento de tudo que semeamos juntas.

Assim, nos curvamos num exercício hermenêutico do fenômeno, combinando “o fato de dizer e o de ver” (MEFFESOLI, 2007, p. 184), sendo o dito por elas e o visto por nós. Com reverência às mulheres, saudamos esse rito avaliativo da caminhada, bem como toda produção orgânica, viva, enraizada e entranhada, que deste rito surgirá como um movimento analítico conduzido pela contemplação do mosaico das narrativas, que foi a compilação dos frutos colhidos.

Cada movimento metodológico desta pesquisa produziu frutos, cada um a sua medida e em igual relevância. Por isso, ao triangularmos o que foi dito nas entre-escutas, o que foi escrito nas escritas de si e o que foi vivenciado na roda de conversa, eixos fundantes resultaram, como marcas situadas nas trajetórias individuais, e esses foram encadeados às reflexões teóricas. Esta triangulação, mesmo que representada por uma forma geométrica poligonal, com lados, vértices e

ângulos, não retangulariza a análise no sentido de enquadrar as aprendizagens ou engessar as reflexões, mas maneja os frutos de modo a desenhar um pomar de possibilidades resultantes em ângulos com circularidades, com possíveis aberturas convexas e arredondadas, a exemplo da espiral metodológica.

Dissemos anteriormente que, nesta seção, continuaremos a colheita dos frutos, porque desde a abertura desta tese fragmentos das trajetórias das mulheres já foram apresentados, analisados e enredados com teorias, pois até aqui aprofundamos os eixos conceituais da memória, da experiência e da Educação Popular, com ênfase nos princípios freireanos como **método analítico**, de forma que esses eixos conceituais servirão aqui como pano de fundo dos cenários interpretativos que faremos de agora em diante e que darão **sentido** a esse método, disposto nos eixos fundantes.

Portanto, nesta seção, que está dividida em quatro subseções, destacaremos pelo exercício hermenêutico os quatro eixos fundantes ou as marcas sólidas que deram forma ao modo como cada mulher experimentou o seu fazer-se educadora popular: mulheres vocacionadas numa **missão de provoca-ção**; mulheres viventes da **mística do ensinar (e do aprender)** – seiva perene que alimenta e dá vida ao fazer pedagógico; mulheres com trajetórias entrecruzadas pelo **pertencimento comunitário** e que **tornaram-se educadoras** pela pluralidade e pela experiência comunitária coletiva com a Pastoral da Criança.

4.1 PROVOCA-AÇÃO: A MISSÃO NA GÊNSE DO TORNAR-SE

“Esse trabalho tá muito ligado a missão”, afirmou a educadora Lúcia Nascimento (2018) na entre-escuta sobre o desenvolvimento das atividades no Projeto EJA e os saberes necessários para ser educadora popular. Fazendo coro com Lúcia, estava a educadora Ana Bispo, que também abrigava na perspectiva missionária o seu fazer educativo. Para além da ação provocada pela missão, a educadora ampliou a perspectiva e colocou-a como integração da vida, sacralizando-a como divina: *“[...] tudo na minha vida eu abraço como missão. Uma missão divina.”* (Ana Bispo, *EsC*, 2018, p. 4).

Enquanto Lúcia e Ana relacionavam o trabalho na comunidade com uma missão assumida, Denise Souza defendia que a gênese do ser educadora estava, dentre outros elementos, na vocação.

Assim disse ela: “*para ser Educadora Popular precisa antes de tudo ter vocação, paciência e muita disposição em repassar tudo o que sabe para as pessoas.*” (Denise Souza, EdS, 2019, p. 2).

A educadora Ana Bispo, que já tinha associado o trabalho desenvolvido à missão, faz novas aberturas e cita a vontade própria, enquanto livre arbítrio e opção, como promotora do tornar-se educadora.

Eu fui líder antes de me tornar educadora. Sei que todas fizeram esse caminho. Então, eu acredito que nos tornamos educadoras pela vontade e além dela, a gente teve a oportunidade através da Pastoral da Criança. Eu acredito que se não fosse a Pastoral da Criança ter tido esse olhar para com a gente ali, porque a gente já se sobressaia como líder. Tinha a questão de liderança, do perfil de ensinar, da vocação. Quem está mais a frente vai percebendo isso e assim, além da nossa vontade, essa porta que a Pastoral da Criança nos abriu foi a nossa faculdade. (Ana Bispo, RdC, 2019, p. 15).

De uma margem a outra, na perspectiva dessas três mulheres, o processo do tornar-se inicia-se em decorrência do trabalho já realizado como líder da Pastoral da Criança e este trabalho, caracterizado como missão, continha uma ação que todavia subscrevia-se numa resposta à vocação, desde que fosse oportunizada, conforme salientou Ana Bispo, ao citar o olhar da instituição para elas. Assim, nota-se que a vocação enquanto chamado só tinha sentido quando provocada, desafiada, instigada, num movimento de fazer sair do lugar, configurando-se assim como uma **provoca-ação**.

Esse composto de palavras ajuda a compreender as nuances dessa vontade própria de agir, mas que precisa ser incitada de modo que o desejo seja convertido em ato. Provocação não no sentido de ofender ou obrigar, mas de desafiar a ir à frente (*pro*) ou ir em frente com o chamado (*vocare*). A Educadora Denise Souza iluminou esta ideia de provocação ao dizer que nutria o sonho de ser educadora, mas “[...] a vida foi quem fez o meu sonho de ser professora adormecer. As consequências da vida. Então, veio a Pastoral da Criança e o projeto de alfabetização e acordou o sonho. A Pastoral da Criança me tirou do sono profundo. Me acordou!” (Denise Souza, RdC, 2019, p. 4). Assim, a provoca-ação acordou do sono profundo o próprio sonho e o impulsionou para a realidade, lá onde as experiências dormidas, quando acordadas, tornaram-se vivas.

Em se tratando dessas duas categorias (missão e vocação), cabe-nos ponderar que são categorias assentadas rigorosamente em perspectivas religiosas. Dessa forma, intencionamos – guardadas as proporções específicas desses temas – nos distanciar de inferências históricas sobre,

pois a perspectiva religiosa tradicional missionária é rasurada e ocupa sempre formatos obrigatórios, impositivos, onde a livre escolha é ameaçada e cuja função se alinha à prática de disseminar o evangelho ou qualquer discurso religioso a partir de uma convocação para “salvar o outro”. Essa característica “missionária no pior sentido da palavra; conquistadora de almas e necrófila” (FREIRE, 1978b, p. 29) da igreja serviu e serve a um modelo de sociedade localizada historicamente, cujo fundamento rejeitamos.

No tocante ao caráter divino da missão, é importante salientar como os resíduos de um passado distante se perpetuam no imaginário das mulheres, conforme vimos na narrativa da educadora Ana Bispo ao fazer referência a tudo que abraça na vida como uma missão divina. Ora, a tradição cristã demonstra como mulheres, especificamente as vinculadas à vida religiosa feminina, perpetuaram projetos de educação dentro dos seus conventos e nas suas escolas para as meninas entre os séculos XVI e XIX e quiçá até os dias atuais. Esses projetos proporcionaram, por um lado, a educação das meninas, já que essas eram impossibilitadas de estudarem publicamente, mas, por outro lado, também reproduziram a subserviência e a docilidade, características imprescindíveis às esposas e às mães de famílias, tidas como missão divina. “As marcas e cicatrizes desse passado missionário e educativo ainda se conservam até os dias de hoje na memória de muitas mulheres.” (GEBARA, 2017, p. 128).

Sendo assim, após tais ponderações, continuaremos aqui a apresentar as respostas das mulheres – mesmo que tecidas em categorias religiosas –, pois esta missão, dita e vivida pelas mulheres, se desenha como um projeto de vida que somente em nível da ação prática se provam as intenções. As mulheres apresentaram a missão como um projeto de corpo inteiro, comunitário e dialético, onde se perfilou a vontade pessoal a um projeto coletivo de mão dupla: educadoras e educandas/os que aceitaram participar e espontaneamente educaram-se em comunidade.

A educadora Mônica Silva narrou como deu o seu sim à missão do Projeto EJA. Ela, com um olhar fincado na porta à sua frente e como que se respondesse a si mesma, assim reagiu na entre-escuta:

[...] ela (a coordenadora) apresentou o projeto na reunião com as líderes. Explicou que não tinha remuneração, tinha apenas uma ajuda de custo para comprar os materiais para desenvolver as atividades. Mas pra mim não importava, eu queria era trabalhar com a comunidade. O que me levou a dizer sim foi a minha paixão pela educação mesmo. Aí ligou o meu gostar da educação e a paixão pela Pastoral da Criança. (Mônica Silva, EsC, 2018, p. 4-5).

O desejo de trabalhar com a comunidade – princípio base da Educação Popular – associado à paixão pela educação e pela Pastoral da Criança equaciona o conceito de missão para esta educadora. Embora a palavra paixão nos remeta à raiz latina do sofrer e do padecer, notamos que para ela a paixão é sinônimo de entusiasmo e de atração pelo tema envolto e pela possibilidade de continuar a fazer com a comunidade um trabalho de base, sem monetarizar a ação, por livre e autêntica adesão, num “[...] caminho de luta e organização que envolve os próprios interessados no conhecimento e na solução dos próprios desafios, individuais e coletivos.” (PELOSO, 2012, p. 65).

Ora, se a adesão ao Projeto Educação de Jovens e Adultos estava condicionada ao vínculo à Pastoral da Criança – conforme já dissemos e escutamos das próprias educadoras – e este vínculo possuía e possui raízes numa pastoral cuja missão ata-se a princípios religiosos, bem como fincasse na perspectiva crítica e social, então podemos afirmar que a associação do trabalho no Projeto EJA à missão é natural, uma vez que ser líder da Pastoral da Criança é aderir a uma missão⁸¹. Quando situamos culturalmente as educadoras, percebemos que existiam padrões que condicionavam as suas escolhas; dentre esses, destacamos o religioso, pois era um padrão transparecido nas falas, nas referências, nos gestos, nas adesões.

[...] a gente vai com a intenção de ajudar, é uma missão que a gente recebe e a gente quer sim estar ali se doando e cada vez que você vai conhecendo, você vai se aprofundando, vai gostando mais e você quer dar mais e se doar [...]. Nessa missão tive o prazer de permanecer por três anos que foram repletos de dificuldades, alegrias e muito aprendizado de ambas as partes. (Ana Bispo, EsC, 2018, p. 9).

Ana Bispo esgaça ainda mais os condicionantes que a fizeram escolher estar ali. Situada geograficamente numa comunidade de base, ela se coloca com a intenção de ajudar. Essa ajuda é aprendida e ensinada. Percebe-se que, à medida que ela vai conhecendo e aprofundando – remissão aos processos formativos –, mais vai se comprometendo. Dessa forma, ela esteve marcada não apenas pelo meio social, político e econômico, mas sobretudo pela dimensão religiosa que carregava, como vimos ao adjetivar a missão como divina, assim como no seu desenho (3.4)

⁸¹ A líder da Pastoral da Criança vivencia uma mística exortando no seu cotidiano a seguinte prece que sintetiza a sua missão: “Eis-me aqui, Senhor, pois me chamaste para realizar o árduo, mas belo serviço de líder comunitário da Pastoral da Criança na Igreja, nas comunidades, nas famílias, junto a quem mais precisa de atenção, amor, carinho, acolhida e gosto pela vida. Senhor, Tu me confiaste a **missão** de anunciar tua palavra e denunciar os sinais de morte, de testemunhar com a minha própria vida os valores do Evangelho, para que ‘todos tenham vida e a tenham em abundância’. Grande é a minha responsabilidade, mas confio na graça daquele que me escolheu e é fiel [...]” (PASTORAL DA CRIANÇA, 2018, p. 278, grifo nosso).

observamos a presença da igreja e na descrição do desenho ela faz referência à leitura bíblica tão desejada pelo educando mais velho da turma: *“Desenhei o caminho, a igreja – porque esse meu aluno que queria ler a bíblia tinha uma relação com a igreja, assim como o lugar onde as aulas aconteciam era anexo à igreja, fazia parte.”* (Ana Bispo, RdC, 2019, p. 5).

É pertinente destacarmos que a educadora Ana Bispo também cita o tempo de permanência na missão: *“Nessa missão tive o prazer de permanecer por três anos”*, disse ela. Apesar de divina, a missão não é eterna, não é para sempre e ainda poderia escolher estar ou sair, corresponder ao convite ou dizer não. *“Eu fui escolhida e disse sim. Mas sei que eu poderia dizer não. O meu sim estava no desejo de seguir colaborando com a comunidade.”* (Rosa Batista, EsC, 2019, p. 4).

Compete considerarmos que, além da missão executada na Pastoral da Criança, as educadoras estavam vinculadas a outras ações dentro da comunidade. Como por exemplo a vinculação com a catequese⁸². Das seis educadoras, cinco também atuaram ou atuam como catequistas nas suas comunidades. Esta ação paroquial é, por natureza, de dimensão missionária. A educadora Mônica Silva afirmou que *“o gosto pela educação veio na catequese”* (EsC, 2018, p. 8). Já Ana Bispo enfatizou: *“Eu também aprendi muito a ser educadora nessa experiência da igreja, de catequese, de vida comunitária. Aprendo, aprendi. A minha vida é um constante aprendizado.”* (Ana Bispo, 2018, p. 8).

O modo como cada mulher foi desenhando a sua resposta ao processo do tornar-se educadora é o que nos interessa, de modo que é válida essa percepção atravessada pela relação específica delas com a pastoral catequética. Observemos como Lúcia Nascimento recobre sua narrativa de detalhes, assim diz ela:

O meu processo de ser professora começa cedo. Depois da minha primeira comunhão, com 13 anos, eu já fui ser catequista. Aí eu gostava e gosto de ensinar catequese. Me identifico muito e então foi a partir dos 13 anos que eu comecei a

⁸² A catequese é uma pastoral da Igreja Católica responsável pela educação para a fé e para a vida cristã em comunidade. Esta prática, quando observada de perto, pode ser considerada como uma prática educacional. *“Além de ser uma prática histórica, ela pode ser considerada educacional no sentido de ser pensada como educação não-formal, tomando em conta sua intencionalidade e organização de métodos e conteúdos expressos pelos documentos da Igreja Católica que a orientam.”* (DALSO, 2016, p. 12).

ser formada. A catequese foi a minha primeira escola de formação. Hoje dou catequese na escola. (Lúcia Nascimento, EsC, 2018, p. 5).

O processo de formação se iniciou sem que a iniciante tomasse consciência imediata. O tornar-se educadora, no caso de Lúcia, começou cedo e teve durabilidade extensiva à vida como um todo, o que nos leva a compreender que a missão parece tomar contornos permanentes, se configurando como uma ação histórica na vida de cada educadora. Vera Maria assim afirmou:

Eu hoje, como educadora, me vejo numa missão. Mesmo trabalhando no município, sendo contratada, eu sempre tive como missão. Porque até hoje eu me incomodo com a situação que estamos vivendo nas famílias, de abandono, de fome, de desafio. (EsC, 2018, p. 10).

Mesmo a educadora Vera não citando a palavra vocação, a plasticidade presente no compromisso remete-se ao caráter provocador da ação. Desse modo, esses eixos estão interconectados, não carecendo de uma distinção entre eles, mas quando postos em suspensão reflexão pelas educadoras, percebemos que o primeiro (missão) é fundamentalmente decorrente do segundo (vocação), por isso incitamos que na gênese do tornar-se encontra-se a missão como provoca-ação.

Em diálogo com Ira Shor, Paulo Freire é perguntando sobre o seu desenvolvimento como professor⁸³. Ao descrever, ele cita como nasceu sua vocação ao decidir pela profissão. Com paciência pedagógica, assim narra Freire:

Antes de mais nada, devo dizer que ser um professor tornou-se uma realidade, para mim, depois que comecei a lecionar. Tornou-se uma vocação, para mim, depois que comecei a fazê-la. Comecei a dar aulas muito jovem, é claro, para conseguir dinheiro, um meio de vida, mas quando comecei a lecionar, criei dentro de mim a vocação para ser um professor. Eu ensinava gramática portuguesa, mas comecei a amar a beleza da linguagem. Nunca perdi essa vocação pelo ensino. Não posso dizer que aos 6 ou 7 anos tinha em mente vir a ser professor. Isto acontece, é claro. Mas senti que ensinar era bom quando pela primeira vez ensinei a alguém que sabia menos do que eu. Tinha 18 anos, talvez, dava aulas particulares a estudantes do segundo grau, ou a jovens que trabalhavam nas lojas. Eles queriam aprender gramática. Ensinando, descobri que era capaz de ensinar e que gostava

⁸³ Este diálogo aconteceu durante o Seminário “Educação e justiça social: um diálogo com Paulo Freire”, na Universidade de Northern Iowa, EUA, em março de 1996. Em maio do ano seguinte, com 76 anos, Paulo Freire faleceu. As palestras, que foram gravadas, após alguns anos foram transcritas e traduzidas, resultando no livro *Pedagogia da Solidariedade*, tema central que conduziu reflexões sobre dilemas da educação à época e que reflete a nossa condição atual na busca do sempre *Ser Mais*.

muito disso. Comecei a sonhar cada vez mais em ser um professor. Aprendi como ensinar, na medida em que mais amava ensinar e mais estudava a respeito. (FREIRE, 1986, p. 23).

Primeiro, Freire começou a lecionar e, como consequência do sim, a realidade docente começou a tornar-se concreta. *“Ser educadora é uma coisa que vai acontecendo”*, disse Rosa Batista (EsC, 2019, p. 6). Freire remete-se a esse acontecer e afirma que sua vocação de professor foi produto das suas experiências, criada a partir da realidade experimentada. Vocação como criação, onde ao fazê-la, descobre tê-la. O fazer da vocação é o cotidiano da missão que ao ser experimentada traz gosto, independente do sabor. Para Freire, foi um gosto bom, pois ao perceber o saber menos das pessoas, não no sentido de menosprezo ou indiferença, mas como percepção e medida do que ele já sabia e que poderia ensinar, foi o gatilho para sonhar ainda mais com a possibilidade de tornar-se professor. A educadora Denise Souza disse: *“Alfabetizar a minha própria comunidade significou muito porque eu dei o que eu sabia, o pouco que eu sabia, tentei passar para eles.”* (EsC, 2019, p. 5). Foi o movimento de dar o que já sabia, mesmo que pouco, que colaborou sobremaneira com as descobertas de Freire e de Denise.

Ambos também sonhavam com a profissão. Freire experimentou, depois sonhou. Já Denise afirmou: *“já nasci com esse sonho de ser educadora, quando eu era pequena a minha brincadeira preferida era de escola. Como eu chamava as minhas amigas da época e elas não viam, eu brincava só com as bonecas. Eu sempre tive sim esse sonho.”* (Denise Souza, RdC, 2019, p. 10).

Assim, vimos a partir de Denise, de Freire e das demais educadoras que a missão como exercício da provocação não admite separação entre a esfera subjetiva e o contexto objetivo. Ao tocar a experiência concreta, a espontaneidade subjetiva se confirma, tornando a realidade consciente, crítica, objetiva e também material, possibilitando modificar o presente de quem busca se encontrar, tornando aquela realidade que era remota (sonho), próxima.

Quando Paulo Freire afirma que quanto mais aprendia a amar o ensino, mais aprendia a ensinar, ele sacraliza o movimento do ensinar, tirando-o da perspectiva apenas técnica e metódica e elevando-o como condição humana, de afeto, um exercício pedagógico onde é impossível desassociar do caráter emocional da vida.

[...] Olhe, para ser uma educadora é necessário saber ouvir às pessoas, esse é o saber mais necessário. Entender o lado delas. Ter paciência. E o mais importante, o amor! Amar o que está fazendo é importante. [...] Eu ajudei muito os alunos a

pensar, sabe. A pensar sobre a vida. Nós conversávamos muito sobre a vida. (Denise Souza, EsC, 2019, p. 6).

A educadora adota uma posição freireana quando perguntada sobre os saberes necessários para ser educadora. Afirma ser o amor ao fazer o mais importante saber. E o que faz uma educadora, por excelência, no exercício da sua missão, senão ensinar? Então, Denise exalta o amor ao ensino. Esse amor que quanto mais se nutre, mais se aprende a ensinar.

Bell Hooks também nos ensinou sobre a sacralização do ensinar, ao referir-se ao ensino como prática da liberdade e também de espiritualidade: um ensino que não impõe barreiras ao aprender. Ela nos faz crer na vocação docente como sagrada no sentido de adentrar para escutar e respeitar aquelas e aqueles que conosco experimentam o movimento diacrônico do aprender a ensinar e do ensinar a aprender.

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo. (HOOKS, 2017, p. 25).

Ensinar é um verbo criador. Nele, consta a missão, que é criadora de condições, como sinaliza Bell Hooks. Condições necessárias não apenas no campo cognitivo e intelectual, mas também no campo espiritual. Missão que toca a alma e que se ancora na mística, que é o movimento de realmar, não como referência a religião, mas como motivação altruísta, desinteressada, capaz de religar o vínculo com o próximo e consigo mesmo; e de religar o vínculo com a natureza e com o transcendente.

Aqui não queremos descolar a espiritualidade da vida material, até porque na Pastoral da Criança as mulheres quando fizeram ou fazem – já que das seis educadoras, cinco ainda desenvolvem atividades básicas da instituição nas suas comunidades – referência à mística como sustento da missão, elas associam a fé e a vida, estabelecendo uma relação que se desenvolve no contexto cotidiano, de modo que a espiritualidade

[...] tem a ver com a frágil liberdade que nos habita e nos faz acolher cada dia como uma novidade para além da aparente repetição das coisas. É no provisório

de nossa existência que aprendemos a viver cada dia. Este é um dos caminhos trilhados por muitas mulheres que decidiram valorizar sua história e suas buscas e têm ajudado outras a fazer o mesmo. Estas são as pequenas trilhas de sentido de nossa materialidade espiritual e de nossa espiritualidade material que precisamos descobrir a cada novo dia. (GEBARA, 2017, p. 190).

Assim, a provoca-ção que impulsiona a missão é orgânica e espiritualmente nutrida pela mística que reflete a própria materialidade espiritual, nomeada pelas mulheres como a **mística do ensinar**. Para as educadoras, quando há ausência desta mística, sobra o desinteresse e quando se perde o entusiasmo, abunda a desesperança. Então, a partir delas, dilataremos o nosso próximo eixo fundante que é a mística na perspectiva do ensinar.

4.2 A MÍSTICA DO ENSINAR (E DO APRENDER)

Se a missão se configurou como um componente importante no mosaico do tornar-se educadora, então o tecido principal que compõe esta missão, segundo as mulheres, foi a mística, assumindo esta um papel importante nessa constituição do tornar-se. Dessa forma, é relevante compreendermos os contornos desse nutriente que gratifica e estimula.

*Confesso que era muito gratificante trabalhar com a Pastoral, depois que passou a ser pelo governo em parceria com a Pastoral, a gente perdeu um pouco o estímulo, a **mística do ensinar**. Na Pastoral da Criança não ganhávamos, mas tinha mais determinação, mais perseverança, mais amor, mais gosto. Primeiro nós conhecemos a Pastoral da Criança e só depois nos envolvemos com a educação, com o projeto da EJA em si. Era uma condição ser da Pastoral antes de ser educadora. Talvez se nós tivéssemos começado pelo Sergipe Alfabetizado, pelo governo, não teria isso esse resultado, esse amor que a gente teve. (Mônica Silva, RdC, 2019, p. 12, grifo nosso).*

A educadora Mônica Silva pronunciou a expressão **mística do ensinar** quando, na roda de conversa, refletíamos sobre as dimensões do ensinar e do aprender dentro do Projeto EJA da Pastoral da Criança e como essas dimensões ajudaram na formação delas como educadoras. Durante a partilha, as educadoras levantaram as diferenças entre a experiência de alfabetização na PdC e no programa coordenado pelo Estado (Sergipe Alfabetizado). A diferença que mais se destacou foi a mística do ensinar como componente do ensino. Aqui cabe explicar o porquê, apesar da educadora citar apenas a expressão mística do ensinar, nós acrescentamos o aprender ao título desta subseção. Então, recorremos a Freire que, ao explicar os objetos do conhecimento, disse que

“quanto mais pensamos no que é ensinar, o que é aprender, tanto mais descobrimos que não há uma coisa sem a outra, que os momentos são simultâneos, que se complementam, de tal maneira que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 2018a, p. 40).

Para a educadora Mônica Silva, a mística do ensinar é o estímulo. Na narrativa, ela não associou estímulo a remuneração financeira, mas também não desprezou a necessidade de tê-la. Entretanto, coloca em suspensão que foi a mística, por excelência, a geradora do gosto, do amor, da determinação e da perseverança. Aqui na tese, já conceituamos mística quando fizemos a descrição da roda de conversa na subseção 1.4.4, pois esse movimento metodológico esteve marcado por etapas revestidas da alegria e da festa, próprias das místicas celebrativas.

Porém, alargaremos ainda mais este conceito, trazendo-o como eixo a mover as falas das mulheres no sentido de alcançar as experiências acessadas por elas, saltando reflexões que aprofundem a mística para além do espírito celebrativo e de animação, pois ela é, por primeiro: “[...] a motivação que nos faz viver a causa até o fim. É aquela energia que temos e que não nos deixa dizer não quando nos solicitam ajuda. É a vontade de estar em todos os lugares ao mesmo tempo, de querer ajudar e realizar coisas que façam a luta ser vitoriosa.” (BOGO, 2012, p. 135).

