

Centro de Educação e
Assessoramento Popular (CEAP)

Sistematização de práticas metodológicas de formação na Educação Popular em ambiente virtual

Dez experiências realizadas
no contexto da Covid-19



FORMAÇÃO
para o controle social no SUS - 2ª edição



Sistematização de práticas metodológicas de formação na Educação Popular em ambiente virtual

Dez experiências realizadas
no contexto da Covid-19

Passo Fundo
Saluz
2022

2022 - Centro de Educação e Assessoramento Popular (CEAP)



Esta obra está disponível nos termos da licença Atribuição-NãoComercial-Compartilhável 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0) de Creative Commons. De acordo com os termos desta licença, esta obra pode ser copiada, redistribuída e adaptada para fins não comerciais, desde que a nova obra seja publicada com a mesma licença Creative Commons, ou equivalente, e com a referência bibliográfica adequada.

Edição: EAB Editora
Projeto gráfico, capa e diagramação: Diego Ecker
Normalização: Diego Ecker
Revisão: Araceli Pimentel Godinho

Organização

Elenice Pastore
Paulo César Carbonari

Autoria

Ésio Francisco Salvetti
Jonas Valente
Rejane Matos
Marcos Rodrigues da Silva
Iara Duarte Lins
Paulo César Carbonari
Oscar Jara Holliday
Eldon Henrique Mühl
Elza Maria Fonseca Falkembach

Realização

Centro de Educação e Assessoramento
Popular (CEAP)

Parceria

Conselho Nacional de Saúde (CNS)

Apoio financeiro

Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS/OMS)

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Centro de Educação e Assessoramento Popular (CEAP)
Sistematização de práticas metodológicas de formação na
Educação Popular em ambiente virtual : dez experiências realizadas no
contexto da Covid-19 [recurso eletrônico] / Centro de Educação e
Assessoramento Popular. – Passo Fundo: Saluz, 2022.
380 p. ; 9,9 MB ; PDF.

ISBN: 978-85-69343-84-4
DOI: 10.5281/zenodo.6459202

1. Educação popular. 2. Processos formativos. 3. Ambientes virtuais
de aprendizagem. 4. Pandemia de Covid-19. 5. Saúde pública. I. Título.

CDD: 370
CDU: 374

Catalogação: Marina Miranda Fagundes - CRB 14/1707

2022

Editora Acadêmica do Brasil - EAB Editora
Rua Senador Pinheiro, 350, Sala 01
99070-220, Passo Fundo, RS
www.eabeditora.com.br

SUMÁRIO

Sobre o CEAP	5
Sobre o Projeto.....	7
Apresentação	11
Memória do processo de sistematização de práticas metodológicas de formação na Educação Popular em ambiente virtual no contexto da Covid-19	15
Paulo César Carbonari	
Curso de formação em plataforma digital para administradores e professores da CUT	25
Ésio Francisco Salvetti	
Territórios Livres, Tecnologias livres: Intervezes, Conaq e MMTR-NE..	51
Ésio Francisco Salvetti	
Curso de extensão padre Hilário Dick: acompanhamento e assessoria pastoral para jovens da Pastoral da Juventude e o uso de plataformas digitais.....	77
Jonas Valente	
Curso de formação de agentes populares de saúde e a Educação Popular para o combate à pandemia com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	105
Jonas Valente	
Campanha “Feminismo com quem tá chegando” da Universidade Livre Feminista.....	135
Rejane Matos	
Curso de formação de multiplicadores/as em práticas integrativas e complementares em saúde da Contag.....	159
Rejane Matos	

Curso de formação em aulas transmitidas através das redes sociais do Morhan Nacional	181
Marcos Rodrigues da Silva	
Assistência técnica e extensão rural através da chamada pública ATER para mulheres rurais da Unisol Bahia	197
Marcos Rodrigues da Silva	
Formação na ação e formação através de parcerias no MNPR	221
Iara Duarte Lins	
Curso de formação política da Escola de Ativismo e Formação Política Beatriz Nascimento - Odara.....	245
Iara Duarte Lins	
Documento de Sistematização do Comum (DSC): sistematização de práticas metodológicas de formação em Educação Popular realizadas em ambiente virtual no contexto da Covid-19	273
Paulo César Carbonari	
Os inéditos-viáveis da sistematização de experiências como processo criador.....	317
Oscar Jara H.	
Apontamentos sobre a sistematização de práticas metodológicas de formação na educação popular em ambiente virtual no contexto da Covid-19: dos riscos e das resistências	325
Eldon Henrique Mühl	
Diálogo e discussão: a sistematização requer.....	341
Elza Maria Fonseca Falkembach	
Marco Referencial de Orientação da Sistematização (MROS)	353