Colaborou com este conceito a educadora Lúcia Nascimento, ao dizer que, da experiência (e podemos dizer mística), carregou consigo o: “[...] *enriquecimento de saber que eu sou útil a alguém, que alguém precisa de mim e que eu preciso desse alguém.*” (EsC, 2018, p. 3). Sobre esta utilidade e sua estreita relação com o precisar do outro, Freire não poupou palavras ao falar de si: “[...] creio que uma das minhas melhores virtudes é este sentimento de carência, da necessidade do outro e da outra. Jamais me senti bastando-me a mim mesmo. Necessito de outros. E é, talvez, por isso, que posso entender que os outros também necessitam de mim.” (FREIRE, 2018a, p. 22-23).

Na busca pela expansão do conceito da mística do ensinar e do aprender, encontramos as seguintes palavras de Ana Bispo:

Eu sempre via que a Pastoral da Criança tinha um foco, o de criar laços, de estabelecer afetos. Até os temas que nós trabalhávamos conduzia para a vida, para a alimentação, para a educação, para a família. Porque é uma coisa que traz a vivência daquela pessoa para dentro da sala de aula. Quando entra a questão do governo em si, eles cobram mais porque eles querem mostrar serviço e o intuito da Pastoral da Criança não era a aparência, nem de competir com ninguém. (Ana Bispo, RdC, 2019, p. 13).

Na primeira parte da citação, a educadora amplia o conceito ao destacar os nutrientes que sustentavam a experiência da Pastoral da Criança: tinha foco, criava laços e estabelecia afetos. Tríade que harmoniza a caminhada através da **atenção** (foco) que potencializa a visão nítida do resultado desejado e da **intenção** (laços e afetos) que transforma a realidade. A educadora exemplifica, por meio dos temas geradores trabalhados na dinâmica das aulas e extraídos do universo cultural das/os educandas/os, como a mística se materializava: pela vida, pela alimentação, pela educação e pela família. Desse modo, podemos entender que não existia mística sem a expressividade, sem a materialidade.

Já na segunda parte da citação, a educadora narrou que a experiência do governo estava na contramão da Pastoral da Criança, pois sobrecarregava sua estratégia de alfabetização de exigências, aparências e competitividades, características opostas ao alicerce da solidariedade – pedra fundamental na sustentação do Projeto EJA. Rosa Batista resumiu com a seguinte frase o período da parceria entre a Pastoral da Criança e o governo do Estado: *“Quando era só nós da Pastoral, a gente se cuidava mais, havia o nosso tempo.”* (Rosa Batista, RdC, 2019, p. 12).

A narrativa a seguir é de Mônica Silva, ela traz um depoimento de uma educanda que ilustra essa oposição e diferença entre uma prática e outra:

Quando eu fui compor minha turma, teve uma educanda que fez um comentário dizendo que participou de uma turma e no primeiro dia ela não gostou muito não porque era fria, pois não tinha perguntado sobre ela, sobre a vida dela. Então, eu concluí que eles sentiram a diferença. Porque nós da Pastoral trabalhávamos a vida deles, a experiência deles e a partir daí partimos para o processo de alfabetização. (Mônica Silva, RdC, 2019, p. 13).

Pelo relato, notamos que, nas palavras da educadora, a educanda sentiu a diferença quando a sua vida foi tratada com indiferença. A educanda discute aqui uma postura pedagógica e como bem afirmou Paulo Freire: discutir atos e posturas pedagógicas é fazer política (FREIRE, 2012b). Assim, consideramos que a prática pedagógica da PdC bem como a do Estado tinham objetivos iguais: alfabetizar pessoas adultas. Porém, mesmo que o caminho de ambas as práticas fosse parecido, o jeito de caminhar foi marcado por diferenças. A educanda não gostou do processo que vivenciou na turma estatal, o que talvez tenha colaborado para esfriar o seu desejo de continuar. Assim, podemos perceber que a razão política da prática educativa às vezes destrói a motivação de estar onde estamos, que, em outras palavras, é a mística, é o mistério de permanecer por incentivo de algo que nem sabemos explicar.

Assim, podemos entender a mística como manifestações nas atitudes de energia, persistência, vigor e reações positivas. São reações que acontecem sem sabermos muito bem de onde se originam e nem porque se manifestam com maior intensidade em uns e menos em outros. Para nós, “mistério” será sempre a dimensão de profundidade que as coisas têm. Contudo, a profundidade não se opõe ao conhecimento decifrável. Na vida e na luta, há coisas que se explicam por si; já outras, nem mesmo a teoria consegue desvendar seus segredos. (BOGO, 2012, p. 137).

A mística é esse movimento indecifrável quando não experimentada. Pelo dito das mulheres, foi a mística em contato com a vida que preencheu a prática pedagógica da Pastoral da Criança, bem como alimentou-as individualmente. O que escutamos da educanda pela educadora foi um disparo que confirmou que estávamos diante de uma experiência educacional pautada por princípios que uniam fé e vida. Sendo assim, selecionamos três cenários vividos pelas educadoras e as/os educandas/os, onde podemos alcançar ainda mais as dimensões da mística do ensinar.

O primeiro cenário faz conexão com o esfriar que a educanda experimentou na sua turma de alfabetização vinculada ao Estado e que já citamos anteriormente. Como o prolongamento do esfriar pedagógico é o desânimo e possivelmente a desistência, queremos notabilizar a experiência da educadora Denise Souza que, quando participou da formação promovida pelo Estado, quis voltar para casa, derramando-se em lágrimas, sentiu o desejo de largar tudo e desistir. Porém, escutou da sua comadre e coordenadora: *“mulher, a senhora chegou até aqui, agora quer desistir?”*. Na narrativa, Denise afirmou que ela então se acalmou e permaneceu até o fim da formação.

Na sequência dos fatos, a educadora descreveu como foi o início das aulas e os percalços ocorridos nos primeiros dias: *“No dia de começar as aulas quando eu cheguei, não tinha ninguém. Eu comecei a me perguntar o que eu estava fazendo ali.”* (Denise Souza, RdC, 2019, p. 9). Em seguida, trouxe uma experiência que se conecta com o aspecto da desistência persistente. Dessa vez, era uma educanda que apresentava dificuldades de aprendizagem. A educadora se afeioou da educanda, pois *“[...] era muito excluída, porque a família a tinha como alvoroçada. [...] um dia eu apresentei as letras para ela que sentiu muita dificuldade, chorava muito achando que não iria aprender. [...] e eu ficava cada vez mais comprometida com ela.”* (Denise Souza, RdC, 2019, p. 9). De acordo com Denise, a educanda seguiu até o fim e aprendeu, mas o processo foi marcado pela perseverança inconstante, pois tinha recaídas que resultavam na vontade contínua de desistir. A educadora chegou a escutar da família da educanda que ela estava perdendo tempo por conta do histórico de não aprendizagem.

Como desfecho desse primeiro cenário, trouxemos a narrativa de Denise ao explicar o significado do seu desenho⁸⁴:

Então nesse desenho eu quis fazer ela (a educanda). Eu, ela e a frase que ela mais dizia: 'Não vou fazer, eu não sei' Eu respondia: 'Não pode DESISTIR, tem que ter força de vontade'. No desenho eu também coloquei a palavra perseverança e eu com a cabeça bem grande (risos). (Denise Souza, RdC, 2019, p. 9).

A resistência de Denise ao desejo de desistir da formação e logo após os espelhamentos da sua desistência na educanda, nos pareceu a materialidade da mística do ensinar e do aprender. Denise reviveu pelo relato, pelos símbolos e significados do desenho a expressividade de uma vivência pedagógica delineada por uma experiência mística. Sendo assim, o ânimo que a educadora restabeleceu na formação ao ser provocada a não desistir a impulsionou a permanecer e a gerar permanências.

Tomamos aqui a palavra desistir no sentido latino de renunciar, abandonar, afastar e, como forma aproximada, do *deixar de existir*. Ao menos em se tratando da educadora e da educanda, um deixar de existir nos seus processos de formação. Um exemplo prático de inserção do movimento místico na prática educativa pode nos auxiliar na compreensão de como essa vontade de desistir foi sendo subtraída pela experiência concreta do viver a mística. A própria Denise traz o exemplo:

Eu sempre começava as atividades rezando. Então rezava, lia a palavra, todo dia. Eu sempre dava aula com o manual da Pastoral da Criança e no manual já tinha a reflexão bíblica. Aí depois a gente partilhava a palavra. Eles participavam, falavam como foi o dia, a manhã na roça, no lote, na plantação de arroz [...]. Após a reza e reflexão, eu entrava com a palavra geradora [...]. Eu seguia muito os passos do método de Paulo Freire, onde a vivência é de onde partimos, é pela partilha que a aprendizagem acontece. Como aqui nós plantamos arroz e feijão, então era de acordo com essa realidade. (Denise Souza, EsC, 2019, p. 5).

A reza, a palavra, a partilha, a reflexão centrada na vida, a participação, a escuta da rotina, do cotidiano na roça são todos elementos da sementeira da resistência que, quando encarnados nos passos metodológicos freireanos, parte-se de onde está para centrar-se no permanecer, lá onde a aprendizagem acontece. Assim, podemos rematar com este primeiro cenário que a mística do ensinar mobiliza o aprender e o permanecer, desde que o ânimo seja recomposto no sentido de

⁸⁴ Ver desenho na página 135.

realmar, bem como a alegria do existir sobreponha a fragilidade e a vontade de desistir. “A mística da causa popular é o segredo plantado na alma das pessoas, é a força interior que impulsiona a militância, nos momentos de dor, de dúvida e de derrotas.” (PELOSO, 2012, p. 88).

No segundo cenário, fizemos um exercício de alcançar a mística do ensinar e do aprender a partir da partilha do alimento que, no caso do Projeto EJA, acontecia na culminância de algumas atividades ou nos momentos celebrativos, como aniversários. A educadora Mônica Silva nos descreveu um desses momentos e coube-nos a tarefa de olhar por debaixo dessa mesa farta e partilhada para compreendermos a mística.

Mas, antes de descrever a experiência da partilha, a educadora teceu na narrativa sua maior dificuldade no processo de alfabetização: “[...]colocar na cabeça e no coração o desejo de aprender. Tirar da cabeça que eles não iam só pra desabafar a realidade da vida deles. A gente estava ali pra ouvir, mas eles também precisavam aprender.” (Mônica Silva, *EsC*, 2018, p. 8). Essa passagem nos fez lembrar de Paulo Freire que disse: “Eu falo contigo quando sou capaz de te escutar. E, se sou capaz, eu falo a ti.” (2012b, p. 23). A educadora que sabia ouvir, também se angustiava quando essa escuta não era, segundo ela, convertida em desejo por aprender. Essa passagem nos toca por dois lados – apesar de não ser esse o nosso objetivo, deixaremos essa reflexão em suspensão: por um lado, é a percepção da educadora acerca do que seria aprender e por outro lado, é o que aprender. Confidenciar a realidade já não seria uma aprendizagem?

Bem, o que liga esse “desinteresse em aprender” com a partilha do alimento é que, segundo Mônica Silva, ela precisava seguir “[...] buscando algo que fizesse pegar o gosto em aprender.” (Mônica Silva, *EsC*, 2018, p. 8). Então, ela criava alternativas pedagógicas, estimulava trabalho em grupos, fazia atividades para criação de cartazes com histórias, com divisão temática e inserção de temas vinculados à Pastoral da Criança. E, ao final, tinha a culminância, que segundo a educadora era

*Uma festa com comida, peixe assado, macaxeira cozida, camarão frito. A culminância era o resultado dos trabalhos que a gente estudou durante a semana. Era a comemoração, como eles diziam, era o momento de comemorar o que eles aprenderam. Então eles elaboravam os cartazes e levavam no dia da culminância. Aí eu explicava que eles tinham que apresentar o que aprenderam durante a semana acerca dos temas. Apresentar e comemorar o que a gente aprendeu junto com os colegas. (Mônica Silva, *EsC*, 2018, p. 8)*

Esta comemoração, que está para além de festejar, atinge o rememorar, o ato de fazer memória. Ela revela por um lado a identidade coletiva da turma: educandas e educandos que pela partilha dos bens da terra e dos frutos do trabalho revelaram-se pescadoras/es-agricultoras/es. Eram mães-pais de famílias, mulheres-homens que irmanadas/os pela comida partilhada, celebraram juntos o aprendido, porque ensinado e vivido. E por outro lado a comemoração, enquanto atividade pedagógica, faz memória do que se aprendeu. Esta comemoração foi a materialidade da mística do ensinar e do aprender, numa compreensão encarnada das vidas e das aprendizagens ali apresentadas. Tornar-se educadoras pelo movimento da mística é compreender que esta, quando “[...] separada da materialidade da existência, nos aliena dos reais desafios e problemas de nosso tempo. É particularmente para essa vida que é a nossa, para esse corpo que é meu ou para esses nossos corpos que buscamos justiça e bem-estar.” (GEBARA, 2017, p. 184).

Este cenário de comemoração partilhado na mesa do alimento nutre o corpo e aumenta a comunhão. Bem como nos aproxima do terceiro e último cenário, pois “comunhão vem da mesma raiz que a palavra comunicar. Comungar as mesmas ideias de uma pessoa significa sentir profunda afinidade. Ela diz o que penso e exprime o que sinto.” (BETTO, 2019, p. 50). Sendo assim, foi também no comunicar-se que mulheres e educandas/os experimentaram a mística do ensinar e do aprender, de modo que seguimos as trilhas da entre-escuta de Mônica Silva e encontramos esta narrativa especificando ainda mais as aprendizagens das/os educandas/os:

Sei que eles (educandas e educandos) aprenderam a assinar o nome, mas aprenderam também a falar melhor. Lembro de uma mãe que disse: ‘Mônica, eu fui pra reunião da escola do meu filho, depois daquela sua aula. Eu falei tanto na reunião que até a diretora disse que eu estava falante e importante. Eu disse na reunião que tinha aprendido com você sobre crítica construtiva’. Na aula sobre crítica eu trabalhei que a gente não pode criticar para derrubar o outro, tem que criticar para crescer, para fazer crescer o outro. Ai essa aluna sempre falava da aula da Pastoral quando estava na reunião da escola do filho. Então, eu acho que eles aprenderam a se comunicar melhor depois do projeto. Se você perguntar hoje o que eles aprenderam, eles dirão que aprenderam a se comunicar. (Mônica Silva, EsC, 2018, p. 7, acréscimo nosso).

A educadora afirmou que as/os educandas/os aprimoraram a comunicação ao participar do Projeto EJA. Segundo ela, além de aprenderem a escrever o próprio nome – abordagem já discutida na subseção 2.4 –, também aprenderam a falar melhor. Essa afirmação veio seguida de um exemplo que conceitua o que seria para a educadora esse falar melhor. O exemplo foi vivenciado por uma educanda que se tornou falante e importante na reunião da escola do filho, pois ergueu a voz,

rompeu o silêncio, manifestou sua opinião, fez a crítica (ao que tudo indica, construtiva). E, para legitimar essa aprendizagem, a educanda citou que a diretora foi quem afirmou que ela estava participativa na reunião. Aqui cabe com o poeta concordar: “Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada.” (GALEANO, 2002, p.16) e com Freire reforçar:

Uma das tarefas mais bonitas e gratificantes que nós temos como professores e professoras é ajudar os educandos e as educandas a constituir a inteligibilidade das coisas, ajudá-los e ajudá-las a aprender a compreender e a comunicar essa compreensão aos outros. (FREIRE, 2018a, p. 30).

Vale destacar que esta educadora, Mônica Silva, é a mesma que no cenário passado demonstrou inquietude quanto ao excesso de desabafo da realidade nas aulas por parte das/os educandas/os. Além do expressar-se, ela queria também que elas/es demonstrassem interesse por aprender. *“Para eles era significativo tá ali conversando, falando dos problemas de casa, tudo era mais importante do que aprender a ler e escrever.”* (Mônica Silva, EsC, 2018, p. 7). E neste sentido, a educadora estava referindo-se à aprendizagem enquanto apropriação e uso do sistema de escrita alfabética. Limitadamente, ela ainda não havia percebido que a aprendizagem já ocorrera, dado que a educanda já estava vivenciando experiências de letramento, essas que estão em todos os sujeitos pertencentes ao universo da alfabetização, pois Freire já dizia que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra.” (FREIRE, 1981b, p. 9). Esse popular aforismo carrega em si a perspectiva do letramento enquanto experiências de linguagem imbricadas com a realidade posta, da dinâmica perceptível e interpretável, independente da aquisição dos códigos linguísticos padronizados.

Os três cenários trouxeram imagens que quando descortinadas evidenciaram os fios que teceram a experiência do tornar-se educadora pela vivência da mística do ensinar e do aprender: a desistência sucumbiu à resistência; a comemoração materializou a partilha que eclodiu nos sujeitos históricos, com suas identidades subjetivas; e a palavra gerou comunhão em comunicação. Para fechar esta reflexão, Ana Bispo, sem pronunciar a palavra mística, falou sobre a mística do ensinar, com mística do aprender:

Aqui nessa Roda de Conversa cada uma foi falando e percebo que a história de vida é parecida. Percebo que a mesma emoção que uma teve ao fazer o desenho, a outra teve. A questão do amor, doação, afeto. Eu percebi que nós somos pessoas

diferentes, mas temos muito em comum: temos a vontade de trabalhar com a comunidade, com as pessoas. Esse desejo de um mundo melhor, de continuar fazendo esse trabalho voluntário, e o retorno é o amor e o bem estar do outro. E essa troca de experiência que foi o melhor caminho, a melhor escolha. Saber que cuidando de mim eu cuido do outro, é o nosso segredo, que preciso de você e você de mim. E a gente vai tendo essa parceria na vida. (Ana Bispo, RdC, 2019, p. 14).

No ritual da roda de conversa, a educadora semantiza a mística. Nos parece que ela toca e dá significado a partir da afluência de palavras conexas, dando sacralidade ao viver em comunidade. Para ela, a mística foi, é, e também pode ser: Falar. Perceber. Vida. Escutar. Diferença. Igualdade. Emoção. Afeto. Doação. Desejo. Troca. Escolha. Experiência. Cuidado. Eu. Outro. Segredo. Sagrado. Parceria. Caminho. **Comunidade.**

4.3 TRAJETÓRIAS ENTRECruzADAS PELO PERTENCIMENTO COMUNITÁRIO

Bem, eu estava ali como líder comunitária e de repente surge o Projeto EJA. Eu tinha entre 18 e 19 anos e fiz as capacitações em Crisínópolis. Foram capacitações maravilhosas. Era tudo muito gratificante, porque além de trabalhar a questão social, eles trabalhavam a questão da mística, e eu ia despertando os sentimentos de pertencimento. (Ana Bispo, EsC, 2018, p. 5).

Com Ana Bispo, perfazemos a mística do ensinar e do aprender na subseção anterior e com ela inauguramos o eixo fundante posto nesta, cujo objetivo configura-se num movimento de entrelaçar o tornar-se educadora popular pelos artifícios do pertencimento comunitário. Com esta educadora, aprendemos sobre a vontade de estar e trabalhar com a comunidade. E esta vontade é tramada, segunda ela, por uma equação simples vivenciada nas experiências de formação: pé na realidade social (onde estou) mais a mística (o que me motivou) que resulta na pertença comunitária (não estou só).

Ao percorrermos as trajetórias das mulheres, reparamos inscrições e marcas do sentimento de pertencer ao seu lugar, à sua comunidade. Observamos que esta comunidade tanto provocou nas mulheres a adesão à missão de alfabetizar, quanto auxiliou nos processos de formação através dos entre-encontros, legitimando a prática de cada líder que, pelo caminho, foi se tornando educadora popular. Esta tríade (adesão, formação e legitimação) reúne a estrutura reflexiva deste eixo fundante. Dessa forma, seguiremos este itinerário a partir das vozes das mulheres e dos que nos ajudam a tramar esta análise.

Antes de aprofundarmos a tríade já citada, retomemos um aspecto da trajetória das mulheres que é a caminhada até a comunidade. Das seis educadoras, quatro eram residentes nas comunidades onde desenvolviam as atividades educativas e duas, com o tempo, passaram a morar na comunidade. Um exemplo de deslocamento até comunidade está no desenho da educadora Ana Bispo (3.4) que fez lembrar o caminho e a caminhada do ir e vir. Como também no desenho da educadora Lúcia Nascimento (3.2) que disse: “*eu cortava um caminho para trabalhar na comunidade*” (RdC, 2019, p. 5). Para ela a caminhada era:

[...] muito difícil porque eu pegava esse longo caminho [...] Então eu ia a pé e com o passar do tempo a comunidade se mobilizou, fez uma festa para arrecadar fundos e comprar uma bicicleta para a professora ir até o local da aula que era na igrejinha, que era o espaço maior da comunidade. (Lúcia Nascimento, RdC, 2019, p. 5).

A educadora Lúcia não poupou a palavra comunidade na sua narrativa. Ela, que percorria um longo caminho para ir até o local da aula, foi convidada a estar nesse caminho e a fazer esta caminhada, que mais tarde, por mobilização da comunidade, ficou menos difícil com a disponibilidade da bicicleta. Essa educadora esteve nesse caminho por **adesão**. Segundo ela, a chegada na PdC se deu: “[...] *através de amigos. [...] Me convidaram para participar e disseram que era um trabalho voluntário, que eram visitas que a gente tinha que fazer na comunidade e dando o nosso apoio de acordo com as nossas condições.*” (Lúcia Nascimento, EsC, 2018, p. 3). Nesta descrição, a educadora apresentou como se deu o convite inicial que mais adiante desdobrou-se na aceitação em fazer parte das atividades de alfabetização para crianças, como já destacamos nesta pesquisa.

Com isso, constatamos que o convite não era neutro, ele estava acompanhado das condições objetivas de trabalho, de modo que a adesão era consciente e de forma crítica. Paulo Freire ao argumentar sobre a luta como necessidade para o ato de criar uma educação de qualidade para as pessoas, afirmou que: “A solidariedade caminha de mãos dadas com a consciência crítica. Eu não consigo imaginar o mundo melhorando se nós não adotarmos, realmente, o sentimento da solidariedade.” (FREIRE, 2018b, p. 80-81). Pensar a adesão vinculada à solidariedade é romper com o assistencialismo – esse gestado para depender e não para libertar. Assistencialismo que flerta com a caridade, pois atropela a autonomia. A solidariedade, por sua vez, ataca a raiz da desigualdade, ela apressa a urgência da ação e é, por definição, emancipadora. Assim, “enfrentar o

que marcou a vida delas é o que podemos pensar com relação à opção de trabalhar com a promoção *de práticas de alfabetização.*” (EGGERT, 2006, p. 87, acréscimo nosso).

Dessa forma, voltando à narrativa de Lúcia, notamos que os embaraços da caminhada apontados por ela foram superados pela solidariedade materializada na força das ações efetivadas pela e na comunidade. Na caminhada comunitária, a solidariedade é quem ritmiza os passos e ao final da narrativa afirma: *“em contrapartida tinha a ajuda emocional, a presença das pessoas da comunidade e da Pastoral. Porque viver em pastoral é viver de forma comunitária. Pode nos faltar a caneta, mas não falta o humor, a alegria, e a fé.”* (Lúcia Nascimento, *EsC*, 2018, p. 7).

Essa sequência final da narrativa de Lúcia desenha uma riqueza de imagens. Ao encostarmos na descrição, conseguimos captar o sentido da experiência vivida por ela, seja pelo afeto, seja pela presença. Assim, sua história transcrita e recortada a partir da trajetória dentro das atividades de alfabetização dilata a nossa compreensão de que:

A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação. (JOSSO, 2007, p. 419).

Retomando a discussão acerca da adesão como dimensão do pertencimento comunitário, um destaque que marcou o processo do tornar-se educadora foi a capacidade de percepção das fissuras da comunidade, bem como as suas possibilidades, pelas educadoras. Quando na entrevista abordamos as marcas do analfabetismo com Mônica Silva, a educadora afirmou que antes do Projeto EJA ela já percebia as pessoas adultas em situação de analfabetismo: *“[...] eu já tinha percebido essas pessoas, na minha rua, na minha comunidade, no meio que eu vivia, na Pastoral da Criança quando a gente fazia as reuniões.”* (Mônica Silva, *EsC*, 2018, p. 2). A perspicácia da educadora resultou na sua adesão e na conseqüente entrega ao pertencer comunitário pela via do conhecer profundamente, de modo a mobilizar suas aprendizagens. Continuou ela: *“aprendi a viver mais em comunidade. Aprendi a ouvir a realidade deles. Aprendi como compartilhar e acompanhar as famílias, as vidas.”* (Mônica Silva, *EsC*, 2018, p. 9). Assim, ao aderir e pertencer, aprende-se: a conviver, a ouvir, a compartilhar e a acompanhar.

Imbuída da mística que gera algumas certezas e também cercada pela questão do cansaço e da tristeza que todo e qualquer trabalho comunitário provoca – “o compromisso profundo com a

pedagogia engajada é cansativo para o espírito” (HOOKS, 2017, p. 267) –, a educadora Vera Maria contou-nos do seu gosto preferencial por estar em comunidade, mesmo quando envolta numa situação onde não se avistava os frutos da plantação:

Eu gostava de trabalhar na escola privada, mas realmente o que eu gosto é de estar com o povo, com a comunidade. Eu me realizo. Às vezes a gente fica um pouco cansada, um pouco triste, porque a gente acha que não está fazendo nada, e questiona: 'o que eu estou fazendo?'. Mas depois Deus mostra, né? E na bíblia diz que a gente tem que jogar a semente, uma hora ela germina, já os frutos quem irá ver e usufruir, a gente não sabe. (Vera Maria, RdC, 2019, p. 7).

A educadora, para silenciar o questionamento que buscava sentido para o seu fazer, recorreu a **Deus como a experiência** (GEBARA, 2017, p. 158), que mostra e se revela pela parábola bíblica da semente⁸⁵, ilustrando a sua paciência histórica acerca da colheita dos frutos. Ricardo Rossato, ao discutir a categoria de paciência em Paulo Freire, afirma que para ele a paciência não se aliena ao processo histórico, sendo vista como: “paciência para esperar o outro desenvolver-se e abrir-se para a leitura da totalidade. Paciência como respeito aos diferentes contextos culturais. Paciência que aceita o processo do outro.” (ROSSATO, 2018, p. 350).

Assim, apreendemos da educadora que: quando se pertence a uma comunidade e com ela se responsabiliza, com ela também se aprende a esperar, sem necessariamente parar ou ficar estático, mas no sentido de esperar semeando, pois não importa quem vai colher os frutos, o importante é sempre semear. “A gente planta pra mais tarde ver o fruto. Demora? Demora! E esse fruto também só nasce quando quer, né?” (Lúcia Nascimento, EsC, 2018, p. 6).

A educadora Lúcia que cita a metáfora da plantação para ilustrar a demora no nascimento dos frutos, converte sua paciência do esperar em impaciência e ansiedade ao descrever a sua realidade docente atual. Assim disse ela:

Quando eu comecei no projeto de alfabetização eu achava sempre que eles queriam aprender, mas vejo que as pessoas de hoje não querem aprender. [...] A educação pra quem quer abre muitos caminhos. Porque é com educação que a gente enxerga o mundo melhor, enxerga as pessoas melhores. Tem vários caminhos a seguir. Então, você se torna uma pessoa sábia. E sem ela é como se fosse um cego num tiroteio. Porém, poucos sabem disso, porque não busca e quem busca, às vezes, faz como aquela semente que cai na beira do caminho: se alegra, depois desanima. Não tem terreno pra aprofundar. Hoje tem muito suporte pra

⁸⁵ Esta parábola pode ser localizada nos seguintes textos bíblicos: Marcos 4, 26-29 e 30-32; também em Mateus 13, 31-35 e em Lucas 13, 18-19.

todos, pra atender a todos. Mas aquilo que vem fácil, vai fácil. Porque antigamente você estudava e aquele que queria, aprendia. Às vezes eu fico me perguntando: 'o que é que estou fazendo aqui?'. Eu ainda tenho essa dúvida com quase 19 anos de carreira no município e quase 22 anos ensinando, porque eu entrei na Pastoral pra ensinar com 22 anos. (Lúcia Nascimento, EsC, 2018, p. 3).

Sem desprezar a pertinência dos temas abordados pela educadora neste fragmento, dentre eles o tocante ao desinteresse pelo aprender, queremos continuar a destacar nesta análise as marcas que contribuíram no processo do tornar-se educadora por meio de olhares profundos da comunidade. Lúcia começa rememorando seu início nas atividades de alfabetização e faz um contraponto entre o desejo de aprender das/os educandas/os de antes e as/os de hoje. Indigna-se com a passividade dos que hoje não querem aprender, dos que, estando no processo, não se comprometem, mesmo, segundo ela, tendo todas as condições necessárias. Não poupando críticas aos que não valorizam a educação, ela detalha o que experimenta nesse seu cotidiano que já dura 22 anos. Assim, observando o modo como ela começa a narrativa, parece-nos que o fio que sustenta a sua sobrevivência na carreira docente seja a esperança de que as/os educandas/os de hoje voltem a ter o mesmo desejo de aprender das/dos de antes.

Mais adiante, nesta mesma narrativa, Lúcia Nascimento revelou: *“confesso que dar aula não era o que eu almejava pra mim. Mas, devido a situação que a gente se encontrava, não tinha outra opção.”* (EsC, 2018, p. 5). E concluiu: *“[...] às vezes fico nessa indignação, perguntando porque não dá certo. Quando eu comecei na Pastoral como educadora eu tinha sempre alguém para me ouvir.”* (EsC, 2018, p. 7). A educadora alinhava as suas falas revelando seu processo de cauterização das marcas que a docência foi deixando ao longo do tempo. Uma caminhada docente que, segundo ela, começa esperançosa – mesmo não sendo a carreira que ela ambicionava – com as/os educandas/os envolvidas/os na dinâmica do ensinar-aprender.

Rememorar a experiência educativa vivida na Pastoral da Criança, principalmente destacando ao final que havia uma comunidade para escutá-la, foi o que harmonizou a educadora Lúcia, através da sua maneira de transfigurar o que na atualidade é revolta, é indignação, é *“situação-limite”* (FREIRE, 2017), por conta da apatia que colhe diuturnamente na experiência docente atual. Poderíamos aqui nos deter em várias possibilidades de análise, sobretudo para esse *fatalismo* (FREIRE, 2017) pulsante que distancia a educadora dos princípios freireanos da educação e que a coloca num quadro quase que intransponível da realidade que ela toca, dado que

reflete o lugar que hoje ela ocupa⁸⁶. Porém, cabe-nos objetivamente recortar o movimento que outrora contribuiu na sua constituição de educadora pelo pertencimento comunitário, pois vimos que tanto na abertura da narrativa, quanto no desfecho final, ela faz referência à experiência comunitária na Pastoral da Criança.

Ainda seguindo a trilha da adesão como mecanismo que colabora na reflexão do eixo fundante em pauta, vale considerarmos que esta adesão voluntária das educadoras ao Projeto EJA também ensejou no caminho que cada uma foi construindo na esfera profissional das suas vidas. A educadora Ana Bispo afirmou que:

A experiência de ter passado pela Pastoral da Criança eu levarei para o resto da minha vida, porque foi a base para a introdução na minha profissionalização. [...] essa experiência inicial inaugurou minha entrada na educação, foi um convite que promoveu a abertura das portas. Já existia o desejo, a vontade de ser professora e a experiência só confirmou que eu gostava de trabalhar com gente. Ver o sorriso, o brilho no olhar daquelas pessoas foi me dando uma injeção de ânimo a cada dia, de modo a me tornar a profissional que eu sou hoje. (Ana Bispo, RdC, 2019, p. 5).

Este depoimento de Ana Bispo, bem como das demais educadoras, demonstra como a trajetória do tornar-se pela via do pertencimento comunitário perpassou pela dimensão da **formação**, que resultou em processos de profissionalização. Na narrativa de Lúcia Nascimento, vimos a educadora reconhecer o seu crescimento profissional, pois a partir da experiência na comunidade passou a ser professora contratada do município e depois, por via do concurso público, efetivou-se. Disse ela: “Então, é uma porta que se abre e não se fecha. Eu já pensei, não vou mentir para vocês, de desistir da Pastoral da Criança [...].” (Lúcia Nascimento, RdC, 2019, p. 6). Mesmo reconhecendo a sua iniciação profissional por meio da Pastoral da Criança, ela já pensou em desistir. Uma sentença com duas variáveis que se encontram. A gratidão não pode ser transformada em obrigação, de modo que a educadora Lúcia se sentiu à vontade em partilhar na

⁸⁶ O final do capítulo 2 do livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (2017, p. 101-106) aprofunda a necessidade de tocarmos a consciência da nossa inconclusão para podermos vivenciar o movimento de busca do *ser mais*. A visão fatalista da educadora Lúcia Nascimento no tocante à educação, considerando-a um produto e que aqueles que não a “tem” são como cegos em tiroteio, nos coloca pensativas quanto a essa pedagogia que reforça a opressão e o quanto esta pedagogia está em nós, o quanto a possuímos nos nossos processos de ensino-aprendizagem. Essa educadora também foi ensinada a pensar assim, ela também é vítima da educação bancária que reproduz, desse modelo sistemático de educação, que se apresenta como um projeto para gerar permanências e para objetificar as pessoas, nunca para problematizar a mudança e colocar homens e mulheres nos seus lugares de sujeitos históricos. Sendo assim, só é possível sair dessa “percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resulta a postura fatalista quando cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se.” (FREIRE, 2017, p. 104).

roda de conversa, assim como ela fez na entre-escuta e que já refletimos nessa subseção, o seu desânimo com o processo.

Essa desistência ecoada por Lúcia também ecoou nas vozes de Denise e sua educanda, assim como na voz de Vera ao rememorar o cansaço na espera pelos frutos. As educadoras sempre associaram a desistência à exigência de permanecer no caminho fazendo o trabalho com qualidade, pois apesar de bonito, estar na comunidade é trabalhoso, requer presença. Para Lúcia, a vontade de desistir não significava necessariamente desistir, é tanto que mesmo com a vontade de abandonar, ela permaneceu, pois “[...] *eu sinto muito essa falta e vivo nessa falta, é um trabalho bellissimo e sou muito grata por fazer parte, pois sou o que sou, graças a obra da Pastoral.*” (Lúcia Nascimento, RdC, 2019, p. 6). Paulo Freire, quando provocado a falar sobre o desinteresse, o individualismo e a falta de solidariedade nas comunidades educativas, disse: “ainda que em certos momentos alguém possa se sentir cansado, ainda que possa pensar que seu tempo de luta passou, não tem direito de desistir da luta. O que deve ter é o direito de descansar um dia.” (2018a, p. 47).

Vera Maria amplia ainda mais a discussão em torno do que gera desânimo nos trabalhos comunitários. A educadora participou do momento de fala de Lúcia Nascimento na roda de conversa e disse: “*Essa partilha da educadora de ter desejado deixar a Pastoral da Criança, eu também já quis desistir, porque tem coisa que acontece na comunidade que gera desânimo, por exemplo o excesso de drogas que tá maltratando a comunidade.*” (Vera Maria, RdC, 2019, p. 6). A educadora expõe o adoecimento da comunidade pela exposição às drogas, problema que desanima por seu elevado fator de risco para a comunidade. Rosa Batista também citou, ao descrever o perfil das/os educandas/os, que havia um com dependência química. A educadora descreveu que o esposo reclamava da exposição dela ao tê-lo no Projeto EJA. Então, assim disse ela: “*eu dizia pro meu marido que a gente não pode dizer não, excluir. Temos que acolher a pessoa dessa forma, pois ele quer aprender.*” (Rosa Batista, EsC, 2019 p. 5).

Durante os nossos entre-encontros, as problemáticas sociais vivenciadas na esfera comunitária também pulsaram, conforme constatamos. Nos fragmentos acima, vimos o problema relacionado ao excesso de drogas na comunidade. Essa dinâmica do ir e vir, compreendendo criticamente os limites e os problemas comunitários, ajuda na perspectiva do se perceber pertença da comunidade. Dessa forma, compreendemos que esta comunidade que foi formadora do tornar-se pelos encontros da Pastoral da Criança, por serem estes: “[...] *lugares de aprender, e eu realmente sentia que era uma família. Lá tinha muito conhecimento científico, comunitário,*

místico, humano e tudo isso me fez uma pessoa melhor, muito melhor.” (Vera Maria, EsC, 2018, p. 10), também foi e é a mesma comunidade marcada por abismos sociais. Marcada pela ausência da terra para se trabalhar: “esta comunidade ela é rural, mas as famílias não têm terra, elas trabalham para os donos das terras, é tirando laranja, é raspando mandioca, mas tudo dos outros.” (Lúcia Nascimento, EsC, 2018, p. 2). Assim como Lúcia Nascimento, a educadora Denise Souza também tocou na problemática da terra ao dizer da lida diária das/os educandas/os, destacando que “[...] trabalhava na roça mais o pai, trabalhava no lote alugado⁸⁷, e ainda trabalhava na feira. Eu tinha muito cuidado com ele, pois tinha vezes que o cansaço vencia e ele adormecia na aula.” (EsC, 2019, p. 5).

Sendo assim, olhar por dentro desta comunidade que forma é olhar o avesso e ver a própria razão de ser desse reverso, sua origem e sua possível transformação, notabilizando também as suas contribuições no formar de cada pessoa. Sobre esse olhar, Vera Maria nos ensinou, ao mirar para o perfil das/os educandas/os do seu círculo que estavam desistindo das aulas: *“O estudo era importante. Eu via que eles queriam aprender, mas a fome, a necessidade, fazia eles optarem pelo trabalho, que uma necessidade urgente.” (Vera Maria, EsC, 2018, p. 4).* Esse avesso revela marcas cotidianas que definem o rumo das escolhas que se faz na longa caminhada comunitária, seja a escolha da educadora, seja da/o educanda/o.

A educadora Rosa Batista, ao fazer uma síntese sobre o processo do tornar-se educadora popular, cita a importância da identificação com a comunidade e, nesse sentido, não se identifica com uma parte ou outra, mas com o todo.

Para ser uma educadora é necessário se identificar com a ação. A gente também precisa se identificar com a comunidade. Se tem o conhecimento e já participa de alguma coisa, a gente vai quebrando o gelo, aprendendo as coisas, aprendendo como ensinar. Às vezes na comunidade quando dizemos que sabemos fazer algo, já é indicado por alguém para atuar nisso ou naquilo. Porque geralmente quando a gente vive em comunidade, sempre tem alguma coisa para fazer, então vêm os convites. (Rosa Batista, EsC, 2019, p. 6).

A educadora reafirma o quanto foi processual o movimento do tornar-se. Fundir-se com a ação – que neste caso foi a própria prática educativa de alfabetização – e com a comunidade foram,

⁸⁷ O sistema de aluguel de lote é também conhecido por arrendamento da terra, onde o trabalhador rural aluga uma determinada faixa de terra do proprietário por um valor estipulado que é pago no momento do acordo, independente do resultado da safra. Esse modelo de exploração da terra gera muita desigualdade social, atrofiando o modo de vida do pequeno agricultor que, sem-terra para trabalhar, rende-se a esse modo de produção.

para ela, os principais mecanismos do processo de identificação. A educadora mobilizou sua narrativa pelo caminho que ela mesma fez. Afirmou ser a comunidade vigilante e sagaz quando se referiu à percepção das habilidades dos seus membros e esses só podem perceber a necessidade da comunidade quando vivem nela.

Aqui destacamos a prática de indicação da comunidade citada por Rosa. Segundo a educadora, a comunidade indica o membro para a ação porque nota a sua habilidade para essa ou aquela atividade. Essa dinâmica pode ser traduzida como a legitimação: a comunidade indica e valida a capacidade da pessoa para atuar numa determinada ação. Sobre essa dinâmica, a educadora disse: *“a pessoa chega dizendo que você dá para isso ou aquilo, chega a dizer que você tem jeito para ensinar [...]. Então, de certa forma, a comunidade é que diz se você é ou não a pessoa preparada para fazer isso ou aquilo.”* (Rosa Batista, EsC, 2019, p. 6). Essa pessoa citada pela educadora representa a comunidade, o coletivo. Então, é a comunidade que atesta a inclinação dos seus membros para o exercício de alguma função.

Pelas mãos da comunidade que se chega ao trabalho coletivo, mesmo que esse seja desenvolvido pela habilidade de um dos membros. Esse modo de praticar a educação comunitária é a vértebra que sustenta uma prática educativa pautada na pedagogia da libertação, onde não se pulveriza a ação por meio de uma única pessoa, mas do coletivo. Parte-se da comunidade, atravessa o indivíduo (nesse caso a educadora) e volta para a comunidade, pois *“ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens (e mulheres) se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.”* (FREIRE, 2017, p. 96, acréscimo nosso).

Mônica Silva foi quem retocou essa marca do tornar-se educadora pelo pertencimento comunitário, destacando a importância da legitimação como uma espécie de selo, onde se atesta e protege o fazer de cada educadora. Assim disse ela: *“Sei que nos tornamos educadoras pela comunidade, porque se não tivéssemos começado pela comunidade e esta ter reconhecido a nossa aptidão, nada teria acontecido.”* (Mônica Silva, RdC, 2019, p. 13). Ana Bispo recheia essa marca afirmando que: *“A facilidade na comunidade é o amor fraterno, que faz a comunidade estar perto acompanhando, vendo a gente crescer.”* (Ana Bispo, EsC, 2018, p. 11). Dessa forma, a comunidade que convida é a mesma que forma, que legitima, que acompanha e que ama fraternalmente. Um amor que instrui e corrige: *“Porque é assim, a comunidade que coloca é a mesma que critica.”* (Rosa Batista, EsC, 2019, p. 6). Não a crítica como censura, mas como avaliação e análise da caminhada, recriando e reinventando possibilidades de seguir caminhando e praticando.

4.4 EU ME TORNEI EDUCADORA COM AS EXPERIÊNCIAS DA PASTORAL DA CRIANÇA

A questão problema desta pesquisa, conforme já nos ocupamos de apontar algumas vezes nesta escrita, possui numa primeira vista uma abordagem individual: Como “me tornei” educadora popular? Porém, nesta subseção, ao passo que fomos debulhando esta pergunta tão singularizada e personalista, presenciamos o pronome pessoal ‘eu’ variar para o ‘nós’, indicando falas e escritas tecidas na coletividade e que se apresentavam pluralizadas a partir das experiências com a Pastoral da Criança. “*Sei que sou o que sou porque todas foram antes de mim*”, disse Mônica Silva (2019, p. 18) nos ritos finais da nossa roda de conversa.

A educadora pronunciou esta frase ao referenciar todas as mulheres que atuaram na Pastoral da Criança antes dela e que foram educadoras pela ação, pela visita, pela formação, pela presença, pela prática. Esta frase foi dita quando conduzíamos o momento final da roda de conversa através dos agradecimentos por elas construírem conosco esta pesquisa. Então, a educadora manifestou-se recorrendo a quem veio antes dela e que conduziu a caminhada até ali, ajudando-a a se tornar quem ela estava sendo. Por isso, o tornar-se com e pela experiência coletiva da Pastoral da Criança ganhou força nesse eixo fundante derradeiro. Eixo pautado preferencialmente pelo processo comum, vivenciado em comum pelas mulheres educadoras, as que vieram antes ou depois delas.

Na narrativa de Ana Bispo, encontramos remissão às mulheres⁸⁸ que estiveram com ela no processo. Com elas aprendeu, conviveu, pertenceu:

O que me mantém ainda na Pastoral da Criança é em primeiro lugar a gratidão por tudo que eu aprendi, as amizades, o conhecimento. Sou muito grata a Dona Maria, a Magda, que até hoje lembro. E eu lembro que Magda foi muito importante na minha vida, no meu processo de formação, inclusive. A presença dela já me fazia bem, pelo jeito simples dela, pela mensagem que ela passava, sem ela falar nada, mas pela presença. (Ana Bispo, EsC, 2018, p. 6).

Segundo a educadora, o seu processo de formação foi assentado na presença (ou presenças) circunstanciada no território do silêncio, num ‘sem que se falasse nada’, bem como ‘sem que se percebesse nada’, tornou-se quem agora é ou está sendo. Como disse Paulo Freire, em diálogo com

⁸⁸ Na nota de rodapé 64 (subseção 3.2) apresentamos quem foi/é Dona Maria e na nota 68 (subseção 3.3) apresentamos quem foi Magda.

Frei Betto e Ricardo Kotscho: “E fui me fazendo, na prática, um educador” (2009, p. 8-9). E como o fazer-se na prática não se faz senão por uma dinâmica política, concebida na dialogicidade, então nas entrelinhas, Paulo Freire e todas as educadoras – aqui representadas por Ana Bispo –, fizeram um movimento coletivo, delineado a partir de encontros com outras mulheres educadoras que nas suas experiências de vida construíram círculos abertos para acolher outras mulheres.

Teve um momento que eu gostei muito, que foi o encontro de todas as educadoras, foi um encontro muito bom. A gente se reuniu no rio São Francisco. Dividimos as experiências, compartilhamos o cotidiano. Até hoje eu falo desse encontro, foi o melhor encontro das realidades, cada um falou da sua experiência na sala de aula. (Mônica Silva, EsC, 2018, p. 5-6).

Encontramos neste fragmento de Mônica Silva a resposta que a educadora deu quando perguntada sobre as surpresas que encontrou na tecelagem do seu processo formativo. Percebemos que ela tece a dimensão formativa individual a partir da dimensão coletiva do encontro, promovido pela Pastoral da Criança, com todas as educadoras. Um ápice celebrativo para dividir e compartilhar o encontro das realidades, tendo o rio como testemunho.

Marie-Christine Josso, ao inventariar as formas de laços presentes nos relatos das histórias de vida com as quais tem eternizado suas pesquisas, afirma que os elos que invocamos têm contribuições desmedidas nos processos de “nos tornarmos o que somos” (2006, p. 374):

Encontramos com frequência inúmeras descrições de experiências que engendram laços de apego, quer eles sejam de amizade ou de amor, laços de afinidade e de interesses e laços de lealdade e de fidelidade, sendo que todos os três exercem, por sua vez, forte impacto na formação das sensibilidades, das idéias, das crenças. (JOSSO, 2006, p. 377).

Quando no diálogo com Rosa Batista perguntamos sobre quem esteve com ela durante o desenvolvimento do Projeto EJA, muito emocionada com a recordação, nos disse ela:

Eu senti confiança em Mônica, que foi minha parceira. Eu não tenho nem palavras para dizer o que eu aprendi com ela, com minha amiga de coração. Tenho muita saudade dela, das nossas conversas, convivência, cumplicidade. Nós fizemos a formação e sei que o processo foi muito importante. Para mim a gente aprende muito nesses processos. (Rosa Batista, EsC, 2019, p. 4).

Na leitura que fazemos da narrativa de Rosa, a raiz da palavra confiança repousa na palavra fé. Rosa confiava (com fé) em Mônica e esta confiança era sentida e experimentada na cumplicidade da amizade que se materializava na conversa, na convivência e na cumplicidade. “O homem (e a mulher) dialógico tem fé nos homens (mulheres) antes de encontrar-se frente a frente com eles (elas).” (FREIRE, 2017, p. 112, acréscimos nossos). Nas educadoras, o laço de amizade era explícito, exercendo impacto nos processos comuns de aprendizagens que foram geradores do comprometimento mútuo. Elas se comprometiam entre si e “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. [...] capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar.” (FREIRE, 2014b, p. 18-19).

A educadora Mônica, por sua vez e sem citar nomes, disse na sua entre-escuta que a superação das dificuldades no desenvolvimento das atividades no projeto vinha por meio das capacitações e das reuniões possibilitadas pela Pastoral da Criança, onde ela recebia as orientações, e completou: “*nós sempre dividíamos as experiências, as dificuldades. Aquilo que uma educadora sabia, passava para a outra. Eu percebia que as dificuldades eram as mesmas, eram comuns a todas.*” (Mônica Silva, *EsC*, 2018, p. 8). Assim, se o processo era comum, as dificuldades também eram comuns.

Se formos equacionar o encontro ou entre-encontro – como renomeou esta pesquisa – das educadoras com as experiências da Pastoral da Criança, sabemos que a reciprocidade é o resultado por excelência, pois ela é a condição fundamental da experiência fraterna de todo entre-encontro. Este resultado é provocado pelo diálogo experienciado na dinâmica do próprio encontro. Como diz Paulo Freire (2017): “o diálogo é uma exigência existencial” (p. 109), desde que superada a ideia de depósito, mas diálogo como “encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado.” (p. 109).

Experimentamos na roda de conversa esta experiência dialógica que resultou numa reciprocidade espontânea da educadora Lúcia para com a educadora Denise. Assim disse Lúcia:

Quero dizer nessa roda de conversa que saber da nossa utilidade com o outro é libertador. E também quero dizer a Denise Souza que estou muito orgulhosa de lhe conhecer. Você faz parte do meu sonho: ver as mães da Pastoral da Criança vivenciar processos formativos como você. Sonhamos em ver as mães engajadas conosco e você é esse exemplo de mãe. Fez conosco o seu processo. Sinto que em você tudo é verdadeiro e intenso. Nasceu assim, com esse desejo. E a Pastoral da Criança mais uma vez lhe abriu essa porta: a primeira ao lhe acompanhar e a

segunda ao permitir que você acompanhasse e ensinasse no projeto EJA. (Lúcia Nascimento, RdC, 2019, p. 17).

Lúcia começa reafirmando o que já havia demonstrado na entre-escuta: colocar-se à serviço do outro é libertador. Aqui entrou em cena “um sujeito que se torna autor ao pensar na sua existencialidade” (JOSSO, 2012, p. 23) através da narrativa da sua experiência. Em seguida, Lúcia surpreende a educadora Denise ao dar-lhe um depoimento a partir de tudo que escutou da história de vida da educadora durante a roda de conversa – recordamos que algumas educadoras não se conheciam, por residirem em regiões diferentes do Estado (Centro-sul e Baixo São Francisco). Foi a pesquisa, por meio do desenho metodológico, que proporcionou esse encontro entre elas.

A educadora Lúcia, então, narra de forma criativa e criadora este depoimento, rompendo com o protocolo que tínhamos ensaiado para os ritos finais da roda de conversa. Ela toca as experiências construídas por Denise no seu movimento cotidiano dentro da Pastoral da Criança. Não economiza palavras ao falar da honradez e da verdade que brota de Denise: que de mãe acompanhada pela PdC, passou a ser líder comunitária e educadora popular. Essa trajetória, segundo Lúcia, é a encarnação do seu sonho, reconhecido por meio de Denise, que vivenciou com todas elas um processo formativo comum.

O tornar-se com as experiências da Pastoral da Criança possui fundamento neste ato espontâneo de Lúcia. Nos parece que dali podemos muito mais que olhar, mas contemplar o seu desejo de educadora: na outra que não sou, vejo reflexos da minha identidade de educadora. Uma identidade em construção, que pode ser tecida por um sonho de ver as mães que acompanho na PdC tornarem-se também mães educadoras, dialógicas, conscientes das suas realidades e transformadoras pulsantes delas.

Lúcia, por meio de Denise e atravessada pelas demais mães, projeta para nós a noção de *corpo consciente* que Paulo Freire tanto discutia nas pertencas duma educação enredada pela libertação. A educadora fala de si, do outro e do todo (ao citar a comunidade representada pelas mães). Cita a existência encarnada de Denise, de modo a não separar a experiência subjetiva do corpo que *“fez conosco o seu processo”*. Corpos variados, corpos conscientizados, corpos transformados, corpos entre-encontrados e socialmente construídos:

o corpo é o que eu faço, ou talvez melhor, o que eu faço faz o meu corpo. O que acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso. A importância do corpo é indiscutível; o corpo

move-se, age, memoriza a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo também se constrói socialmente. (FREIRE, 2006, p. 92).

Paulo Freire tece esse diálogo com Moacir Gadotti e faz referência no plural ao afirmar que “*nenhum de nós*” acredita na transformação pelo corpo individual, pois essa se faz pelo todo, pelo coletivo, pelo social. “*Eu aprendi a ser educadora na Pastoral da Criança. Ela foi a minha escola. A Pastoral comunitária, da convivência que foi me ensinando. Esse modo de conviver e participar de encontros foi me dando uma base para atuar nessas ações.*” (Rosa Batista, *EsC*, 2019, p. 6).

Rosa apresenta a Pastoral da Criança como sua escola de formação. Foi com ela que aprendeu a ser educadora pelos manuais comunitários e da convivência. A experiência de tornar-se educadora com a PdC, pela participação nos encontros, é um ponto comum nas narrativas.

Participar da Pastoral da Criança me trouxe experiência, mudou a minha vida e mudou e muito, porque eu participo das atividades, dos encontros. Nos encontros têm outras experiências, muitas trocas entre as pessoas que são mais velhas do que eu na Pastoral. Elas têm sempre muitas experiências boas para passar para gente que tá chegando agora. (Denise Souza, EsC, 2019, p. 2-3).

Denise confirma aqui o que Lúcia havia dito acolá: ela passou por mudanças na sua vida a partir das relações tecidas nas experiências com a Pastoral da Criança. Denise se dirige às mais velhas como portadoras das experiências a serem transmitidas para as que estão chegando.⁸⁹ Em outras palavras, é o mantra “*Sei que sou o que sou porque todas foram antes de mim*”, dito por Mônica no início desta subseção.

A educadora Ana Bispo (EsC, 2018) também compõe o seu processo do tornar-se através dos meios oferecidos pela Pastoral da Criança como: “[...] *formação, presença das pessoas, momentos de troca com a coordenação e com pessoas de outras comunidades*” (p. 9), que facilitava a caminhada e conseqüentemente o seu processo de constituir-se educadora. Ela destacou interação e convivência associados à troca de experiência com as demais educadoras como mobilizadoras da vida comunitária do Projeto EJA. Segundo ela: “*Era todo mundo partilhando,*

⁸⁹ Discutimos as estratégias metodológicas da Pastoral da Criança no tocante aos processos formativos na nota de rodapé 25: formato de multiplicação do saber que envolve uma rede de pessoas.

ajudando. Tudo isso eu considero aprendizagem. Toda ação promove aprendizagem. Então, acredito que é um processo.” (p. 9).

A educadora Denise Souza, na sua entre-escuta, descreveu o quanto participar da Pastoral da Criança e por consequência do Projeto EJA transformou a sua vida, conforme já refletimos anteriormente. Na sequência, quando dialogamos sobre as ajudas objetivas que ela recebeu ao longo da execução do projeto, assim disse:

Eu recebi muita ajuda da minha coordenadora e a minha turma de colegas também. De quinze em quinze dias a gente ia para reunião de avaliação e planejamento que nos ajudava muito. Havia expressões que eu não entendia muito, porque querendo ou não, eu nunca passei por uma escola de formação de professora. Eu quero muito ir para a faculdade, até hoje. (Denise Souza, EsC, 2019, p. 7).

A educadora segmenta a sua resposta em três partes. Na primeira, demarca que a ajuda no seu processo do tornar-se veio através do amparo e da troca estabelecida com a sua coordenadora e as demais educadoras, elemento já enfatizado por outras educadoras. Depois, cita as reuniões quinzenais de avaliação e planejamento como espaços de formação contínua, onde era possível suprimir dúvidas da burocracia pedagógica, que possuía um glossário próprio. E, por fim, ela vincula essa sua dificuldade em entender as expressões do cotidiano docente ao fato de não ter frequentado uma escola de formação para professoras e confirma o seu desejo de frequentar uma instituição superior de formação docente. Aqui, vale considerar um trecho da narrativa de Denise, anterior a este acima citado, onde ela disse: *“Eu não sei onde eu aprendi essas coisas tudo, mas acho que meu gosto pela leitura ajudou muito. A minha vó pegava muito no meu pé, me estimulava muito a ler, me animava para terminar os estudos.” (Denise Souza, EsC, 2019, p. 6).*

Desta sementeira de Denise, podemos colher diferentes frutos dentro da perspectiva dinâmica do tornar-se pela experiência com a Pastoral da Criança. Para além de detalhar as experiências e os encontros que foram tecendo o seu jeito de ser educadora, percebemos também como ela volta para si, reconhecendo a não institucionalização da sua formação, desejando, se assim for possível, fazê-la. Mas, também confirmando, pelo último recorte da narrativa, que já sabia ensinar, por fazer *“essas coisas tudo”* – aqui ela referiu-se às metodologias de ensino que utilizava – e presumindo que fosse resultado das suas leituras, aquelas estimuladas, desde cedo, por sua vó.

Ao abordar o caminhar para si, dentro da abordagem de histórias de vida, Marie-Christine Josso afirma que:

O que representa um desafio neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo da nossa vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade. (JOSSO, 2012, p. 22).

Na narrativa da educadora Denise, evidenciamos essa caminhada para si, movimentando-se entre o verso e o reverso, experimentando as fronteiras desse transformar-se no processo comum, seja com as demais educadoras dentro das experiências da Pastoral da Criança, seja pela consciência das suas heranças familiares. Nesse sentido, compreendemos que, nesta caminhada comunitária, os caminhos diversos servem para nos conduzir a nós mesmas.

Ao aprofundarmos ainda mais os caminhos do tornar-se educadora pela presença e experiência com a Pastoral da Criança, encontramos em Paulo Freire (2018a) apoio no tocante ao processo de construção do conhecimento de si a partir das implicações exigidas pela prática educativa libertadora. Freire afirma que existem elementos que podem ser considerados virtudes ou exigências, como generosidade, criticidade, honradez e responsabilidade e esses melhoram a nós e conseqüentemente a nossa prática, fecundando o nosso modo de ser e estar sendo no processo educativo. Porém, segundo o autor, essas virtudes não são distribuídas divinamente, elas são frutos das nossas possibilidades, das nossas criações e cultivos, pois

Somos o que estamos sendo. A condição para que eu seja é que esteja sendo. Cada um de nós é um processo e um projeto, e não um destino. É preciso que na minha própria experiência social, em minha própria prática eu descubra os caminhos para fazer melhor o que quero fazer. (FREIRE, 2018a, p. 46)

Para Freire, é pela experiência social que se alcança o amadurecimento do processo, este que é inconcluso, que segue sendo à medida que a prática educativa vai se fazendo. Podemos aqui apresentar o modo como a educadora Vera Maria desenha suas ações nas palavras ao descrever a

sua experiência comunitária e social por vias da Pastoral da Criança, destacando um elemento altamente exigido na prática educativa, a coerência. Assim disse ela, ao falar da sua relação com a comunidade:

Por conta do meu vínculo com a comunidade era uma relação de confiança, que faz muita diferença no relacionamento [...]. Nesses quase 30 anos de Pastoral da Criança eu vejo que eu aprendi muito através das capacitações, das experiências das outras líderes e das mães. Mas, também tem a questão de ser mãe, foi quando eu pude colocar em prática tudo que aprendi na Pastoral com os meus dois filhos: se era para dar mama, eu dei mama, pra testemunhar e passar para as mães. Se era pra comer a multimistura, eu comia. Eu estava realmente testemunhando o que eu ensinava. (Vera Maria, EsC, 2018, p. 5).

Vera Maria contorna o seu fazer comunitário muito mais pelo exemplo do que pelas palavras. Ela diz do modo como escolheu viver e praticar educação ao longo dessas três décadas com a Pastoral da Criança na comunidade: com confiança (com fé), aprendendo/ensinando com todas e todos e, acima de tudo, testemunhando na vida a indissociabilidade entre o que se diz e o que se faz. Vera atuou/atua como uma educadora e líder comunitária coerente, consciente e crítica, uma “[...] pessoa criativamente ativa, corresponsável e participante da gestão e transformação de sua *polis*, o seu lugar de vida e destino.” (BRANDÃO, 2013a, p. 13).

Em minha prática docente, aprendi a necessidade da coerência, que não pode ter um discurso afastado da minha prática, que eu tinha que buscar uma identificação quase absoluta entre o que eu dizia e o que eu fazia. E esta é uma virtude que se chama coerência. (FREIRE, 2018a, p. 46).

Paulo Freire categoriza coerência como uma virtude e esta é aprendida no cotidiano docente. Nos processos de aprendizagem, é imprescindível não ter a prática descolada do discurso, pois a incoerência gera hostilidade e enfraquece a experiência social da aprendizagem, que se retroalimenta pela identificação com a vida integral do outro, sem subterfúgios e inconsistências.

Seguindo ainda os traços presentes na narrativa da educadora Vera Maria, encontramos nela uma desconexão na informação sobre a gênese do seu desejo de tornar-se educadora. Entre a narrativa falada (entre-escuta) e a narrativa escrita (escrita de si), havia uma referência diferente. Não podemos tratar tal desconexão como incoerência, porque a intenção não é discutir diferenças entre o que se diz e que se faz, mas sim compreender que entre o falar e o escrever existem dissimilaridades, pois segundo Edla Eggert: “É na escrita que o pensamento rende mais.” (2013, p.

146). Assim, quando perguntamos na entre-escuta sobre a gênese do processo de tornar-se educadora para Vera Maria, ela assim respondeu:

Eu acredito que eu me tornei educadora quando eu comecei a estudar, desde aquele interesse pela leitura quando eu tinha 7 anos. Eu admirava muito Tia Cecília, minha primeira professora. [...] ela pedia pra eu fazer atividade no quadro de giz, eu gostava muito. (EsC, 2018, p. 10, grifo nosso).

Já na escrita de si, cujo objetivo era rememorar experiências que complementassem o que havia sido dito na entre-escuta sobre o processo do tornar-se educadora, as palavras nos chegaram desenhadas assim:

Quando jovem não imaginava que ser professora era uma possibilidade, pelo menos não pra mim. Foi no contato com a Pastoral da Criança que um novo caminho foi mostrado, um caminho que fugia da perspectiva de somente casar, constituir família e ser dona de casa. Eu podia fazer tudo isso e ainda ser professora. (Vera Maria, EdS, 2018, p. 2).

Ao lermos atentamente os dois recortes, percebemos um desencontro acerca do período que a educadora considera ser a marca inicial do seu desejo de se tornar educadora. Este desencontro pode significar o olhar do presente que analisa o passado, com as disposições que estão ao alcance da consciência atual (BOSI, 1994) que, neste caso específico, é o contato atual com a Pastoral da Criança, que acaba por excluir as imagens da infância quando a educadora precisou lembrar do passado, que só sobreveio no momento da entre-escuta.

A sonoridade da escrita não trouxe à tona a experiência com Tia Cecília, primeira professora e cuja marca a memória fez questão de guardar. Para Suely Rolnik, “a escrita convoca o trabalho do pensamento, e lhe traz maior acuidade e consistência. Escrever para mim é na maioria das vezes conduzido pelas marcas: dá pra dizer que são as marcas que escrevem.” (1989, p. 246).

Podemos observar estes recortes por dois caminhos: do desencontro, como estão postos, com evidências para o que diferencia um do outro; ou da complementação, compreendendo a sistemática que cercava tanto a experiência (seja na infância ou na Pastoral da Criança), quanto o acesso à memória dessa experiência (a primeira na presença da pesquisadora e a segunda estando sozinha, na escrita de si). Esta sistemática pode ter influenciado na resposta dada à pergunta. Assim, podemos considerar que são dois cenários que se completam. Um montado aos sete anos, cuja influência para ser educadora é atravessada pelo contato com a primeira professora e que, por força

das intervenções da vida, só veio a tornar-se realidade com o segundo cenário, que foi o contato com a experiência da Pastoral da Criança, que descortinou o desejo já nutrido na infância.

Assim, a nossa pretensão ao trazermos esses recortes narrativos de Vera Maria não foi fazer inferências no âmbito do campo do inconsciente, pois objetivamente nos interessava apenas compreender como as educadoras foram experimentando serem quem são pela coletividade, elaborando criações do seu fazer a partir das relações sociais e comunitárias com a Pastoral da Criança. “Essa lembrança é tudo aquilo ou todo aquele/a que desencadeou algo que impactou, intercedeu a favor do acolhimento de algo estranho em nós. E isso se dá ao longo da vida” (EGGERT, 2013, p. 147).

Para a educadora Ana Bispo, o algo estranho dela delineou-se de forma processual pelo agrupamento de situações: “*Um conjunto de coisas me ajudou a me tornar o que sou. As minhas experiências de vida, um pouquinho que peguei aqui, um pouquinho dali e um pouquinho com as pessoas que gosto.*” (EsC, 2018, p. 8). Para ela, a experiência com a Pastoral da Criança sendo líder, e em seguida a atuação no Projeto EJA como alfabetizadora, foi “*a chave que abriu as portas para o meu despertar.*” (EsC, 2018, p. 8). O seu despertar para a experiência de ser e estar sendo educadora.

Nas narrativas, vez ou outra, recolhemos essa perspectiva enraizada no desejo de permanecer sendo educadora e de se reconhecer como, pois o estar em comunidade é uma experiência em movimento que requer ações educativas numa promoção permanente de saberes.

Com essa experiência vivida pude constatar que vale a pena ser Educadora Popular, pois ao mesmo tempo que ensinamos também aprendemos com os nossos alfabetizando. Cada dia uma lição de vida. Cada trabalho, cada reunião, planejamento, cartazes que fizemos, letras que ensinamos, músicas que cantamos, versos, poesias, cantigas de roda, trava-línguas etc. Tivemos dificuldades? Sim! Porém, vencemos uma a uma com muita força e determinação. Tudo isso ficará guardado no lado esquerdo do peito. Já estou morrendo de saudades da sala de aula, pois uma vez educadora popular, para sempre educadora popular. (Denise Souza, EdS, 2019, p. 6).

As palavras finais da escrita de si de Denise amálgama sua individualidade com os elementos constitutivos da prática educativa social que desenvolveu na comunidade (JOSSO, 2004) através da experiência com a Pastoral da Criança. Suas constatações revelam muito das suas possibilidades, do seu *inérito-viável* (FREIRE, 2017) que a coloca em ação numa pedagogia dinâmica, solidária e autônoma, sempre pautada no respeito aos saberes das/os educandas/os. Esse

inédito-viável não tem um fim em si mesmo, mas, nas palavras de Denise, se eterniza na saudade de ser sempre uma educadora popular e se estende na compreensão de Rosa Batista, que diz:

Eu aprendi muita coisa boa e sinto bastante saudade, principalmente dos nossos encontros, das nossas formações. Hoje me considero educadora, estou sempre com a comunidade, aprendendo e ensinando. Então, não sei se ir para a faculdade não iria atrapalhar meu viver e fazer na comunidade. Aqui a gente experimenta mais com as pessoas, com o povo. (Rosa Batista, EsC, 2019, p. 5).

Rosa, a partir do sentimento da saudade, reforça a importância dos seus processos formativos vivenciados nos encontros e nas formações ofertadas pela Pastoral da Criança. Ela, que já havia afirmado ser esta instituição a sua escola de formação, demarca o seu desejo de estar aprendiz com o povo, com as pessoas e dispensa as barreiras que possam atrapalhar o seu *inédito-viável*, este fiado a partir das suas experiências com as comunidades e longe de processos formais.

Assim, para fins conclusivos da tecelagem deste eixo fundante – cuja substância esteve pautada no tornar-se educadora com as experiências da Pastoral da Criança –, queremos destacar tanto desta reflexão de Rosa, quanto das demais educadoras, o relevo e a importância dada à PdC como indutora dos processos formativos que compuseram as trajetórias de cada educadora. O caráter político, comunitário e formativo desta instituição condensou saberes e promoveu fazeres e esses foram lidos aqui através das mulheres educadoras.

Se volvermos o nosso olhar para os recortes narrativos aqui dispostos, deles recolhemos algumas aprendizagens formativas que estão harmonizadas entre si e que foram resultados da inserção das educadoras nas experiências da Pastoral da Criança, tais como: aprendizagem prática, teórica, política, cultural, simbólica, social, cognitiva, reflexiva e aprendizagem ética, esta compreendida “a partir da vivência ou observação do outro, centrada em valores como bem comum, solidariedade, compartilhamento, valores fundamentais para a construção de um campo ético-político.” (GOHN, 2011, 352-353).

A Pastoral da Criança, aqui desvelada na perspectiva do Projeto EJA, mas que também pode ser lida no cotidiano das ações ligadas à saúde e ao bem-estar das famílias que acompanha, desenvolve, desde a sua origem, um programa formativo de natureza inicial e continuada, tanto para os voluntários que inicialmente aderem aos trabalhos comunitários, quanto para os que permanecem por mais tempo vinculados às ações básicas.

Segundo Ednilson Cunico (2015), o programa formativo da Pastoral da Criança, que outrora anunciava uma metodologia alicerçada nos conceitos fundamentais da pedagogia de Paulo Freire, encontra-se, na atualidade, descolado do horizonte crítico-libertador freireano. As formações, na prática, estão enviesadas por princípios conteudistas, típicos da pedagogia mecanicista e doutrinária que sobrecarrega a Igreja Católica, seus movimentos e pastorais. Ao sugerir um retorno da Pastoral da Criança aos fundamentos freireanos de educação, assim disse ele:

Esse momento de formação requer um ambiente de troca e confronto de ideias, a fala de forma livre, para que cada um possa emitir suas opiniões e colocar sua visão de mundo, expressando suas ideias. Esse trabalho exige uma postura responsável tanto em nível individual, como coletivo. Precisam ser estabelecidas normas e metas e os problemas e conflitos precisam ser mediados. (CUNICO, 2015, p. 83-84).

Problematizar essa perspectiva formativa da Pastoral da Criança na atualidade é, em primeiro lugar, voltar o nosso olhar para as lacunas que foram aqui ou ali ditas pelas mulheres produtoras desta pesquisa, como a exemplo de Denise Souza que, ao falar do método de alfabetização de Paulo Freire, disse: “*Queria muito ter conhecido mais a sua história, suas teses defendidas, sua vida*” (2019, p. 2). Nesse sentido, teria sido o tempo de formação para as alfabetizadoras insuficiente para aprofundar a vida e a epistemologia de Freire? Ou – e aqui reside o segundo lugar desta problematização – a Pastoral da Criança, enquanto movimento social, possui limitações no tocante às estratégias para execução da sua perspectiva formativa?

Haveriam outras possibilidades de problematizar essa questão para além das limitações temporais ou de estratégias no campo da formação, porém cabe-nos fazer uma costura final deste eixo fundante a partir dos contributos da Pastoral da Criança na produção e multiplicação de saberes experimentados em espaços pedagógicos outros, nas fronteiras margeadas das comunidades atendidas por ela; o caráter educativo e prestativo desta instituição, traduzido aqui no *inédito-viável* cotidiano, equaciona resultados que fogem aos indicadores mensuráveis.

As articulações engendradas pela PdC, seja no campo alfabetização, seja no campo da atenção básica popular da saúde, são resultados de conjunturas políticas tecidas pela ausência do estado, este que negligencia a universalização e o acesso aos direitos humanos básicos. Assim, para nós, esta ciranda de ações promovidas pela Pastoral da Criança configura-se como uma denúncia, um descortinamento permanente da ausência do estado que não caminha conosco, mas que se serve das nossas demandas para seguir extrapolando seus processos opressivos e desumanos.

5 CELEBRAR: ENSAIOS FINAIS DE UM RITO INCONCLUSIVO – VAMOS RETORNAR ÀS COMUNIDADES

“A emoção com essas lembranças é a saudade que eu sinto. Queria e muito continuar.” Foi com essas palavras que a educadora Denise Souza (2019, p. 9) se despediu da nossa roda de conversa. E é com essas palavras que consagramos esta última seção que reúne, em celebração, o que experimentamos em cada entre-encontro proporcionado pela estrutura metodológica da pesquisa.

Celebrar é comemorar. Então, com memória e de modo celebrativo, conjugaremos aqui a nossa caminhada. Este é um rito inconclusivo que se embebe do desejo de retornar às comunidades para continuar sendo o que outrora desejemos ser. E fomos. E estamos sendo. Assim, miramos com estas considerações no desejo de recriarmos possibilidades outras de praticarmos educações, sempre com os pés firmes nas realidades postas pelas nossas comunidades.

Portanto, o que escrevemos nesta seção vem marcado pelo nosso revistar, no sentido de rever, a forma como as mulheres disseram do seu tornar-se educadora popular. Este rever está somado também à nossa forma de sentir o mundo, numa mistura das trajetórias aqui testemunhadas com as nossas subjetividades e os limites impostos pela própria revisão. Deste modo, organizamos as percepções das considerações a partir das etapas que formataram a própria pesquisa, sistematizando o **Celebrar** por dentro do **Ver**, por entre o **Julgar**, pelo interior do **Agir** e atravessado pelo **Avaliar**.

Revisitar o passado não tão distante dessas seis educadoras e dele, através delas, responder à inquietação que provocou esta tecelagem foi um exercício exigente de uma estrutura metodológica que retratasse o local de onde partimos, mas sobretudo as vivências e percepções dessas mulheres. Por isso, consideramos que as urdiduras tecidas na seção do **Ver** foram imprescindíveis para alcançarmos às respostas da questão mobilizadora da pesquisa – Como “me tornei” educadora popular? –, bem como do seu objetivo geral que esteve circunscrito na compreensão do processo de tornar-se educadora popular, através da análise das trajetórias narradas por mulheres que atuaram no Projeto de Educação de Jovens e Adultos da Pastoral da Criança, no período de 1993 a 2017, no Estado de Sergipe.

O fio que teceu o modo de fazer a pesquisa, centrado na metodologia do entre-encontro, ancorou-se na História Oral como procedimento, e na fenomenologia hermenêutica como

abordagem. Este fio asseverou as interações desenvolvidas em cada movimento metodológico – entre-escuta, escrita de si e roda de conversa –, de modo que podemos considerar que as circunstâncias das criações e recriações de cada passo foram basilares no alcance dos resultados aqui descritos.

Consideramos que o desenho teórico-metodológico desta pesquisa oferece um caminho amadurecido para os que se arriscam a produzir saberes a partir dos sujeitos e suas pertencas, ofertando movimentos a serem recriados em pesquisas de natureza engajada, pautadas por uma sensibilidade da escuta e da escrita. A experiência de pôr-se a caminhar com as mulheres recolhendo suas trajetórias nos entre-encontros e sempre silenciando diante das suas memórias, harmonizou o nosso modo de construir conhecimento, numa disposição menos racional e muito mais sensível, aberta às transpirações do cotidiano subjetivo do tornar, tornando-se.

Representa este desenho metodológico a espiral. Ela é representativa dos movimentos de ascendência e convergência que cada etapa metodológica provocou ao cavar as singularidades das experiências das mulheres, bem como explicitou o encontro dessas individualidades com a natureza coletiva da experiência educativa vivenciada em comunidade. Assim, com as próprias mãos fomos colhendo de cada movimento os frutos disponíveis de uma sementeira espalhada por vários terrenos (família, igreja, Pastoral da Criança, comunidade).

Este enredo metodológico esteve assentado nas questões iniciais que problematizamos, essas justificadas pela insuficiência de trabalhos de natureza acadêmica que desvelassem trajetórias de mulheres alfabetizadoras de pessoas adultas vinculadas à Pastoral da Criança. Essas mulheres se comprometeram com suas comunidades e de algum modo contribuíram na diminuição das distâncias entre as pessoas em situação de analfabetismo e o sistema de escrita alfabética, necessário para uma releitura crítica da realidade. As marcas das suas vidas, como partilhar e conviver com o analfabetismo persistente e cotidiano, foram o que as fizeram assumir com vivacidade este compromisso comunitário, de modo que seus testemunhos-memória aqui descritos alcançam as nossas precariedades quando o assunto é comprometimento sociopolítico comunitário.

Estar por dentro do ver foi descortinar, a partir de nós, onde queríamos chegar e chegamos. Tracejamos objetivos, justificamos a caminhada e sincronizamos os passos. E para fazer ouvir ainda mais a nossa própria voz, também cirandamos, versamos e desenhamos, consolidando assim as nossas experiências, sempre acrescentando a esses movimentos os sobressaltos que surgiram à medida que caminhávamos.

O fio metodológico da pesquisa reivindicou uma trama teórica conceitual que conversasse com esse modelo de abordagem. Então, a seção do **Julgar** foi a tessitura que nos levou a interpretar, à luz das percepções teóricas consolidadas, as trajetórias das mulheres, esboçando conexões entre o experimentado por elas e um conjunto de discussões epistemológicas fincadas, principalmente, no paradigma de educação libertadora freireana, bem como baseadas nos fenômenos que apareceram que, numa primeira vista, nos atingiram pela expressividade da memória individual e coletiva que revelaram o conjunto de experiências, responsável pelos processos do tornarem-se educadoras.

As interfaces teóricas colaboraram para pensar a problemática do analfabetismo entre as pessoas adultas e sua relação estreita com a mortalidade infantil, margens duma mesma vulnerabilidade fruto do projeto opressor da desigualdade social. Assim, a Pastoral da Criança – que tem fundamentalmente uma perspectiva letrada por conta dos seus materiais educativos impressos e sua atenção básica à saúde – e através da sua inserção social e comunitária, bem como das suas próprias pesquisas, realizou inferências e implantou no ano de 1990 o Projeto EJA. Este, pensado fora das fronteiras da educação formal e com capilaridade nacional. Assim, entre 1993 e 2014, turmas desse projeto estavam em atuação em Sergipe e as seis educadoras desta pesquisa vinculadas a algumas dessas turmas.

O Projeto EJA, cujo princípio filosófico e aderência pedagógica estiveram cravados na proposta freireana de alfabetização, despontou nas leituras das trajetórias das mulheres como sustentáculo no processo do tornar-se educadora popular. Os territórios comunitários foram os territórios pedagógicos desta prática educativa, que adotou no cotidiano das aulas o método da palavra/tema gerador, resultado do universo cultural vocabular das/os educandas/os. Brotaram desses territórios laços solidários, construídos historicamente. Pela ótica da pedagogia da solidariedade, nada que é posto é dado naturalmente, mas sim erigido a partir de um movimento que não é de cima para baixo, mantendo uma relação de opressão, mas – como na espiral – um movimento ritmado de vivências comunitárias e ascendências individuais que ameniza o sofrimento no tempo e espaço em que atua.

Por ser um Projeto marcado pela promoção humana, ele ultrapassou as fronteiras de uma prática educativa solidária e se aliou também a uma prática política de ação, pois, sem desonerar o Estado ausente, a Pastoral da Criança se fez presença nas margens, onde as políticas de alfabetização estavam e estão sucumbidas.

A trama do julgar seguiu seu percurso e deparou-se com as trajetórias das mulheres – nesta pesquisa conceituada como recorte temático dentro da história de vida de cada educadora –, requerendo um campo conceitual que dialogasse com as marcas e lembranças ecoadas pelas educadoras. Então, atravessamos as narrativas das educadoras com fios teóricos do campo da memória e da experiência e alinhavamos o verso e o reverso das trajetórias a partir da prática de alfabetização, cujo enredo foi tracejado na perspectiva da Educação Popular. Esta, mostrou-se estar viva, assim como ativa, com frentes e agentes que recriaram Paulo Freire nas suas experiências comunitárias.

A dinâmica para adensar o tracejar de cada trajetória foi marcada pelo acesso às memórias, cujo recheio se constituía das experiências individuais e coletivas. A memória preservou as marcas da experiência e, quando acionada, liberou as lembranças com precisão de detalhes. As educadoras, a cada entre-encontro, apresentavam imagens e linguagens a partir da experiência no Projeto EJA, de modo que podemos considerar que este processo vivido demarcou o modo como cada mulher foi se tornando educadora.

Lembrar, narrar, contar e recontar foi o exercício que contribuiu com a materialização das trajetórias por meio das experiências. Estiveram conosco nesta caminhada operacional, confirmando e modelando o lugar epistêmico das nossas inferências, Ecléa Bossi, Maurice Halbwachs, Michael Pollak, Walter Benjamin, Jorge Larrosa e o próprio Paulo Freire ao possibilitar a passagem para a discussão destes alinhamentos teóricos com o campo da Educação Popular, lugar da fertilidade onde os frutos das lembranças foram germinados através de uma prática de alfabetização de pessoas adultas.

As marcas da Educação Popular e os contributos de Paulo Freire foram aqui reatualizadas a partir das mulheres educadoras. Com elas, tecemos reflexões sobre esse lugar da memória individual, coletivamente complementada pelas lembranças comuns que estavam associadas ao Projeto EJA. A experiência das educadoras que, estando em formação se colocam em ação, demarca o lugar desta experiência desde as comunidades, o que se alinha ao pensamento pedagógico de Freire. A mensagem da Educação Popular não se esgota, ao contrário, fomenta o pensar, hidrata o olhar e vitaliza o caminhar. Os fazeres neste campo precisam ser expostos, numa liturgia viva, celebrativa, liberta e feminista. Pois, integrar as mulheres e suas particularidades, a exemplo do que fez a Pastoral da Criança, é inteirar a prática popular com linguagem própria, ao

alcance daquelas que nutrem a curiosidade epistemológica e que têm necessidades de vias de acesso facilitadas a partir de si e extensiva aos demais, pela/com a comunidade.

As discussões por entre o julgar calçaram-nos desde a conjuntura dos impactos do analfabetismo entre as pessoas adultas até a revelação – à luz da memória e da experiência das educadoras e intervalada com teorias críticas – do quanto recriar práticas educativas libertadoras segue sendo urgente no atual cenário político e social, mas desde que essas sejam geradas desde dentro das margens, de maneira insurgente.

Do interior do **Agir**, consideramos tudo. Foi no agir dos entre-encontros que colhemos a pluralidade das narrativas presentes nesta seção. Essa pluralidade limpou a turveza do nosso olhar, abrindo-o ao entendimento necessário sobre as mulheres, equacionando assim: memórias e lembranças, experiências e trajetórias. O recheio do agir são os encontros e as escutas, as escritas e as conversas recompostas em narrativas individuais. São mosaicos montados por nós a partir dos dizeres, das criações e das escritas delas, num encadeamento de palavras delas por elas.

Nascidas entre 1974 e 1984, as mulheres transitavam – à época dos nossos entre-encontros – entre 36 e 46 anos de idade. Todas mães, casadas ou como disse a educadora Denise: *“Eu não sou casada não, nem no civil e nem no religioso, mas moro com meu marido há 26 anos.”* (2019, *EsC*, p. 1). Sendo assim, mulheres que moram junto, são mulheres morada, renomeadas. Abertas e lúcidas, que disseram das suas experiências vividas e logo, aqui, transcritas. Elas nos ofereceram chaves de leitura que mais adiante utilizamos na tecelagem analítica com eixos fundantes.

Vale considerar que, desta seção do Agir, a importância principal ficou reservada à não necessidade de inferências nos fenômenos recolhidos. Sem esboçamentos hermenêuticos, deixamos que esses fenômenos dissessem de si, nos desvencilhando da cilada interpretativa, esta que nos impulsiona a cortinar as realidades postas a partir do nosso olhar contaminado. Dessa forma, apresentamos páginas seguidas de páginas das trajetórias das seis educadoras populares, sem pausa para conjecturas ou implicações.

Esteticamente, cada subseção tem na sua abertura um desenho e um verso, frutos das expressões plásticas nascidas na roda de conversa. Frutos provados e saboreados pelas experiências, reflexos das mãos dadas, irmanadas pela caminhada pastoral educativa. Sucedem esta abertura as narrativas em primeira pessoa, que dão sentido individual e próprio ao escrito.

Das memórias de **Mônica Silva** brotaram as experiências da sala de aula. No primeiro dia de aula, a dinâmica do “Quem sou eu?” transformou-se na aula, que, planejada de outro modo,

passou a ser marcada pela escuta dos que ali partilhavam do encontro. Ali, naquela descrição, revela-se uma educadora versátil, dobrável às surpresas do cotidiano educativo. Assim, recorremos à expressão inicial e nos debruçamos sobre quem é a educadora Mônica.

Lúcia Nascimento disse do seu tornar educadora e concluiu: hoje sou educadora. A experiência foi de encarnação e não de encenação. É uma mulher encarnada em todos os sentidos, inclusive, quando angustiada, não encontra sentido na sua prática, no seu engajamento comunitário. Lúcia desenhou caminhos, disse da sua viagem para chegar onde está e da caminhada cansativa na comunidade que se encarna na vontade impaciente de desistir.

A educadora **Vera Maria** cirandou no pretérito: “*Quando eu era educadora da Pastoral da Criança. Ensinei, fiz amizades, ai meu Deus, quanta saudade.*”. Um verso construído e recitado em parceria com a educadora Denise Souza. Talvez pela licença poética, colocaram o verso no passado, pois o que a narrativa de Vera confirmou foi que ela segue sendo educadora: “*Eu hoje, como educadora, me vejo numa missão.*”. São trinta anos de inserção em trabalhos comunitários educativos, numa caminhada onde se aprende ao ensinar e se ensina ao aprender. De certo modo, o que esta educadora nos narrou versava entre o compromisso firmado no passado, o pertencimento do presente e as expectativas do futuro.

Quanto a **Ana Bispo**, a sua narrativa repousava em sonhos. A sua expressão plástica, através do desenho, refletia e envolvia: cores, céu, estrelas, gente, verde, vida, caminho, fé. Destemida e falante, não nos preservou de detalhes da vida e da prática educativa. Não havia desânimo que resistisse ao calor de Ana. Tudo nela era alegria, esperança e gratidão. E do seu lugar, onde sentia-se segura, contou-nos do seu sim ao processo do tornar-se educadora e como este sim a conduziu à profissão hoje.

Da educadora **Denise Souza** recolhemos as lembranças mais próximas temporalmente, pois desenvolveu suas atividades de alfabetização no ano de 2017, através da parceria Pastoral da Criança e Secretaria de Estado da Educação. A trajetória de Denise é uma soma significativa de persistência e compromisso consigo e com a comunidade. Passou de mãe acompanhada por Mônica Silva a líder comunitária e educadora popular. Harmonizada por seu fazer-se educadora, nos disse que já nasceu com esse sonho e que, com muita saudade, desejava continuar a alfabetizar a sua comunidade, conforme nota que nos introduziu esta seção.

Por fim, sem terminar, temos a educadora **Rosa Batista**, que rimou o seu verso com uma convocação: *vamos minha gente, vamos educar*. Com palavras tímidas, mas vivas, Rosa, para falar

da experiência e das influências, disse de si, da família e da comunidade. Mostrou como a sua participação nas atividades religiosas da igreja teceu o seu modo de ser e fazer-se com a comunidade. A narrativa de Rosa, assim como das demais educadoras, nos fizeram continuamente lembrar de um provérbio africano que diz assim: gente simples, fazendo coisas pequenas em lugares pouco importantes, consegue mudanças extraordinárias. Mudanças ditas e sentidas, tanto nas trajetórias das mulheres educadoras, quanto no enredo das comunidades educativas.

A seção do **Avaliar** foi atravessada pelo movimento analítico. Fizemos um exercício, enquanto método, de filtrar das narrativas eixos fundantes que dessem respostas à problemática da pesquisa, dando sentido, sobretudo, ao processo de como as mulheres tornaram-se educadoras. Cada trajetória compunha um repertório de conhecimento produzido que revelava, desde a prática, como as educadoras experimentaram viver e conviver entre si dentro do Projeto EJA e na companhia de outras mulheres, que, na comunidade, pertenciam à Pastoral da Criança.

Nos entre-encontramos com as narrativas – resultantes da entre-escuta, da escrita de si e da roda de conversa – e, ao abrigo do nosso olhar limitado, quatro eixos fundantes se evidenciaram, de modo que os explicitamos tecendo algumas inferências interpretativas. O primeiro eixo fundante foi marcado pelas categorias religiosas **vocação/missão (1)**. Para as mulheres, a gênese do tornar-se educadora estava agregada à missão enquanto compromisso assumido com a comunidade. De forte inserção religiosa, as educadoras citaram como, pelas vias da Pastoral da Criança, disseram sim à provoca-ção da comunidade. Consideramos que o composto da palavra provoca-ção expressou a vivência da vocação/missão: em se tratando de ter a vocação, foi preciso fazer cumprir a missão. Para isso, a comunidade incitou e provocou, a ponto de converter o desejo em ação.

Uma vez que a adesão era fato, fazia-se necessário nutrir esse compromisso, alimentando-o diuturnamente e organicamente. A aproximação com práticas religiosas favorecia esse processo, de modo que constatamos entre as educadoras experiências que ultrapassavam a materialidade pedagógica convencional e refletiam um modo próprio de fazer e manter a dinâmica do ensinar e do aprender, denominado por uma educadora de **mística do ensinar (2)**. Assim, nasceu o segundo eixo fundante, que foi naturalmente acrescido do verbo aprender, pois consideramos ensinar/aprender duas faces duma mesma moeda.

A mística do ensinar (e do aprender) experimentada no cotidiano da Pastoral da Criança teceu o processo do fazer-se educadora, uma vez que gerava interesse e foco, criava laços e nutria afetos. As educadoras destacaram que a principal diferença entre a estratégia de alfabetização da

PdC e a estatal era a mística. Essa, ultrapassava a perspectiva animadora e celebrativa e, em contato com a vida, a mística do ensinar tanto preenchia a prática de alfabetização quanto alimentava o ânimo de educadoras e educandas/os.

Três cenários materializaram a explicação conceitual da mística do ensinar: 1) estando frente a frente com a vontade de desistir, a mística é quem aquece o desejo de permanecer comprometida com a comunidade; 2) pela partilha do alimento, em co-memoração, a mística dá gosto ao que falta sabor; 3) e, se comemorar está para comunicar, a mística do ensinar se configura, então, como uma estratégia de comunicação. É pela palavra pronunciada que nos transformamos, em comunhão.

O terceiro eixo fundante vinculou-se ao **pertencimento comunitário (3)**. Percebemos, pelas narrativas, que as trajetórias das educadoras estavam seladas pelo pertencer à comunidade pela tríade: adesão, formação e legitimação. Consideramos que esta tríade reuniu a estrutura reflexiva desse eixo. A adesão, mesmo que voluntária, não era neutra, pois as condições objetivas de trabalho nunca foram omitidas. As educadoras, por já pertencerem às comunidades, conheciam muito bem as fissuras sociais dessas. Podemos considerar que junto com a adesão vieram os processos formativos implementados pela Pastoral da Criança. A dimensão da formação recebeu destaque nas trajetórias, pois pela via do pertencer comunitário as mulheres foram se tornando educadoras através da dinâmica formativa que resultava em processos, que, mais adiante, serviram como porta de acesso à profissionalização. Assim, consideramos que no processo do tornar-se educadora, a equação do pertencimento comunitário era simples: a comunidade que convida, forma e legitima. A legitimação era o reconhecimento, dado pela comunidade, da habilidade que a educadora possuía para estar engajada na prática de alfabetização.

O último eixo fundante – e não menos importante – convergiu no sentido de complementar o eixo anterior: eu me tornei educadora **com as experiências da Pastoral da Criança**. Alinhavou-se nesse eixo a perspectiva de um tecer-se pela experiência pastoral. Os depoimentos das educadoras confluíam para um processo comum de formação, vivenciado por todas, seja pela presença contínua das demais educadoras, seja pela presença de outras mulheres pertencentes à PdC.

Ao afirmarem que se tornaram pelo movimento coletivo, as educadoras destacaram as estratégias formativas da Pastoral da Criança, como os encontros vivenciados, as formações e as reuniões para avaliação e planejamentos. Essas estratégias foram delineando mútuos processos,

com amizades recíprocas e solidariedade comum. Cada educadora disse de si pelo atravessamento da outra ou das outras por vias da instituição. Assim, a parceira era o espelho que refletia a identidade da educadora em construção, bem como colaborava na avaliação e definição dos passos seguintes, quase sempre sequenciados pelas dificuldades que apareciam na caminhada.

O tornar-se pela experiência com a PdC estreitou-se pela dialogicidade dos *corpos conscientes*, que trouxeram à superfície experiências plurais de si, das/os educandas/os, das mães, das famílias e também das próprias educadoras. Corpos entre-encontrados que celebraram as conquistas, às vezes individuais, mas na sua maioria, comunitárias. Corpos marcados pelo *inédito-viável*, simbolizado pela saudade de querer permanecer no processo de estar sendo educadora popular, pelo corpo formativo da Pastoral da Criança.

O encerramento reflexivo deste eixo pôs em revelo a importância da Pastoral da Criança enquanto movimento social, assentada nos princípios da metodologia popular de educação e que, de maneira equacionada, contribuiu com os processos formativos das mulheres, bem como promoveu (e promove) em suas comunidades ações coletivas de natureza educativa e de atenção básica à saúde da população vulneravelmente desprotegida e invisibilizada pelas políticas públicas. Sem negar as limitações dos processos formativos, que extrapolam as intencionalidades da instituição, fizemos a crítica, mas procuramos muito mais recolher das narrativas as aprendizagens tecidas pelas educadoras, de modo a realçar as ações concretas que mobilizaram (mobilizam) as margens e de forma direta organizaram (organizam) o povo na reivindicação, pela ação, dos seus direitos essenciais.

Nesta homogeneização de políticas, onde os pacotes de assistências já vêm prontos e encapsulados, típicos dos sistemas econômicos neoliberais e que desconsideram as identidades locais e regionais, volver o olhar para a atuação da Pastoral da Criança nessas quase quatro décadas é reconhecer que esta instituição realizou (realiza) cultivos e colheitas enraizados na realidade local cultural, cujo esforço requer resistência e cotidianamente sobrevivência, por meio de uma metodologia da multiplicação do saber. A olhos despídos, a Pastoral da Criança, assim como outras pastorais sociais é, ainda, o *inédito-viável* que a igreja comunga e oferece ao povo sofrido, em movimento.

Nos encaminhando para o rito final deste Celebrar, queremos – atravessadas por esse *inédito-viável* que nos inspira a cravar os olhos nas *situações-limite*, essas que ocupam as margens comunitárias não como obstáculos, mas como possibilidades de recriações – anunciar a tese desta

pesquisa e, a partir dela, nos comprometer em re-tornar às comunidades para continuarmos a nos tornar as educadoras que estamos sendo.

Assim, considerando o objetivo que miramos e o caminho que percorremos na construção desta pesquisa, podemos, com as mulheres, anunciar a tese de que nos tornamos educadoras populares pela **provoca-ação** comunitária, nascida no despertar da vocação/missão que nos mobiliza e nos compromete com a transformação da realidade, por vias de uma pedagogia nutrida pela **mística do ensinar** (e do aprender) que, em contato com a vida, preenche e alimenta as práticas educativas fincadas no cotidiano. Atravessadas pelo **pertencimento comunitário**, nos tornamos educadoras pela tríade adesão, formação e legitimação, fundamentada nas **experiências com a Pastoral da Criança**, cuja dinâmica formativa repousa nos princípios da comunhão e da solidariedade, e se delinea nos processos de aprendizagens mútuas e inacabadas.

Uma vez anunciada a tese, podemos retornar às comunidades, sendo este o compromisso social e político desta pesquisa. Através de práticas educativas libertadoras, resistentes e recriadas, desde as comunidades – lá nas margens, onde cresce a esperança e a justiça social –, firmamos publicamente esse trato de, numa abertura a novas iniciativas de pesquisa e de projetos de alfabetização de pessoas em situação de analfabetismo, continuarmos recriando conhecimentos e praticando educações.

Essas mulheres, pela via do engajamento comunitário, nos ajudaram a questionar o sentido da vida e da nossa existência. Através delas, amadurecemos a crítica acerca de toda e qualquer ação comunitária popular que possua interesses questionáveis. E concluímos que essa crítica se valida muito mais quando assumimos nossa insistente desculpabilização ética nesse cenário de abismos educacionais. Então, criemos pontes para continuarmos caminhando nesses abismos.

Com elas, as mulheres, aprendemos que a mística do ensinar (fé e vida), na expressão que ela tiver, interage pelo serviço, pelo bem viver com tudo e todos. Dessa forma, nos parece que abandonar as práticas de formação autocentradas para praticar – em comunidade e a caminho – uma educação em saída, nas casas, nas fronteiras, em parceria, nas ruas, nos terreiros, nas margens, é uma dentre tantas possibilidades de dizer não a essa pedagogia escolacêntrica, que mata as experiências e domina corpos e subjetividades.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **História oral**: a experiência do Cpdoc. Rio de Janeiro: FGV, 1989.

ALCANTARA, Marcos Angelus Miranda de. **Elementos para uma Teoria Enunciativa da Educação Popular**. 2017. 271 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; STRECK, Danilo. Palavra/Palavração. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p.350-352.

ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; STRECK, Danilo. Pergunta. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p.366-367.

ALMEIDA, Benedita de. **A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria**. 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ALVES, Rubem. O preparo do educador. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O Educador Vida e Morte**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229, jan. 2000. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>>. Acesso em: 06 set. 2018.

ARAÚJO, Eli. **Pastoral da Criança**: a força da solidariedade. Londrina: Livre iniciativa, 2000.

ARNS, Paulo Evaristo. E tudo começa assim. In: ARAÚJO, Eli. **Pastoral da Criança**: a força da solidariedade. Londrina: Livre iniciativa, 2000.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARBOSA, Sueli Aparecida Bertol. **Pastoral da Criança**: uma prática política-educativa não formal. 2008. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte Ciência, 1998.

BATISTA, Rosa. **Entre-escuta 6**. [ago. 2019]. Pesquisadora: Leyla Menezes de Santana. Ilha das Flores, 2019. 1 arquivo. mp3. (00:50:01).

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. Vol. 1. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BETTO, Frei. **Fé e afeto**: espiritualidade em tempos de crise. Petrópolis/RJ: Vozes, 2019.

BISPO, Ana. **Entre-escuta 3**. [out. 2018]. Pesquisadora: Leyla Menezes de Santana. Lagarto, 2018. 1 arquivo. mp3. (1:25:45).

BOGO, Ademar. A mística: parte da vida e da luta. In: PELOSO, Ranulfo. **Trabalho de base**: seleção de roteiros organizados pelo Cepis. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 135-143.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de Cultura. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018a, p.80-82.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cultura Popular. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018b, p. 123-127.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Prefácio: Cinquenta e um anos depois. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular**: Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013a, p. 09 – 14.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação popular antes e agora. **Revista Ideação do Centro de Educação e Letras da Unioeste** – Campus de Foz do Iguaçu. v. 15, nº 1, p. 10-24, 1º semestre de 2013b. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/8505/6256>. Acesso em 28 abr. 2020

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPCÃO, Raiane. **Cultura Rebelde**: escritos sobre a Educação Popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. v. 1. 107 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Memória no Outono. **Rev. Psicol. USP**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 297-310, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010365641998000200012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 02 abr. 2020.

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

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores (Analfabetismo e Mortalidade Infantil)**. Rio de Janeiro: IBGE, 1991.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Evolução e Perspectivas da Mortalidade Infantil no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 1999.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2000/2010 – Indicadores Sociais**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/default_indicadores_sociais_municipais.shtm. Acesso em: 03 out. 2013.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílio contínua 2019**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101736>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

BRUTSCHER, Volmir José. **Discursos da educação popular contemporânea: encontros com Michel Foucault e Paulo Freire**. 2017. 250 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

BUYTENDIJK, F. J. J. **Phénoménologie de la rencontre**. Trad. Jean Knapp. Paris: Desclée de Brouwer, 1952.

CASTRO, Josué de. **Por um mundo sem fome: almanaque histórico**. Colaboradores: Fundação Banco do Brasil, Petróleo Brasileiro, S.A., Centro de Estudos e Pesquisas Josué de Castro. Editora: Mercado Cultural, 2004.

CASTRO, Josué de. **Geografia da fome: o dilema brasileiro: pão ou aço**. 10. ed. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1984.

CESAR, Juraci Almeida; GONÇALVES, Tatiane da Silva. **Saúde e nutrição infantil em áreas pobres do Norte e Nordeste do Brasil: avaliando indicadores e propondo intervenções**. Curitiba: Pastoral da Criança, 2002.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Os trabalhos da memória: Apresentação. In: BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p. 17-33.

CORAZZA, Sandra Mara. Manual infame...mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006, p. 355-370.

COSTA, Marcelo Thimoteo da. Pensando o Brasil: discurso religioso e prática social segundo Zilda Arns. **Estudos Históricos**, RJ, 2015, vol.28, n.55, p.151-168. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010321862015000100151&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 24 jul. 2018.

COSTA, Micaele Oliveira Eugênio. **Corpos, cruces e ressurreições: um estudo fenomenológico das experiências do cotidiano de mulheres líderes da Pastoral da criança**. 2017. 220 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Maria Helena Santana. Resgatando modos de vida e de trabalho de mulheres artesãs. In: CRUZ, Maria Helena Santana (org). **Múltiplos enfoques e espaços plurais da pesquisa no campo da educação**. São Cristóvão: Editora UFS, 2008, p.233-266.

CUNICO, Ednilson. **Pastoral da Criança no Brasil e a formação de líderes: contribuições da Pedagogia de Paulo Freire**. 2015. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

DALSOTTO, Mariana Parise Brandalise. **Educação e catequese: o catecumenato como processo de iniciação à vida cristã na Diocese de Caxias do Sul**. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul-RS, 2016.

DA MATTA, Roberto. **Ofício do Etnólogo ou como ter *anthropological blues***. Rio de Janeiro: Boletim do Museu Nacional, 1978.

DIAS, Ester Costa de Oliveira. **Pastoral da Criança: um olhar para a educação sociocomunitária e suas intervenções no bairro cidade satélite Íris I em Campinas**. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2016.

DORNELES, Malvina do Amaral; ARENHALDT, Rafael. Disposições Ético-Estético-Afetivas na Pesquisa em Educação. In: FEITOSA, D. A. DORNELES, M. do A. BERGAMASCHI, M. A. (Org.). **O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2016. p. 27-44.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 22 ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

EGGERT, Edla. As muitas margens da educação popular. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular: Lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013, p.143 – 150.

EGGERT, Edla. Resgate histórico da Educação Popular: um olhar sobre como o “povo” foi criando rostos diferentes na “caminhada”. In: TORRES, Fernando; TEIXEIRA, Faustino; EGGERT, Edla; SAMPAIO, Plínio de Arruda (Orgs). **Teologia da Libertação e Educação Popular a caminho**. São Leopoldo: CEBI, 2006, p. 66-92.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Entre percursos, fontes e sujeitos: pesquisa em educação e uso da história oral. **Revista Educação e Pesquisa**. [online]. 2012, vol.38, n.1, p.217-228. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022012000100014&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 17 jan. 2019.

FEITOSA, Débora Alves. A educação popular como um saber de experiência. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, 2016, v. 15, n. 1, p. 44-55, jan./jun. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/31517/pdf>. Acesso em 29 abr. 2020.

FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p.41-42.

FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, 2004, v. 22, n. 1, p. 111-126, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10086/9311>. Acesso em 02 fev. 2019.

FERREIRA, Bruno. **Educação Kaingang**: processos próprios de aprendizagem e educação escolar. 2014. 98f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FONTOURA, Pâmela Amaro. **Sarar-Sopapar-Aquilombar: O sarau como experiência educativa da comunidade negra em Porto Alegre**. 2019. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e Educação Popular. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da solidariedade**. 3 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 23. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia e mudança**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012a.

FREIRE, Paulo. Princípios do Trabalho Popular. In: PELOSO, Ranulfo (org). **Trabalho de base**: seleção de roteiros organizados pelo Cepis. São Paulo: Expressão Popular, 2012b, p. 21-31.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 14 ed. São Paulo: Ática, 2009.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981b.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978a.

FREIRE, Paulo. **Os cristãos e a libertação dos oprimidos**. Lisboa: Edições base, 1978b.

FREITAS, Maria Ester de. Viver a tese é preciso. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006, p. 215-234.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**: pesquisa em extensão universitária. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3909/2386>. Acesso em 03 fev. 2019.

GALEANO, Eduardo. **Dias e noites de amor e de guerra**. Porto Alegre: L&PM, 2001.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Vozes: Petrópolis, 2011, p. 64-89.

GEBARA, Ivone. **As incômodo das Filhas de Eva na igreja da América Latina**. São Paulo: Paulinas, 1990.

GEBARA, Ivone. **A mobilidade da senzala feminina**: mulheres nordestinas, vida melhor e feminismo. São Paulo: Paulinas, 2000.

GEBARA, Ivone. **Mulheres, religião e poder**: ensaios feministas. São Paulo: Edições Terceira Via, 2017.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOHN, Maria da Glória. Educação Popular e Movimentos Sociais. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular**: Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 33-48.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n 47, maio-ago. Rio de Janeiro: ANPEd, 2011. p. 333-361.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativo do terceiro setor. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GROSSI, Yonne de Souza; FERREIRA, Amauri Carlos. Razão narrativa: significado e memória. **Rev. História Oral**, n. 4, p. 25-38, 2001.

HALBWACKS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

HESS, Remi. **Produzir sua obra**: O momento da tese. Apresentação de Christiane Delory – Mombberger; tradução de Dr. Sérgio da Costa Borba e Dr. Davi Gonçalves. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2 ed. São Paulo: Editora WMF / Martins Fontes, 2017.

JOÃO XXIII. **Carta Encíclica Mater et Magistra**: evolução da questão social à luz da doutrina cristã. 1961. Disponível em: < http://w2.vatican.va/content/john-xxiii/pt/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_15051961_mater.html>. Acesso em 15 set. 2018.

JOSSO, Marie-Christine. O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n1/2175-6236-edreal-37-01-19.pdf>. Acesso em 20 jun 2020.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741>. Acesso em 13 jun. 2020.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000200012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 19 jun. 2020.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez. 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1995.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. **Apresentação da Coleção “Educação: Experiência e Sentido”**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Nº 19, p.20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

LIMA, Francisca Alexandre de. **Autopoiesis, enação e emoções: desvendando os processos de formação e de aprendizagens de professores**. 2014. 120 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

LIRA, Francisco Edson Garcês Carneiro. 2004. 93 f. **Alfabetização e letramento no processo de socialização de lideranças comunitárias: análise de uma experiência na Pastoral da Criança**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2004.

LUCINI, Marizete. **Documento da pré-qualificação** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <leyla.menezes@gmail.com> em 16 de mai. 2018.

LUCINI, Marizete. Fenomenologia hermenêutica: uma experiência metodológica. In: SOBRAL, Maria Neide; BRETAS, Silvana Aparecida Bretas (org.). **Pesquisa em educação: interfaces, experiências e orientações**. Maceió: EDUFAL, 2016. p.41-57.

MACHADO, Aline Maria Batista. **Organizações não governamentais (ONGs): Trajetórias, concepções e práticas em educação popular**. 2009. 200 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

MAFFESOLI, Michel. A terra fértil do cotidiano. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, nº 36, p. 5-9, ago de 2008. Disponível em:
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/4409>.
Acesso em: 03 de maio de 2020.

MAFFESOLI, Michel. **O ritmo da vida: variações sobre o imaginário pós-moderno**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MARIA, Vera. **Escrita de si 1**. [out. 2018]. Pesquisadora: Leyla Menezes de Santana. Lagarto, 2018. 1 arquivo/ 3 laudas.

MASINI, Elcie F. Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em Educação. In: FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010. p.65-74.

MELO, Elma Nunes de. **Olhares atentos, detalhes orientadores**: o lugar da inteligência popular na alfabetização de jovens e adultos. 2015. 154 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Definindo História Oral e memória**. **Cadernos CERU**, n.5, Série 2, p. 52-60, 1994.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: Nóvoa, António. **Vida de professores**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 1992, p. 111 – 140.

MORAIS, Marileia Gollo de. **Mulheres analfabetas e inscrições de suas heranças**: aproximações e distanciamentos na educação de suas filhas. 2018. 157 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2018.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 368f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MOURÃO, Ronaldo Rogério de Freitas. A irreversibilidade da criação humana. In: BETTO, Frei. **Sinfonia universal**: a cosmovisão de Teilhard de Chardin. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 13-20.

MIGUEL, Aline Cântia Correa. **O educadornarrador**: uma trajetória pela palavra e pela escuta. 2017. 188 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

NASCIMENTO, Lúcia. **Entre-escuta 2**. [out. 2018]. Pesquisadora: Leyla Menezes de Santana. Lagarto, 2018. 1 arquivo. mp3. (56:18).

NASCIMENTO, José Mateus do. **O Evangelho segundo a Pastoral da Criança**: por uma pedagogia da sobrevivência. 2006. 266 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

NEUMANN, Zilda Arns. Palestra de Zilda Arns no Haiti (12/01/2010). In: ARNS, Otília. **Zilda Arns**: a trajetória da médica missionária. Curitiba: Editora e Livraria do Chain, 2010, p. 122-127.

NEUMANN, Zilda Arns. Uma história de amor e esperança. In: PASTORAL DA CRIANÇA. **Guia do Líder da Pastoral da Criança**. 7. ed. Curitiba: Pastoral da Criança, 2003a, p.5-10.

NEUMANN, Zilda Arns. **Depoimento Zilda Arns Neumann**: ela criou uma rede de solidariedade que salva centenas de milhares de crianças brasileiras. Belo Horizonte: Editora Leitura, 2003b.

PACHECO, Lilian. **Pedagogia Griô**: A Reinvenção da Roda da Vida. [S.N.]: Lençóis-BA, 2006.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p.171-172.

PASTORAL DA CRIANÇA. **Nós somos a Pastoral da Criança: nossa história e organização**. Brasília. 1996.

PASTORAL DA CRIANÇA. **Histórias do dia-a-dia**. 4. ed. Curitiba: Pastoral da Criança, 2000.

PASTORAL DA CRIANÇA. **Orientações sobre reuniões para reflexão e avaliação para líderes da Pastoral da Criança**. Curitiba: Pastoral da Criança, 2002.

PASTORAL DA CRIANÇA. **Missão e gestão: educação de jovens e adultos**. Curitiba: Pastoral da Criança, 2007.

PASTORAL DA CRIANÇA. **Aprendendo e ensinando, ensinando e aprendendo**. Curitiba: Pastoral da Criança, 2008.

PASTORAL DA CRIANÇA. **Relatório Geral das Atividades de 2012**. Curitiba: 2012.

PASTORAL DA CRIANÇA. **Guia do Líder da Pastoral da Criança: para países de língua portuguesa**. 15 ed. Curitiba: Pastoral da Criança, 2015.

PASTORAL DA CRIANÇA. **Sistema de informações: Indicadores de Acompanhamento**. Disponível em: <<https://si.pastoraldacrianca.org.br/pastcri-prg/>> Acesso em 23 junho 2017.

PASTORAL DA CRIANÇA. **Voluntárias: mulheres transformadoras**. Disponível em: <https://www.pastoraldacrianca.org.br/dia-internacional-da-mulher/voluntarias-mulheres-transformadoras>. Acesso em 24 jun. 2017.

PASTORAL DA CRIANÇA. **Guia do líder da Pastoral da Criança: para países de língua portuguesa**. 18.ed. Curitiba: Pastoral da Criança, 2018.

PASTORAL DA CRIANÇA. **Missão da Pastoral da Criança**. Disponível em: <https://www.pastoraldacrianca.org.br/133-quem-somos/2426-missao-da-pastoral-da-crianca>. Acesso em 02 fev. 2019.

PASTORAL DA CRIANÇA. **Situação de Abrangência do Estado SERGIPE / SE: 3º trimestre/2018**. Disponível em: <https://si.pastoraldacrianca.org.br/pastcri-prg/>. Acesso em 11 fev. 2019.

PELOSO, Ranulfo. **Trabalho de base: seleção de roteiros organizados pelo Cepis**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PEREIRA, Priscila Nunes. **Negras, professoras e cotistas : saberes construídos na luta pelo exercício da docência**. 2018. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

PEREIRA, Vanderlan Paulo De Oliveira. **A educação popular na arquidiocese da Paraíba (1966-1985)**. 2017. 280 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

PERES, Lúcia Maria Vaz. Movimentos (auto)formadores por entre a pesquisa e a escrita de si. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 173-179, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8702/6354>. Acesso em 22 jan. 2019.

PIMENTAL, Álamo. Sensibilidade e Criação. In: FEITOSA, D. A. DORNELES, M. do A. BERGAMASCHI, M. A. (Org.). **O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2016. p.7-17.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento e Silêncio. Revista **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v.10, p. 200-2015, 1992.

QUEIROZ, Maria Izaura Pereira de. **Relatos orais**: do indizível ao dizível. Revista Ciência e Cultura. São Paulo, v. 39, n.3, p. 1-26, março de 1987.

RIVERO, José. Alfabetização e educação de jovens e adultos na América Latina, direito humano fundamental e fator essencial de equidade social. In: UNESCO. **Educação de jovens e adultos na América Latina**: direito e desafio de todos. São Paulo: UNESCO/Fundação Santillana, 2009, p. 9-54.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROSSATO, Ricardo. Paciência/impaciência. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p.349-350.

SANTANA, Leyla Menezes de. **Os professores primários em Sergipe**: rupturas e permanências no ofício docente (1827-1838). 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tiradentes, Aracaju, 2015.

SANTOS, Andreia Barbosa dos. **Contribuições da Extensão Popular na educação de educadores**: experiência, alteridade e diálogo. 2015. 219f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Dília. **Entre-escuta 2**. [out. 2018]. Pesquisadora: Leyla Menezes de Santana. Lagarto, 2018. 1 arquivo. mp3. (60:00).

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História das Idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB, 1999.

SERBIN, Kenneth. Dom Paulo Evaristo Arns: Uma referência para a Igreja brasileira à luz do pontificado de Francisco. **Revista IHU On-Line**, São Leopoldo-RS, 17 dez. 2016. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/563482-dom-paulo-evaristo-arns-foi-uma-referencia-para-a-igreja-brasileira-entrevista-especial-com-serbin-serbin>. Acesso em: 07 fev. 2019.

SEVERINO, Joaquim Antônio. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006, p. 67-87.

SILVA, Mônica. **Entre-escuta 1**. [set. 2018]. Pesquisadora: Leyla Menezes de Santana. Aracaju, 2018. 1 arquivo. mp3. (1:08:30).

SILVA, Silvânia Lúcia de Araújo. **Angicos e a Gnosiologia Freireana no advento histórico e político da Educação Popular no Brasil**. 2015. 242 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SOARES, Ellaila Andrius de Moraes. **A Educação Popular nas pós-graduações em Educação: análises das dissertações e teses produzidas entre 2000 e 2014 na Região Nordeste**. 2016. 141. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SOBRAL, Maria Neide; BRETAS, Silvana Aparecida. Projeto de Pesquisa. In: _____(org.). **Pesquisa em educação: interfaces, experiências e orientações**. Maceió: EDUFAL, 2016. p.193-237.

SOBRAL, Maria Neide. **História oral da vida camponesa: assentamentos de reforma agrária em Sergipe (da prática social à prática de alfabetização)**. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2006.

SOUSA, Rosângela Pereira de. **Trajetórias Formativas de Professoras Alfabetizadoras: memórias de leitura e práticas pedagógicas**. 2014. 204 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

SOUZA, Denise. **Entre-escuta 5**. [ago. 2019]. Pesquisadora: Leyla Menezes de Santana. Ilha das Flores, 2019. 1 arquivo. mp3. (1:04:00).

STRECK, Danilo R. Paulo Freire e a consolidação do pensamento pedagógico na América Latina. In: STRECK, Danilo R. (org). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana: Uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: 2010, p. 329 – 345.

STRECK, Danilo R.; Territórios de resistência e criatividade: reflexes sobre os lugares da Educação Popular. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular: Lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013, p.356-368.

SZYMANSKI, Heloísa (org). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

TEIXEIRA, Faustino. Teologia da Libertação: eixos e desafios. In: TORRES, Fernando; TEIXEIRA, Faustino; EGGERT, Edla; SAMPAIO, Plínio de Arruda (Orgs). **Teologia da Libertação e Educação Popular a caminho**. São Leopoldo: CEBI, 2006, p. 27-65.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TUMA, Magda Madalena. **Trajetórias e singularidades de professoras das séries iniciais: conhecimentos sobre o tempo histórico**. 2005. 629f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

UNESCO. **O desafio da alfabetização global**. Brasília: Unesco, 2009.

VERA MARIA. **Entre-escuta 3**. [out. 2018]. Pesquisadora: Leyla Menezes de Santana. Lagarto, 2018. 1 arquivo. mp3. (1:15:45).

VIEIRA, Adriano. Cartas Pedagógicas. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p.75-77.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil**. 2006. 383 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Memórias-testemunho de educadores: contribuições da educação popular a educação de jovens e adultos**. Curitiba: CRV, 2016.

YANNOULAS, Silvia. Feminização ou feminilização? apontamentos em torno de uma categoria. **Revista Temporalis**, Brasília (DF), ano 11, n.22, p.271-292, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/1368>. Acesso em 04 mai. 2020.

APÊNDICE A: PLANILHA DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

DESCRITOR 1: TRAJETÓRIAS DE EDUCADORES									
GRAU: TESE									
Nº	Título	Ano	Autora/o	Orientadora/o	Área	Instituição	Objetivo	Metodologia	Resultados
01	Trajetórias e singularidades de professoras das séries iniciais: conhecimentos sobre o tempo histórico	2005	Magda Madalena Tuma	Ernesta Zamboni	Educação	Universidade Estadual de Campinas	Evidenciar elementos, através das trajetórias de quatro professoras da 4ª série do ensino fundamental, de suas singularidades nas diferentes compreensões que expressam sobre o tempo histórico; nas interações entre os conhecimentos acadêmicos e os da experiência profissional, assim como na opção de tornarem-se professoras.	Observação do espaço escolar e das aulas das professoras; coleta e análise de livros didáticos, cadernos dos alunos, currículo escolar e programas de disciplinas do curso superior de História; Entrevistas semidiretivas. Para análise, utilizou os pressupostos teóricos do movimento dos Les Annales.	A opção profissional e os conhecimentos são elaborados e reelaborados no interior das relações socioculturais, passando pela família, escolarização, profissionalização e outros ambientes; As singularidades refletiram professoras que, na relação com o mundo, enfrentam o processo dinâmico e conflituoso da inovação e da ruptura, de maneiras diversas e comprometidas.
02	Memória, história e experiência: Trajetórias de Educadores de Jovens e Adultos no Brasil	2006	Maria Clarisse Vieira	Leôncio José Gomes Soares	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais	Compreender as contribuições do legado da educação popular à área de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, por meio da análise das trajetórias	História oral: entrevistas orais de vida com recorte temático.	As trajetórias dos educadores foram marcadas pela militância política e pedagógica na área. O percursos mostraram a fecundidade da história da EJA, construída nas fronteiras entre as iniciativas dos movimentos sociais e das instituições

							peçoais e profissionais de educadores.		governamentais; referência ao pensamento de Paulo Freire; o diálogo como atitude essencial na relação entre educadores e educandos; o respeito ao saber popular como ponto de partida na ação educativa; e a dimensão política da educação, hoje expressa como direito de todos a uma educação de qualidade.
03	A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria.	2007	Benedita de Almeida	Elsa Garrido	Educação	Universidade de São Paulo	Analisar as relações entre escrita e desenvolvimento profissional do grupo de professores e da equipe pedagógica.	Reúne um conjunto de escrita de quatro professoras alfabetizadoras no desenvolvimento de um projeto pedagógico coletivo: atas, diários, relatos da prática, textos de análise e avaliação da experiência. Análise à luz dos pressupostos teóricos de Vigotski, Bakhtin e Riolfi.	Contribuições dos estudos da linguagem e das atividades de escrita para a formação de professores: autoria e atitudes investigativas; fortalecimento da identidade profissional; aproximação entre os membros do grupo; valorização do conhecimento; desenvolvimento do compromisso ético-político com o ensino; mudanças conceituais sobre a escrita e a prática pedagógica e melhoria desta.
04	Trajetórias Formativas de Professoras Alfabetizadoras: memórias de leitura e	2014	Rosangela Pereira de Sousa	Maria do Amparo Borges Ferro	Educação	Universidade Federal do Piauí	Investigar trajetórias formativas de professoras alfabetizadoras que atuaram em escolas	Trata-se de estudo de natureza qualitativa desenvolvido com um grupo de cinco professoras. Utiliza a pesquisa narrativa	Os resultados evidenciaram o forte impacto das práticas leitoras sobre trajetórias formativas e práticas pedagógicas e, sobretudo,

	práticas pedagógicas						de Teresina-PI, nas décadas de 1960 e 1970, mediada pelas memórias de práticas leitoras no transcurso da alfabetização até o ensino superior, apreendendo o impacto dessas vivências no percurso formativo e nas práticas pedagógicas.	numa abordagem de relato oral de vida.	o imbricamento das histórias de vida das professoras em múltiplos aspectos.
05	Autopoiesis, enação e emoções: desvendando os processos de formação e de aprendizagens de professores	2014	Francisca Alexandre de Lima	Elisa Pereira Gonsalves	Educação	Universidade Federal da Paraíba	Refletir sobre a formação de professores, porque ela tem gerado estados desadaptativos, bem como para abordar as ciências cognitivas na educação sem o reducionismo de outrora, as quais se caracterizam pela própria ação do sujeito e não se baseia em informações externas.	Pesquisa explicativa de caráter teórico que explora o conceito da biologia do conhecer. Para isso, escuta quatro professores da Educação de Jovens e Adultos sobre suas aprendizagens em espaços de formação.	A formação continuada de professores promove estados emocionais que não proporcionam o bem-estar, o que não favorece ao processo de aprendizagem. As políticas de formação continuada, sob o ponto de vista dos docentes, não alcançam uma mudança significativa e produtiva na aprendizagem. Como resposta, os docentes da pesquisa apontam o caminho teórico-metodológico que atenda às reais necessidades de formação: levar em consideração a realidade, o cotidiano; trazer a temática das emoções: bom-humor, confiança, entusiasmo e empatia; didática: como se ensina e como se aprende;

06	Contribuições da Extensão Popular na educação de educadores: experiência, alteridade e diálogo	2015	Andreia Barbosa dos Santos	José Francisco de Melo Neto	Educação	Universidade Federal da Paraíba	Lançar olhares sobre a Extensão Popular e suas contribuições no processo de educação de educadores.	Pesquisa participante. Revisão bibliográfica, análise documental do projeto “Tecelendo”, etnografia e entrevistas com nove educadores do projeto.	A Extensão Popular é caminho para a educação de educadores, compreendida como um processo de aprendizagem ao longo da vida, a partir das relações que os sujeitos estabelecem entre si e com o mundo. A extensão possibilita tempos, espaços e experiências aos sujeitos, territórios de passagem.
07	O Educadornarrador: Uma trajetória pela palavra e pela escuta	2017	Aline Cântia Corrêa Miguel	Carmen Lúcia Vidal Pérez	Educação	Universidade Federal Fluminense,	Pensar o encontro entre o educar e o narrar. Para isso, compõe o retrato do educadornarrador que se constitui pela palavra e pela escuta.	Narrativas de <i>educadoresnarradores</i> . Usa a narrativa como um caminho de pesquisa e de formação instaurada na experiência.	Faz uma reflexão sobre a história da Educação Popular no Brasil e na América Latina a partir da Cultura Popular; reflete os ritmos, lentidões e pausas da Palavra; apresenta conversas fecundas entre a <i>educadoranarradorapesquisadora</i> e seus intercessores; transita no fenômeno da narração oral na atualidade e seus <i>espaçostempos</i> na prática docente.
GRAU: DISSERTAÇÃO									
Nº	Título	Ano	Autora/o	Orientadora/o	Área	Instituição	Objetivo	Metodologia	Resultados
01	Alfabetizadoras Experientes e a Constituição da Professoralidade	2013	Francisca das Chagas Cardoso do Nascimento Santos	Antonia Edna Brito	Educação	Universidade Federal do Piauí	Investigar como ocorre a constituição da professoralidade de alfabetizadoras experientes no	Estudo de natureza qualitativa, demarcando a pesquisa narrativa como método e técnica de investigação. Os	A professoralidade alfabetizadora não se produz somente com conhecimentos e saberes pedagógicos, delineando-se a partir de dimensões afetivas e subjetivas

	de: trajetórias narradas						percurso profissional.	sujeitos desta pesquisa são cinco professoras alfabetizadoras, em final de carreira, pertencentes a cinco escolas públicas municipais da cidade de José de Freitas-PI. Entrevistas narrativas e escrita de memoriais docentes.	intercambiadas à maneira de ser da pessoa do professor, portanto, a professoralidade é construída pelo eu-pessoal que potencializa o eu-profissional. Ser professor envolve a reinvenção do saber, do saber-fazer e do saber-ser.
02	A formação dos (as) educadores (as) populares a partir da práxis: Um estudo de caso da AEPPA	2013	Fernanda dos Santos Paulo	Jaime Jose Zitkoski	Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Compreender os limites e as lutas pelo direito à formação profissional à luz da Educação Popular.	Estudo de caso e pesquisa participante. Perspectiva dialético-dialógica fundamentada no referencial freireano.	Precarização do trabalho; desvalorização dos “saberes de experiência feita”; desresponsabilização do poder público para com as políticas; invisibilidade intencional do trabalho socioeducativo realizado pelos educadores populares.
03	Histórias de Vida de Professoras Alfabetizadoras: Espaços de Vida-Formação	2013	Fulvia de Aquino Rocha	Elizeu Clementino de Souza	Educação	Universidade do Estado da Bahia	Analisar as questões relacionadas às experiências iniciais de escolarização, as influências de familiares e de professores no processo de formação e desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras, no que se refere à escolha pela	Abordagem (auto)biográfica; entrevistas narrativas individuais e do movimento de formação coletivo que tomou como base os ateliês biográficos. Constituíram-se como colaboradoras da pesquisa seis professoras que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental de uma escola	As colaboradoras se tornam professoras a partir das influências que figuras familiares deixam em suas trajetórias e que o ser alfabetizadora faz parte de uma identidade (re)construída no fazer docente. Impulsionou a alfabetizadora a se apropriar de seus percursos formativos e a resistir às formações focadas em sua instrumentalização,

							docência e como se tornaram alfabetizadoras.	pertencente à Rede Municipal de Educação, da cidade do Salvador.	mobilizadas a partir do trabalho com as histórias de vida-formação, histórias que são validadas e imprimem outros sentidos e significados à formação e ao saber-fazer docente.
04	Histórias de letramento de professoras alfabetizadoras: vivências e trajetórias profissionais	2014	Carla Sass	Cecilia Maria Aldigueri Goulart	Educação	Universidade Federal Fluminense	Investigar como professoras alfabetizadoras atuantes em escolas municipais de Niterói se tornaram letradas e que experiências pedagógicas vivenciaram/vivenciam em seus processos de letramento, buscando conhecer e compreender o modo como as professoras entendem o processo de letramento e que concepções possuem sobre o tema.	De natureza qualitativa, a pesquisa teve como sujeitos 4 professoras alfabetizadoras. A coleta de dados foi realizada a partir de: a) questionário inicial para seleção dos sujeitos; b) conversas informais com as professoras selecionadas; c) entrevistas semi-estruturadas com as professoras. Teoricamente, utilizou-se da Teoria da Enunciação de Mikhail Bakhtin.	Como resultado, a análise indicou que as professoras: sofreram influências de familiares e professores que contribuíram na escolha de cada uma em ser professora; foram marcadas pelas transmissões familiares em suas vidas; tiveram o incentivo ao uso e acesso aos materiais de leitura e escrita em casa e também ao término dos estudos para levarem uma vida melhor; deixaram transparecer aproximações entre suas vivências enquanto alunas e atuações profissionais; souberam diferenciar e aproximar alfabetização e letramento, assim como defini-los, mas questionaram a necessidade desta separação entre um conceito e outro, já que, na prática delas, a chegada do termo letramento não

									alterou muita coisa (se não podemos dizer em nada).
05	Imagens de si: das (foto)narrativas de vida à constituição profissional de professoras alfabetizadoras	2015	Waldirene Malagrine Monteiro	Barbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama	Educação	Universidade Federal de São Carlos	Analisar a constituição pessoal e profissional de professoras alfabetizadoras frente às matizes relacionais durante o decurso da vida.	Narrativas (auto)biográficas e fotobiográficas em diálogo com duas professoras alfabetizadoras, buscando compreender a constituição profissional como sujeito-autora.	Destaque para o fato de que a constituição da docência alfabetizadora se estabelece nas multirreferencialidades de pessoas, lugares e tempos, os quais atravessam as histórias de vida e formação.
06	Memórias de Alfabetizadoras do Programa Brasil Alfabetizado (2003-2010)	2016	Thayana Priscila Domingos da Silva	Charliton Jose dos Santos Machado	Educação	Universidade Federal da Paraíba	Compreender as memórias das alfabetizadoras do Programa Brasil Alfabetizado, da cidade de João Pessoa – Paraíba, ressignificando suas práticas no sentido de visibilizar sujeitos que durante muito tempo ficaram fora das versões da historiografia oficial ou ocuparam espaços mínimos e marginalizados, embora tenham participado ativamente do processo histórico.	A pesquisa situou-se no campo teórico-metodológico da Nova História Cultural através da História Oral. Realizou-se entrevistas com 3 (três) alfabetizadoras, que foram delineadas sob a ótica da história oral temática, pré-estabelecendo um roteiro de questões semiestruturadas relacionadas à origem familiar, cotidiano, formação e atuação educacional.	O estudo revelou as práticas educacionais de mulheres com histórias de vida dedicada à alfabetização, envolvidas diretamente com o desenvolvimento da educação. Trajetórias profissionais foram delineadas, destacando os registros de suas vivências enquanto sujeitos históricos. As dificuldades e os anseios que encontraram no fazer educação foram levantados, além dos saberes e conhecimentos adquiridos ao longo de suas formações e experiências. Rememoraram o convívio e a relação com os/as alunos/as, as ações no interior do programa, a

								exemplo da formação inicial, formação continuada e aula a campo, bem como as dificuldades e os limites das condições de trabalho e remuneração. Essas mulheres e suas práticas educacionais são submetidas ao anonimato e ao esquecimento.	
07	Professoras Alfabetizadoras do Sertão Baiano: trajetórias de formação-profissão	2016	Fabiane Santana Oliveira	Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios	Educação	Universidade do Estado da Bahia	Compreender como se constituem as trajetórias de formação-profissão e as práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras, no município de Tucano, localizado no sertão baiano.	Natureza qualitativa, ancorada nas potencialidades da abordagem (auto)biográfica, tendo como dispositivos de produção e análise de informações as narrativas (auto)biográficas das professoras alfabetizadoras do sertão, apreendidas mediante a realização de entrevistas narrativas e a escrita de memoriais de formação ao longo do desenvolvimento dos Fuxicos Biográficos, atividade inspirada nos ateliês biográficos de projeto de Delory-Momberger (2006). AS narrativas foram analisadas à luz da	Evidenciou as escolhas e os caminhos que levaram as alfabetizadoras rumo à docência, remontando seus processos de formação inicial e continuada; apontou que diferentes concepções de alfabetização e seus métodos de ensino atravessaram suas trajetórias, mas foram os estudos Pós-Constructivistas significativos na elaboração das concepções teóricas que estão diretamente implicadas em suas práticas alfabetizadoras; o sertão aparece como o espaço de vivências e experiências das alfabetizadoras, pelo qual revelam sentimentos de pertença e valorização.

								hermenêutica, a partir da proposta de análise compreensivo-interpretativa de Ricoeur (1976).	
08	Tornar-se educadoras/es em Direitos Humanos: a influência da história de vida na formação pedagógica	2018	Julia Wassermann Guedes	Vera Maria Ferrão Candau	Educação	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Compreender de que forma as histórias de vida (aspectos da vida pessoal, da formação acadêmica e da trajetória profissional) de educadores comprometidos com esta perspectiva influenciaram e marcaram e/ou se articularam com suas práticas educativas.	História de vida, que privilegia uma abordagem qualitativa e utiliza, prioritariamente, a entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta de dados. Nesse sentido, através da indicação disponibilizada pela ONG Novamerica, selecionou-se quatro educadoras e um educador para as entrevistas.	Entrelaçar aspectos comuns às diferentes narrativas (formação acadêmica em direitos humanos; a necessidade de se ter um olhar, uma sensibilidade e uma disponibilidade para o diálogo e o respeito na relação com os alunos; o encontro com pessoas específicas que transformaram a maneira de compreender o mundo das educadoras; a temática da luta por direitos; as relações familiares.) e as especificidades de cada entrevistado (intercâmbio; bullying sofrido ao longo da infância e da adolescência; atuação como conselheira tutelar; participação intensa em movimentos sociais; jornada de rever paradigmas e preconceitos.).

DESCRITOR 2: ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EDUCAÇÃO POPULAR									
GRAU: TESE									
Nº	Título	Ano	Autora/o	Orientadora/o	Área	Instituição	Objetivo	Metodologia	Resultados
01	Organizações não-governamentais – ONGs: trajetórias, concepções e práticas em educação popular	2009	Aline Maria Batista Machado	Adelaide Alves Dias	Educação	Universidade Federal da Paraíba	O presente estudo tem como objetivo central analisar em que medida as Organizações Não-Governamentais – ONGs identificadas como progressistas no âmbito da educação popular, aqui representadas pelas ONGs SEDUP (Serviço de Educação Popular) e ASD (Associação Santo Dias), contribuem com a hegemonia das classes subalternas.	Abordagem materialista histórico-dialética. Qualitativa (do ponto de vista da forma de abordagem), Dialética (do ponto de vista do método) e Explicativa (do ponto de vista da finalidade). Instrumentos: entrevista semi-estruturada, formulário sobre o perfil dos sujeitos da pesquisa, observação sistemática e levantamento documental e bibliográfico. A análise dos dados se deu por meio da análise de conteúdo.	- As ONGs procuram conscientizar os sujeitos sociais para a organização comunitária, a participação popular, o desenvolvimento sustentável local, a luta pela ampliação das políticas públicas e o controle social. Contudo, suas práticas educativas estimulam a "consciência comunitária" e não a "consciência de classe" e suas mobilizações junto aos movimentos sociais restringem-se às lutas por mudanças das condições locais, pontuais e não estruturais. - As ONGs apresentam aspectos históricos e teórico-metodológicos compatíveis com um perfil progressista, mas suas práticas são insuficientes para contribuir com a hegemonia das classes subalternas.
02	Olhares atentos, detalhes orientadores: o lugar da	2015	Elma Nunes de Melo	Luiz Gonzaga Goncalves	Educação	Universidade Federal da Paraíba	Identificar e analisar as expressões da inteligência, no uso da metis (uma	Paradigma indiciário como proposta teórico-metodológica, numa abordagem qualitativa,	O estudo evidenciou que para avançar com êxito na alfabetização de jovens e adultos importa que o(a) educador(a) tenha clareza

	inteligência popular na Alfabetização de Jovens e Adultos						inteligência prática), dos jovens e adultos não ou pouco alfabetizados, principais sujeitos desta investigação, residentes nas cidades de Pedras de Fogo-PB e Itambé-PE.	exploratória e de observação participativa. Para isso, utilizou-se de: observação direta, entrevistas individuais, roda de conversa, análise documental e pesquisa bibliográfica. Amostra: 14 participantes: 5 alunos não escolarizados ou com baixa escolarização, 3 professoras e 6 alunos destas professoras.	do que pensam e sentem seus alfabetizados e alfabetizadas, sobre o que trazem historicamente consigo, como seu repertório genuíno de aquisição de saberes, por eles considerado válido diante das dificuldades de suas experiências de vida. Cabe, portanto, ao(a) educador(a) uma prática educativa inteligente, ajustada aos domínios de uma inteligência prática dos educandos, de forma que caminhem com êxito em direção aos saberes escolares, ampliando suas expectativas quanto aos resultados a alcançar.
03	Angicos e a Gnosiologia Freireana no advento histórico e político da Educação Popular no Brasil	2015	Silvânia Lúcia de Araújo Silva	Luiz Gonzaga Goncalves	Educação	Universidade Federal da Paraíba	Perseguir, como “caçadores” (GINZBURG, 1989) informações e fragmentos conjecturais acerca dos processos heurísticos daquela que foi uma experiência inédita para a construção da gnosiologia freireana.	Através das pistas histórico-documentais que respaldam às 40h de Angicos, o autor aproximou-se dos sujeitos protagonistas da experiência. Escutou as falas e as memórias dos alunos e dos coordenadores de Círculo de Cultura para mapear a experiência, o lugar de classe e suas escolhas.	Angicos sintetiza inspirações educativas que proporcionaram, política e historicamente, a sistematização de ideários e direções do que hoje conhecemos por Educação Popular, apesar das contradições que envolvem as tessituras de sua realização.

04	Educação Popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda	2015	Joao Colares da Mota Neto	Sonia Maria da Silva Araújo	Educação	Universidade Federal do Pará	Analisar a constituição de uma concepção decolonial no pensamento social e pedagógico de Paulo Freire e de Orlando Fals Borda, identificando seus aportes para a formulação de uma pedagogia da decolonialidade como expressão da educação popular latino-americana.	Caracteriza-se, metodologicamente, como uma tese teórica, inscrita nos domínios da história cultural e da história comparada do pensamento social. As fontes primárias da investigação são as obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, escritas em distintos e significativos momentos de suas produções intelectuais. Nos dois autores, a concepção decolonial é buscada a partir de quatro aspectos: biográfico, epistemológico, metodológico e ético-político.	As obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda são um antecedente do debate da decolonialidade na América Latina e a constituição de uma pedagogia decolonial em nosso continente se fortalece com as contribuições pedagógicas, políticas, epistemológicas e sociológicas que estes autores forneceram para a educação popular. Sustenta-se este argumento com base em suas trajetórias praxiológicas como intelectuais sentipensantes e educadores terceiro-mundistas; em suas críticas contundentes à natureza colonialista da sociedade, da pedagogia e da ciência dominante; em suas apostas rumo a uma educação popular dialógica, intercultural, conscientizadora e pesquisadora; bem como em suas utopias rebeldes, subversoras e insurgentes.
05	Discursos da Educação Popular Contemporânea: Encontros com Michel	2017	Volmir Jose Brutscher	Afonso Celso Caldeira Scocuglia	Educação	Universidade Federal da Paraíba	Pesquisar os discursos da educação popular contemporânea, buscando, na análise das relações saber-poder de	Pesquisa teórica, inscrita nas referências da análise dialética e da análise de discurso. As fontes interrogadas são livros	O discurso fundacional da educação popular contemporânea, que tem Freire como um dos seus principais expoentes, afirma-se como resistência à opressão e como busca

	Foucault e Paulo Freire						Michel Foucault e de Paulo Freire, contribuições para renovar a educação popular no Século XXI como teoria político-pedagógica	considerados como sendo do primeiro e do segundo Foucault; a obra bibliográfica de Freire; textos sobre educação popular de autores latino-americanos, publicados entre as décadas de 1950 e 1980 e entre os anos de 1990 e 2016.	de transformação da realidade, focando no discurso ideológico e macropolítico. Diante da conjuntura e das perspectivas diferentes (representadas por Foucault e por Freire), o discurso da educação popular, no Século XXI, encontra-se desafiado a se renovar como teoria político-pedagógica, conjugando relações estratégicas e relações comunicativas, atuação macropolítica e micropolítica, resistência à opressão e produção de outro mundo desejado.
06	Elementos para uma Teoria Enunciativa da Educação Popular	2017	Marcos Angelus Miranda de Alcantara	Erenildo Joao Carlos	Educação	Universidade Federal da Paraíba	Explicar como a Análise Arqueológica do Discurso pode contribuir para explicitar elementos para a formulação de uma Teoria Enunciativa da Educação Popular.	Pesquisa teórica que se apropria das contribuições arqueológicas de Michel Foucault, a partir da noção de signo como elemento constitutivo do enunciado, ao considerar a ruptura de sua constituição tricotômica; realiza mapeamento de teses e dissertações, com escavação da zona do discurso e de análise e descrição dos enunciados para	O estudo identificou as condições de possibilidade de existência do enunciado da Educação Popular, inicialmente na escavação de seus signos enunciativos, em seguida mediante a análise e descrição de seus campos de domínio: antropofilosófico, cognitivo-epistêmico, ideopolítico, genérico-abstrato, sóciohistórico e organizativo-operativo. Os signos enunciativos da democracia, da cidadania, da participação, dos direitos sendo a Educação

								enfim formular uma teoria.	Popular constituem-se em elementos para uma Teoria Enunciativa da Educação Popular.
07	A educação popular na arquidiocese da Paraíba (1966-1985)	2017	Vanderlan Paulo de Oliveira Pereira	Afonso Celso Caldeira Scocuglia	Educação	Universidade Federal da Paraíba	Analisar a ação pastoral da Arquidiocese da Paraíba como prática de educação popular, fazendo o justo exercício de uma experiência crítica e reflexiva capaz de perceber as lacunas e riquezas das experiências.	Pesquisa documental, com fontes primárias do Arquivo Eclesiástico da Paraíba. Abordagem da História Oral, com entrevista com agentes de pastorais e a organização em grupos, movimentos populares e Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). A análise ancorou-se na hermenêutica.	- Igreja comprometida com as camadas populares, sistematizando a atuação por meio das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), da Ação Pastoral Igreja Viva, da Equipe de Promoção Humana da Arquidiocese e do Centro de Defesa dos Direitos Humanos da Arquidiocese da Paraíba. - Articulação das ideias de Paulo Freire e da Teologia da Libertação, que remetem a um novo saber pedagógico e a uma nova teologia. Em ambas, se evidencia a ação como pré-requisito de qualquer teoria e um saber pedagógico e teológico com sentido para a vida. As práticas pastorais e educacionais estabelecem novos atores em um cenário marcado pela opressão oriunda do regime militar, das perseguições locais por conta dos dirigentes políticos e dos empresários. É o desenvolvimento de uma

									nova práxis na qual fé e cotidiano se articulam promovendo com os oprimidos sua libertação.
08	Mulheres analfabetas e inscrições de suas heranças: aproximações e distanciamentos na educação de suas silhas	2018	Marileia Gollo de Morais	Maria Simone Vione Schwengber	Educação nas Ciências	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	Analisar como as mulheres pouco ou não escolarizadas, que se declaram analfabetas, se inscrevem e inscrevem suas heranças no contexto da sociedade grafocêntrica e compreender o que se aproxima e o que se distancia na trajetória de vida dessas mulheres em relação à educação das suas filhas.	Operou-se metodologicamente na análise do discurso na perspectiva dos enunciados, com inspiração nos princípios da arqueologia e genealogia de Foucault, produzida a partir de entrevistas-narrativas com sete mulheres egressas do Programa Mulheres Mil.	- Heranças educativas do analfabetismo abrangem o contexto histórico, social e político em que a escolarização das mulheres praticamente não existiu; - Quanto às narrativas, dois destaques discursivos foram localizados: o discurso recorrente de “dar às filhas a escolarização que não tiveram”; e por outro lado, a delegação das heranças educativas: “a gente cria e pensa: agora é contigo.” As filhas herdeiras responderam de formas diversas ao movimento empreendido pelas mães na inscrição de suas heranças educativas, porém os elementos que as identificam e posicionam são o “não mais” analfabetas e o “ainda não” plenamente escolarizadas, pautando o quanto as heranças educativas do analfabetismo, ainda, afrontam diversas gerações familiares das classes populares.

GRAU: DISSERTAÇÃO									
Nº	Título	Ano	Autora/o	Orientadora/o	Área	Instituição	Objetivo	Metodologia	Resultados
01	Alfabetizar: O Segredo é a Inteligência da Prática	2006	Elma Nunes de Melo	Luiz Gonzaga Goncalves	Educação	Universidade Federal da Paraíba	Esta pesquisa está voltada para estudar os recursos da inteligência, mobilizados na prática educativa da alfabetização na EJA em Itambé-PE, envolvendo a relação educador/a e educando/a.	Pesquisa qualitativa, com o uso do grupo focal com educadoras e educandos das escolas municipais de Itambé-PE que ofereciam EJA. Realizou-se também observação da sala de aula e entrevistas individuais.	Constata-se, por meio dos depoimentos das educadoras da EJA, que elas valorizam a realidade da vida dos educandos na sua prática pedagógica e dizem valorizar seus saberes prévios. Numa situação contraditória, suas aulas estão concentradas na exposição de conteúdos de saberes escolares. Constata-se ainda que os educandos almejam realizar suas expectativas com a alfabetização, no entanto há muito o que fazer para atender as suas necessidades nos processos educativos. Tais entendimentos revelam a importância do fortalecimento de apoio pedagógico, de uma maior compreensão do educador sobre a extensão de conceitos de alfabetização e sobre a prática das trocas de saberes entre o educando e o educador, com a valorização dos recursos inteligentes dos(as) educadores(as) e educandos.

02	Saberes construídos pelos professores nas práticas docentes da educação de jovens e adultos	2012	Adenilson Souza Cunha Júnior	Maria Inêz Oliveira Araujo	Educação	Universidade Federal de Sergipe	Compreender o processo de construção de saberes na prática de ensino da Educação de Jovens e Adultos.	Abordagem fenomenológica de natureza qualitativa. A pesquisa foi desenvolvida com cinco professores que atuam em turmas do ensino fundamental na modalidade EJA na rede municipal de ensino do município de Vitória da Conquista (BA). Como instrumento para coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada. Dos dados obtidos, emergiram os saberes experienciais, que foram utilizados como categoria de análise.	Ao atuar na EJA, o professor constrói conhecimentos práticos, desenvolvidos nas suas ações pedagógicas a partir da sua experiência e das habilidades adquiridas no cotidiano de atuação nessa modalidade de ensino. As experiências identificadas e analisadas exigem, do nosso ponto de vista, o desenvolvimento de um processo formativo (inicial e continuado) rigoroso, técnico-científico e politicamente planejado, requerendo das instâncias formativas o investimento necessário para reelaborar as políticas educacionais e, conseqüentemente, ressignificar as experiências pedagógicas para essa modalidade de ensino.
03	História e memória da “luta do povo de Alagamar”: experiências de vida e construção de práticas educativas em diálogo com a educação popular	2014	Gildivan Francisco das Neves	Severino Bezerra da Silva	Educação	Universidade Federal da Paraíba	Analisar, a partir das experiências dos trabalhadores rurais que vivenciaram a ação, as práticas educativas construídas na “Luta do Povo de Alagamar”.	Abordagem qualitativa na perspectiva da História Oral – temática. Depoimentos de dois trabalhadores rurais (um homem e uma mulher). Pesquisa documental: cordéis, jornais impressos, Informativo Arquidiocesano n.82,	Foi possível visualizar aspectos da memória e da história do referido movimento social, bem como das trajetórias e experiências de seus partícipes, o que contribuiu para a leitura e análise do nosso objeto de estudo. Observamos que a “Luta do Povo de Alagamar” se constituiu como um espaço de construção de práticas

								de Janeiro/Fevereiro de 1980, a Quinta Carta Pastoral de Dom José Maria Pires e fotografias.	educativas em que a partir de suas experiências e vivências, os trabalhadores rurais, em diálogo com agentes externos, educaram-se mutuamente em uma perspectiva da Educação Popular.
04	Políticas Educacionais no Brasil na área de Educação de Jovens e Adultos: o caso do Programa Brasil Alfabetizado em Sergipe	2015	Marcia Alves de Carvalho Machado	Ada Augusta Celestino Bezerra	Educação	Universidade Tiradentes	Analisar o PBA e, em especial, o SEALF, quanto ao processo de execução e aos resultados obtidos à luz de uma abordagem sociocrítica das políticas públicas.	Pesquisa exploratória e descritiva, com inspiração na concepção dialética da história e com a utilização dos procedimentos técnicos das pesquisas bibliográfica, documental e estudo de caso. As informações coletadas foram tratadas pela abordagem qualitativa, com o procedimento da análise de conteúdo.	Afirmamos que o discurso e a legislação do programa são coerentes entre si, mas a prática é outra. O Governo Federal procura dar ao PBA um estatuto de cientificidade como política pública, via discursos, fundamentos e categorias como equidade e educação ao longo da vida; por outro lado, persistem as ambiguidades e contradições. Nesse cenário, a formação inicial e continuada dos alfabetizadores em Sergipe não tem sido garantida com a qualidade necessária para que de fato possa atingir o objetivo principal do PBA, que é universalizar a educação básica dos jovens e adultos no país.
05	Educadores Populares Freireanos: um olhar para	2015	Lyandra Lareza da Silva Matos	Ivanilde Apoluceno de Oliveira	Educação	Universidade do Estado do Pará	Analisar como se efetivam as práticas educativas de educadores populares freireanos	Estudo de campo de abordagem qualitativa-descritiva, do tipo estudo de caso. O	Constatou-se que as ações socioeducativas do NEP se constroem em consonância com a ética. Indicativos que mostraram a existência

	as Práticas Educativas						do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP-UEPA) na rede pública de ensino na educação básica e no ensino superior.	método crítico-dialético. Três escolas públicas de Belém-PA e duas universidades, sendo uma na cidade de Macapá. Procedimentos: Entrevista semiestruturada, observação – uma delas participante – levantamento bibliográfico, levantamento documental.	de um preparo científico fundamentado nos pressupostos filosóficos freireanos. Detectou-se pontos comuns presentes nas práticas dos interlocutores que reafirmam a presença dos aportes de Freire envolvendo princípios e categorias, referenciais evidenciados a partir da dimensão atitudinal de comprometimento ético-político.
06	A Educação Popular nas pós-graduações em Educação: análises das dissertações e teses produzidas entre 2000 e 2014 na Região Nordeste	2016	Ellaila Andrius de Moraes Soares	Aline Maria Batista Machado	Educação	Universidade Federal da Paraíba	Analisar as produções acadêmicas sobre Educação Popular nas pós-graduações em Educação da região Nordeste do país (2000-2014)	Abordagem quantitativa por meio de uma pesquisa bibliográfica com levantamento das dissertações e teses produzidas nas Pós-Graduações em Educação da região Nordeste e que abordavam a Educação Popular. Selecionamos os resumos para posterior análise do que perpassou por três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e por fim, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.	A pesquisa mostrou que das 155 produções encontradas, 74% trataram a Educação Popular como temática secundária, e 26% como temática primária. As produções que abordavam a Educação Popular estavam articuladas a 45 temáticas distintas. Constatamos também que de 100 produções, 62% concentravam-se no referencial teórico crítico (freireano). Diante disto, aferimos que a Educação Popular se apresenta de múltiplas formas, assim, não há um sentido unívoco para se estudá-la e até mesmo compreendê-la.

DESCRITOR 3: PASTORAL DA CRIANÇA**GRAU: TESE**

Nº	Título	Ano	Autora/o	Orientadora/o	Área	Instituição	Objetivo	Metodologia	Resultados
01	O Evangelho segundo a Pastoral da Criança: por uma pedagogia da sobrevivência	2006	José Mateus do Nascimento	Marlúcia Menezes de Paiva	Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Analisar a ação socioeducativa da Pastoral da Criança como pedagogia da sobrevivência, cultivada entre as populações pobres no Bairro Parque dos Coqueiros, na cidade de Natal, Rio Grande do Norte.	Pesquisa de natureza qualitativa. Articulação entre três eixos: 1) entrevista compreensiva com 12 participantes da Pastoral da Criança; 2) Documentação (jornais, livros e dissertações sobre a Pastoral da Criança); 3) Observação da ação socioeducativa da Pastoral da Criança na comunidade.	O que fundamenta a Pedagogia da Sobrevivência é o tripé de ação mensal da Pastoral: Visita domiciliar; Celebração da vida; Reunião de Avaliação e Reflexão. Essas ações articulam os líderes comunitários para pensar os problemas presentes na ação socioeducativa que realizam. A pedagogia da sobrevivência firma-se no ensinar-aprender as artes de cuidar da criança pobre: com a prevenção, o essencial, o alternativo e as probabilidades, na produção de táticas de escape, frente às condições de exclusão ou mesmo de extermínio social. Trata-se de uma ação social e educativa, não assistencialista, mas ainda tímida em mobilizar as comunidades acompanhadas para a emancipação e mudança da condição social.

GRAU: DISSERTAÇÃO

Nº	Título	Ano	Autora/o	Orientadora/o	Área	Instituição	Objetivo	Metodologia	Resultados
01	Alfabetização e letramento no processo de socialização de lideranças comunitárias: análise de uma experiência na Pastoral da Criança	2004	Francisco Edson Garcês Carneiro Lira	Junot Cornélio Matos	Linguística	Universidade Católica de Pernambuco	Analisar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na Pastoral da Criança – P.C., identificando as teorias de desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura, enquanto propõe formas que favoreçam ao trabalho interativo de lideranças comunitárias.	Pesquisa de campo e documental. Elegeu-se uma turma da EJA da Pastoral da Criança localizada na periferia do Recife. Entrevistas foram realizadas com: 1 coordenadora nacional da EJA, 1 supervisora local, 2 monitores e 5 alunos. Análise documental de: Cartilha “Aprendendo e Ensinando” – aspectos sociológicos e linguísticos; o caderno do monitor – espécie de diário; o livro de histórias do dia a dia e a apostila de orientação com a metodologia de Paulo Freire.	A proposta baseia-se na concepção sócio-interacionista de língua e na abordagem de Paulo Freire em que as práticas pedagógicas são vivenciadas a partir da mediação da realidade, dos alunos entre si e com o seu alfabetizador, facilitador do processo com intencionalidade bem definida. Detectamos o grau de letramento entre os alunos da referida Pastoral. A vontade de transformação nasce da prática social, do trabalho consciente daqueles que desejam atingir um objetivo bem determinado seja na paróquia, na Pastoral da Criança, no mundo do trabalho etc. e, assim, vislumbrar os novos tempos em que todo ser humano viva, com maior dignidade, ao ideal de estar no mundo.
02	Pastoral da Criança: uma prática político-educativa não-formal	2008	Sueli Aparecida Bertol Barbosa	Antônio Marques do Vale	Educação	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Investigar a prática social da Pastoral da Criança enquanto prática política e educativa, sistematizando os	Pesquisa bibliográfico-documental (livros, dissertações e teses). Pesquisa de campo (etnopesquisa)	A pesquisa permitiu uma sistematização possível da pedagogia da Pastoral da Criança e concluiu que, na prática sócio-educativa da PdC, a Pedagogia

							elementos que compõem a sua proposta pedagógica.	realizada na Diocese Ponta. Procedimentos: entrevistas abertas e semiestruturadas, fotos, filmagens e observação participante periférica com a prática do diário de campo.	Freireana está entre a recriação e a adaptação e autoriza considerar a PdC integrante das políticas públicas sociais.
03	Pastoral da Criança no Brasil e a formação de líderes: contribuições da Pedagogia de Paulo Freire	2015	Ednilson Cunico	Ana Maria Saul.	Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Analisar como vem sendo desenvolvido o processo de formação de Líderes da Pastoral da Criança, que atuam voluntariamente em milhares de comunidades no Brasil e no mundo, com o compromisso de combater a mortalidade infantil, pela orientação junto às famílias no seu contexto familiar e comunitário.	Esse estudo no campo educativo analisa a proposta de formação da Pastoral da Criança, tendo como referencial conceitos fundamentais da pedagogia de Paulo Freire. É uma pesquisa qualitativa na qual foram utilizados procedimentos de análise de documentos e entrevista semiestruturada.	O trabalho de formação das líderes, embora demonstre resultados positivos na prevenção e cuidados com a saúde da criança, para avançar no horizonte da educação crítico-libertadora, precisa aprofundar a sua ação, por meio da problematização e análise de situações-limites, encontradas no campo de trabalho, junto às comunidades atendidas pela Pastoral da Criança.
04	Pastoral da Criança: um olhar para a educação sociocomunitária e suas intervenções no bairro Cidade	2016	Ester Costa de Oliveira Dias	Sueli Maria Pessagno Caro	Educação	Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL)	Conhecer e analisar as atividades da Pastoral da Criança desenvolvidas numa comunidade carente na região noroeste da cidade de Campinas, interior do Estado de São Paulo, mais	Pesquisa de cunho qualitativo, de natureza bibliográfico-documental (livros, documentos, banco de dados acadêmicos), bem como de campo, com dados coletados por	Como resultados, obteve-se que a Pastoral da Criança, como agente social transformador, busca eficiência e eficácia na formação do sujeito, público-alvo de seu atendimento, com vistas a promover uma ação educativa

	Satélite Íris I em Campinas						especificamente, no bairro denominado Cidade Satélite Íris I.	meio de observação in loco, entrevistas gravadas e questionário com cinco questões abertas.	sociocomunitária que leve à conscientização de que é possível construir sua própria história e de modo mais significativo junto à sua comunidade.
05	Corpos, cruzes e ressurreições: um estudo fenomenológico das experiências do cotidiano de mulheres líderes da Pastoral da Criança	2017	Micaele Oliveira Eugênio Costa	Romero Júnior Venâncio Silva	Ciência da Religião	Universidade Federal de Sergipe	Investigar as relações entre a doutrina católica e a histórica “feminização” do voluntariado da Pastoral da Criança.	Viés metodológico interseccional, que considera a religião e o gênero como marcadores sociais estruturantes das relações humanas. Pesquisa ancora-se no método da fenomenologia feminista, no balanço das interpretações das experiências vividas, que foram colhidas através da técnica de entrevista, do tipo semiestruturada, com 14 líderes voluntárias da Pastoral da Criança.	As narrativas revelaram que, mesmo estando “presas” a um sistema de dominação patriarcal, “confinadas” a lugares tradicionais, experimentando sentimentos de culpabilidade e embebedas da virtude cristã da obediência, as líderes voluntárias assumem, por outro lado, funções que lhes garantem a construção de uma figura protagonista no ambiente público. Além disso, elas acessam conhecimentos e relações humanas que modificam suas vidas, seus corpos, seus sentidos, suas crenças. As interpretações desenvolvidas, ao longo da pesquisa, tratam-se apenas de algumas perspectivas, ante uma pluralidade de possibilidades.

APÊNDICE B: DOCUMENTO ORIENTADOR DA ENTRE-ESCUITA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO DOCUMENTO ORIENTADOR DA ENTRE-ESCUITA

Objetivo: Oferecer uma estrutura geral para o intercâmbio de escutas, cuja dinâmica será conduzida mais pelas respostas de quem fala do que pelas perguntas de quem escuta.

Eixo 1: Me fale de você: nome, idade, escolaridade dela e dos pais, estado civil, se tem filhos, o que faz atualmente (profissão), participa de algum movimento (sindicato, igrejas, ongs)? O que lembra de sua infância? E da escola que frequentou quando era criança? E o processo de escolarização? (identificações e rejeições)

Eixo 2: Marcas do analfabetismo: convive com pessoas adultas analfabetas? (explorar a vertente familiar e as experiências); O que pensa acerca do analfabetismo entre pessoas adultas? O pensa em relação à educação?

Eixo 3: Sobre a forma como a educadora chegou à Pastoral da Criança. A escolha da pastoral: por que esta e não outra? Como é que isso aconteceu: quem a informou, aconselhou, empurrou...? Durante o processo de participação, o que experimentou, aprendeu? Ainda está na Pastoral? O que lhe mantém nela?

Eixo 4: Sobre a forma como a educadora chegou ao Projeto de Educação de Jovens e Adultos. Por que participou deste projeto? Como é que isso aconteceu: quem a informou, convidou, empurrou...? O que a levou a dizer SIM? Quanto tempo passou no projeto? Tinha experiência com a área da educação? E com a alfabetização de adultos? Teve formação que a preparou para alfabetizar? Como era a formação? O que ela lembra da formação? Que tipo de saber era necessário ter? O que aprendeu no projeto de modo geral? O que a experiência trouxe para ela? Correspondeu à expectativa? Teve surpresas durante o processo?

Eixo 5: Sobre o desenvolvimento das atividades no Projeto de Educação de Jovens e Adultos. Como foi o processo de alfabetizar voluntariamente pessoas adultas? Quem eram essas pessoas? Como era a relação entre ela e essas pessoas? Fale das aulas/encontros? Como funcionava? Tinha um método de alfabetização? Havia participação das/os educandas/os? Como era essa participação?

Eixo 6: Sobre a forma de tornar-se educadora popular? Onde aprendeu a ser educadora popular? Onde mais adquiriu os saberes? Quais eram esses saberes? Como procedia no dia-a-dia? Dificuldades? Facilidades? Recebeu ajuda nesse processo?

Eixo 7: Escrita de si. O que é que ainda não perguntei e lhe parece importante para compreender a seguinte questão: “Como me tornei Educadora Popular?”.

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você a participar da pesquisa intitulada previamente “Trajetórias de Educadoras de Populares” que se propõe a compreender o processo vivenciado por mulheres ao tornarem-se educadoras populares e suas vinculações com as práticas educativas de alfabetização de adultos experienciada neste processo. A investigação é realizada pela pesquisadora Leyla Menezes de Santana sob a orientação da professora pesquisadora Dra. Marizete Lucini, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe.

SUA PARTICIPAÇÃO NÃO É OBRIGATÓRIA

Este termo de consentimento lhe proporcionará informações sobre o estudo. Após você tê-lo entendido e, se decidir participar da pesquisa, solicitaremos sua assinatura no termo de consentimento. Você receberá uma cópia. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Você, também, poderá se recusar a responder qualquer uma das perguntas feitas. Sua recusa não acarretará nenhum prejuízo em sua relação com esta pesquisadora.

1 OBJETIVO DO ESTUDO

Compreender o processo de tornar-se educadora popular, através da análise das trajetórias narradas por mulheres que atuaram no Projeto de Alfabetização da Pastoral da Criança, no período de 1993 a 2017, no Estado de Sergipe.

2 PROCEDIMENTOS

Serão realizadas entre-escutas, escrita de si e roda escutatória com as educadoras voluntárias selecionadas. As entre-escutas, bem como a rodas serão gravadas para posterior transcrição e análise dos dados. Além destes procedimentos, cada educadora ao final da entre-escuta será convidada a fazer uma escrita de si sobre o que não lhe foi perguntado e que parece importante para compreender o processo vivenciado.

3 CONFIDENCIALIDADE

Você tem garantia de seu anonimato. Os resultados dessa pesquisa não estarão vinculados à sua pessoa. Somente a pesquisadora terá acesso às respostas individuais. Nenhuma identificação pessoal estará vinculada às suas respostas. A utilização dos dados é, estritamente, para fins do estudo.

4 POSSÍVEIS RISCOS

Os riscos de sua participação envolvem um possível constrangimento ao expor fatos ou opiniões durante a realização da entre-escuta, da escrita de si e da roda de conversa. Além desta possibilidade, o estudo não oferecerá riscos potenciais.

5 OUTRAS INFORMAÇÕES

Você pode contatar a professora pesquisadora Leyla Menezes de Santana:

Telefone: (79) 9 9933-2143 / **Email:** leyla.menezes@gmail.com

Endereço: Rodovia João Bebe Água, 210. Condomínio Mais Viver Atlântico, Quadra 4, Bloco 4, Apto 103, Bairro Rosa Elze, São Cristóvão-SE.

CONSENTIMENTO

Tenho ciência do conteúdo deste termo de consentimento e declaro que me foram dadas as oportunidades para esclarecer dúvidas. Minha participação é inteiramente voluntária. Portanto, aceito participar do estudo e assino abaixo em duas vias:

Data: ____/____/____ _____

A executora da pesquisa, em parceria com sua orientadora, compromete-se com a condução de todas as atividades desta pesquisa de acordo com os termos do presente consentimento e assina abaixo, em duas vias:

Data: ____/____/____ _____

_____/SE, ____ de _____ de _____

APÊNDICE E: FOTOGRAFIA DA RODA DE CONVERSA

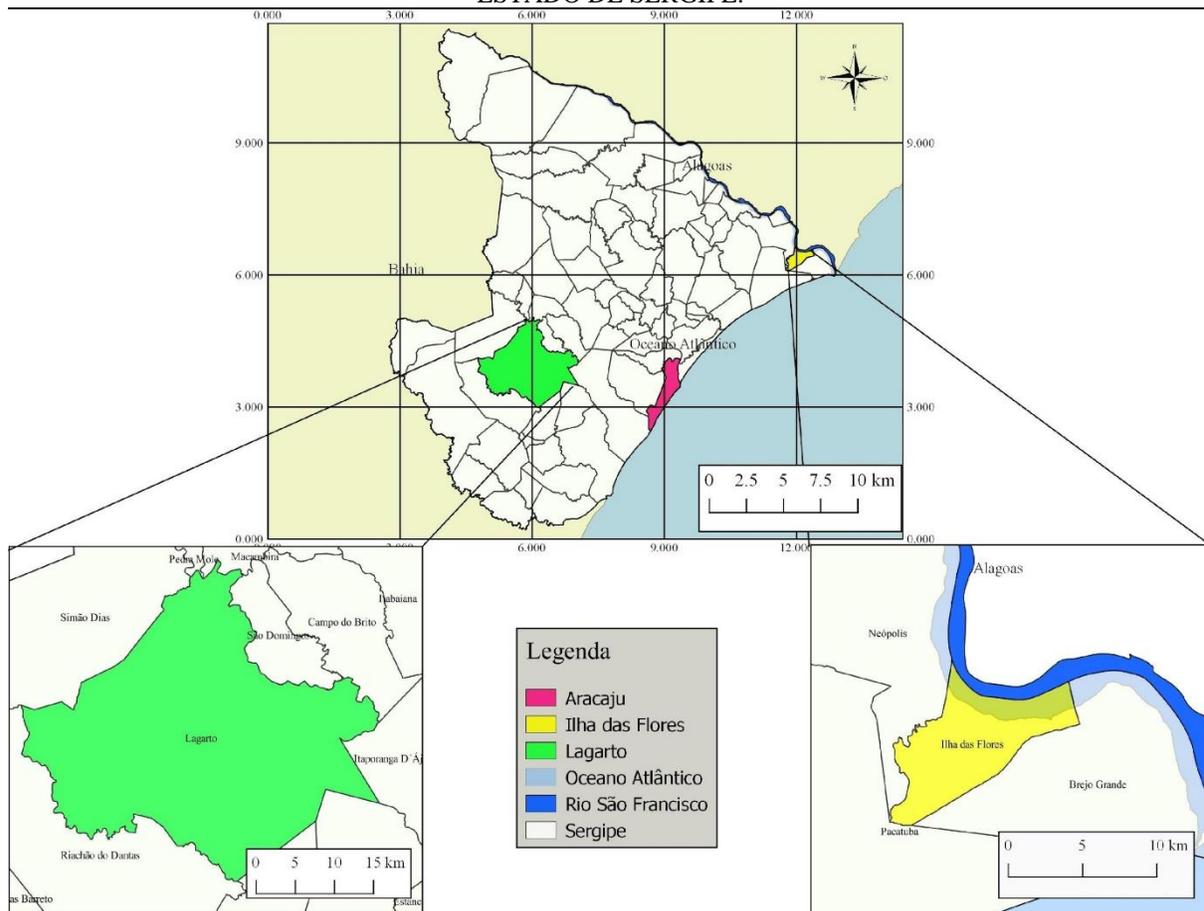
IMAGEM 1 – FOTOGRAFIA DO CENÁRIO DA RODA DE CONVERSA: ESPIRAL METODOLÓGICA, MATERIAL EDUCATIVO DO PROJETO EJA E DESENHOS CRIADOS PELAS EDUCADORAS.



FONTE: A AUTORA (2019)

ANEXO A: MAPA DE LOCALIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DE LAGARTO E ILHA DAS FLORES – ESTADO DE SERGIPE

IMAGEM 2: MAPA DA LOCALIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DE LAGARTO E ILHA DAS FLORES, ESTADO DE SERGIPE.



Fonte: Secretaria do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos- SEMARH/SE, Atlas digital, 2016. Adaptado por Camila Cruz (2019).

ANEXO B: ESCRITA DE SI DA EDUCADORA DENISE SOUZA

IMAGEM 3: ESCRITA DE SI DE DENISE SOUZA


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ESCRITA DE SI

Nome _____

O que é que ainda não perguntei e lhe parece importante para compreender a seguinte questão: "Como me tornei Educadora Popular?"

Sempre tive vontade de ser Educadora Popular, porém, nunca tive oportunidade.

Um dia fui informada de que só poderia ser quem era da Pastoral da Brionça. Ai decidi entrar para a Pastoral. Fiz todo o processo: arranxei alunos, cuidei das inscrições enfim. Para minha surpresa fui selecionada. Fiquei muito feliz! Porém, um pouco triste, pois as pessoas que eu mais gostava em ensinar não estavam mais aqui. Entretanto, fui em frente. Ao mesmo tempo em que estava maravilhada com a possibilidade de realizar meu sonho de ser professora, também fiquei com muito medo de não dar certo, de não dar conta do recado, pois tudo era novidade até então só tinha ensinado a crianças. As pessoas me procuravam para ensinar adultos particular, mas não aceitava por causa da insegurança. (1)

Esse desejo de me tornar uma alfabetizadora voluntária nasceu e cresceu devido a convivência com meus pais e minha vó ambos analfabetos, pois eu via a tristeza e a vergonha toda vez que precisava assinar um documento, ter que "melar" o dedo. Infelizmente, não tiveram oportunidade de ir à escola porque começaram a trabalhar cedo depois que seus pais morreram. Mesmo aos trancofos e barrancos meu ^{pai} conseguiu aprender a fazer o nome dele. Em compensação, minha vó não conseguiu pois o cansaço da luta diária sempre vencia. Muitas vezes a vi chorando quando recebia carta, por não saber ler. Ela dizia que se sentia em uma eterna "escuridão". Por isso, que ela me apoiava, quando eu dizia que queria ser professora, para no caso dela não estar mais nesse plano, eu ajudaria à outras pessoas a sair dessa escuridão e enxergar o mundo com mais clareza e quem sabe, um dia, alcançar vãos mais altos e se sentirem capazes de enfrentar toda e qualquer obstáculos e desafios que a vida lhes propuser. e se Deus quiser conquistar novos horizontes para que possam viverem com dignidade e sejam respeitados como cidadãos que tenham seus direitos garantidos com a certeza de seus deveres. (2)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ESCRITA DE SI

Nome: _____

O que é que ainda não perguntei e lhe parece importante para compreender a seguinte questão: "Como me tornei Educadora Popular?"

Outro ponto que eu achei interessante que foi o método Paulo Freire diferente do convencional, mas importante, onde ele ressaltava que para a Eva vê a sua ela precisa saber de onde veio e como foi plantada. Para mim, ter seguido este método foi uma experiência inigualável, onde o aluno tem como base a sua vida diária, o seu trabalho, a pesca, a roça, enfim lidando com a própria realidade.

Queria muito ter conhecido mais, a sua história, suas teses defendidas, sua vida, etc. Contudo, o pouquinho que estudamos foi suficiente para admirá-lo, principalmente suas frases, que até hoje guardo na mente e no coração. Gosto dessa quando ele diz: "Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes". Fiquei muito surpresa, pois no curso do EDPOPSUS

3

do qual participei, ele era o patriarca e se falava nele, das suas benfeitorias às. na educação popular onde me aperfeiçoei mais ainda.

Deve ter sido uma luta para ele a implantação desse método de ensino, onde os ~~massos~~ governantes não estão nem aí para o convencional, imagine para o popular, pois só ligam para o povo em tempo de política onde acham que a caneta e o caderno desse pessoal é o cabo da enxada, pois não têm interesse nenhum para que essas pessoas aprendam para ficarem debaixo dos pés deles.

Quando eu estava em sala de aula, eu sentia felicíssima, muito realizada. E o que eu mais admirava neles era a simplicidade, a união e a solidariedade entre eles isso me encantava cada dia, principalmente nas Rodas de Conversa onde cada um falava sobre sua história de vida, porque resolveu voltar a sala de aula, seus medos, seus anseios e na maioria das vezes me emocionei porque eu via no semblante cansado de cada um a vontade de vencer, a garra e a disponibilidade em vencer.

(4)

Para ser Educadora Popular precisa antes de tudo ter vocação, paciência e muita disposição em repassar tudo o que sabe para as pessoas e não há dinheiro que pague o carinho, a alegria e a satisfação e o reconhecimento quando somos abordados.

Tipo: Professora, muito obrigado por ter me ajudado a aprender a escrever meu nome; já troquei meus documentos e não precisei mexer mais o dedo. Isso não tem preço!

Serei grata a Deus, a Pastoral e ao Sergipe Alfabetizado por ter me dado essa chance, pois não tem nada melhor do que fazermos o que gostamos. Ah! Se fosse assim pelo menos no setor profissional seria tudo mais fácil. E existiriam menos doenças e as pessoas seriam mais felizes.

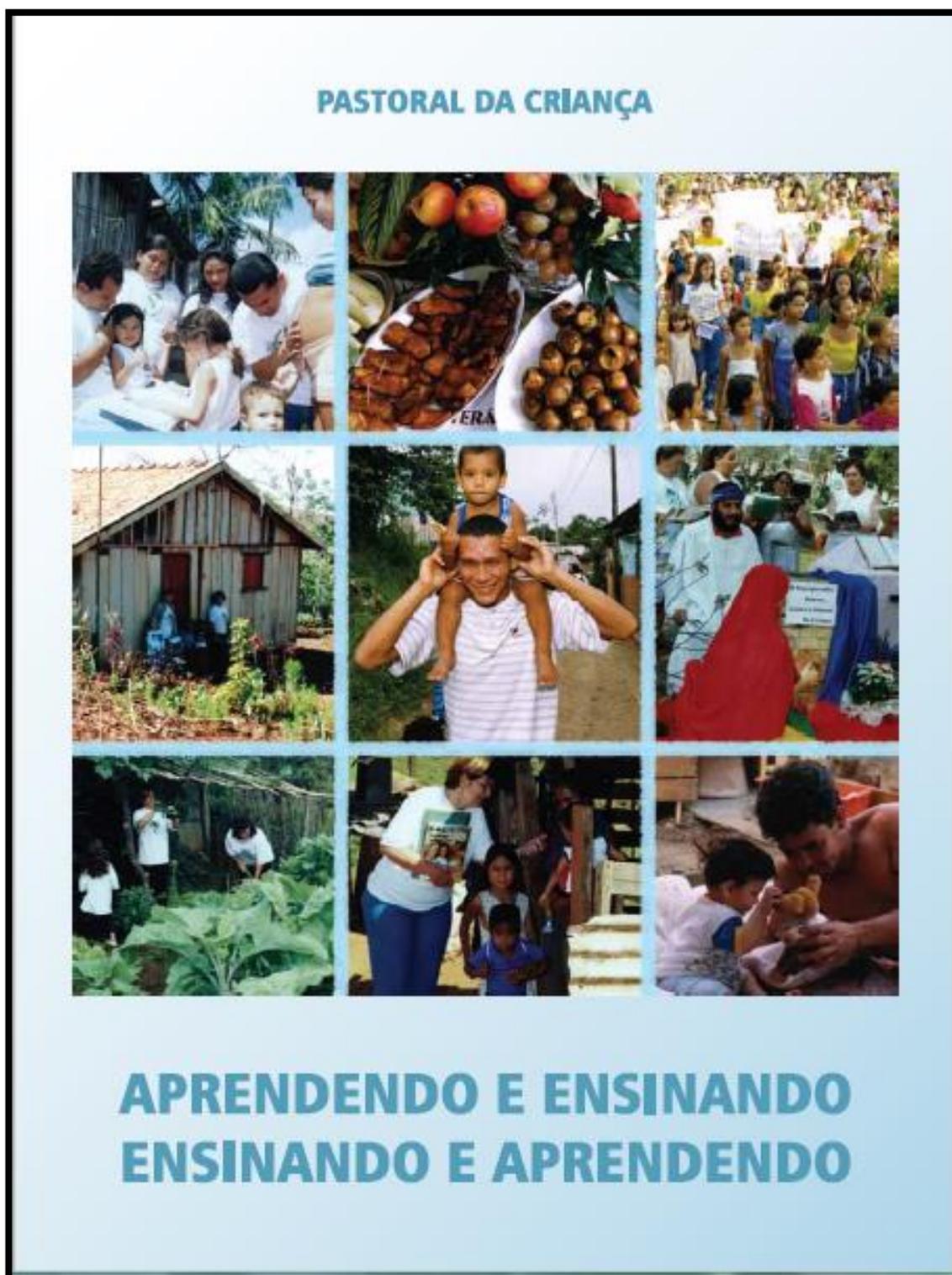
(5)

Com essa experiência vivida
 pude constatar que vale a pena
 ser Educadora Popular, pois ao
 mesmo tempo que ensinamos
 também aprendemos com os
 nossos alfabetizandos. Cada
 dia uma lição de vida. Cada
 trabalho, cada reunião, planeja-
 mento, cartazes que fizemos,
 letras que ensinamos, mú-
 sicas que cantamos, versos,
 poesias, cantigas de roda,
 trava-línguas, etc. Tivemos
 dificuldades? Sim! Porém vence-
 mos um a um com muita
 força e determinação. Tudo isso
 ficará guardado no lado es-
 querdo do peito. Já estou mor-
 rendo de saudades da sala de
 aula, pois uma VEZ EDUCADORA
 POPULAR,
 PARA SEMPRE EDUCADORA POPULAR!!! (6)

Um abraço

ANEXO C: CAPA DO LIVRO DA/O EDUCANDA/O

IMAGEM 4: CAPA DO LIVRO DA/O EDUCANDA/O



FONTE: PASTORAL DA CRIANÇA (2007)

ANEXO D: CAPA DO LIVRO DA/O EDUCADORA/O

IMAGEM 5: CAPA DO LIVRO DA/O EDUCADORA/O



FONTE: PASTORAL DA CRIANÇA (2007)

ANEXO E: CERTIFICADO DE CONCLUSÃO DA EJA

IMAGEM 6: CERTIFICADO DE CONCLUSÃO DA EJA



Pastoral da Criança - CNBB
Educação de Jovens e Adultos

Diocese: Estancia/SE Cod. 115

Coordenação Diocesana: [REDACTED]

Nome do(a) Supervisor(a): [REDACTED]

Nome do(a) Monitor(a): [REDACTED]

Nome do(a) Aluno: [REDACTED]

Número do certificado: 2003 115 3 6

Tarefa de Conclusão feita em : 09/12/2003

Módulos	Data de Conclusão	Carga Horária
1ª	22.04.2003	40
2ª	23.05.2003	40
3ª	24.06.2003	40
4ª	25.07.2003	40
5ª	22.08.2003	40
6ª	19.09.2003	40
7ª	17.10.2003	40
8ª	13.11.2003	40
9ª	11.12.2003	40

Responsável pela Educação de Jovens e Adultos: [REDACTED]