SOBRE O CEAP

O Centro de Educação e Assessoramento Popular (CEAP) é uma organização da sociedade civil, não-governamental, sem fins lucrativos, autônoma, comprometida com a construção de um projeto de sociedade democrático e popular para o Brasil, tendo a Educação Popular como elemento central da sua atuação. Fundado em 1987 e sediado em Passo Fundo, no Rio Grande do Sul, tem como missão a “Defesa e promoção da democracia e dos direitos humanos, fortalecendo os sujeitos sociais populares e seus processos a partir da Educação Popular”. Sua ação estratégica centra-se na formação político-pedagógica, na produção e sistematização de conhecimentos para e com sujeitos sociais populares, principalmente no tema do direito humano à saúde.

SOBRE O PROJETO

O Centro de Educação e Assessoramento Popular (CEAP), em 2017, iniciou uma experiência formativa para o controle social no SUS, em parceria com o Conselho Nacional da Saúde (CNS), articulada pela Comissão Intersetorial de Educação Permanente para o Controle Social no SUS (CIEPCSS) e financiada pela Organização Pan-Americana de Saúde/Organização Mundial da Saúde (OPAS/OMS) no Brasil. Foram realizadas 70 oficinas formativas com conselheiros/as e lideranças sociais e populares de saúde em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal. Objetivou-se desenvolver ações que buscavam promover a atuação em processos de democratização do Estado, na garantia dos direitos sociais e na participação da população na política de saúde, reafirmando o caráter deliberativo dos conselhos de saúde, tendo em vista o fortalecimento do controle social no Sistema Único de Saúde (SUS).

Essa experiência reafirmou a necessidade e a importância de processos formativos para o controle social e lideranças sociais, a fim de fortalecer a luta pelo direito humano à saúde no Brasil. A partir disso, em 2019, renovou-se a parceria CNS, CIEPCSS, CEAP e OPAS/OMS e desenvolveu-se o Projeto de Formação para o Controle Social no SUS – 2ª edição. Objetivou-se “qualificar e fortalecer a atuação dos conselheiros/as da saúde e lideranças dos movimentos sociais que atuam na defesa do SUS em todas as unidades federativas do Brasil”.

O projeto previa a elaboração de materiais educativos (cartilhas e audiovisual), oficinas de formação para o controle social em todos os Estados e no Distrito Federal e plataforma eletrônica para dar suporte e mediar o processo formativo. Contudo, após a realização de sete oficinas presenciais, em março de 2020, as atividades presenciais foram suspensas devido à pandemia da Covid-19.

A pandemia trouxe um novo acontecimento e um contexto que forçou reaprender e reinventar: novas formas de encontros, novas formas de aprender e ensinar, novas formas de continuar a lutar pelos direitos humanos, pela vida. Percebemos que esse reinventar-se, principalmente na realização de processos formativos, não poderia reduzir-se a práticas puramente transmitidas virtualmente, era necessário “mais” – esse “mais” tornou-se, inclusive,

objeto do projeto. Assim, readequou-se a configuração de realização das oficinas formativas e introduziram-se novas ações no projeto que pudessem responder ao contexto e contribuir com a qualificação e o fortalecimento da atuação dos/as conselheiros/as e lideranças de movimentos sociais que atuam na defesa do SUS, objeto do referido projeto.

As oficinas de formação foram adequadas para o ambiente virtual, desenvolvidas a partir de metodologias participativas e mantiveram o caráter de multiplicação. Ao todo, foram realizadas 80 oficinas formativas em ambiente virtual, 27 seminários estaduais em defesa do SUS e 15 cursos de ferramentas virtuais participativas.

Nessa nova fase do projeto foi inserida uma ação de sistematização de novas metodologias de formação, objetivando “Sistematizar práticas metodológicas de formação na Educação Popular realizadas em ambiente virtual desenvolvidas por sujeitos sociais populares em suas organizações no contexto da pandemia Covid-19 (abril 2020 e março 2021), a fim de acumular subsídios para sua recomendação a processos formativos e organizativos”. Foram sistematizadas 10 práticas formativas desenvolvidas pelas seguintes organizações e movimentos sociais populares: Central Única dos Trabalhadores (CUT), Coletivo Intervezes, Pastoral da Juventude (PJ), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Universidade Livre Feminista (ULF), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas pela Hanseníase (Morhan), a Central de Cooperativas e Empreendimentos Solidários (Unisol), Movimento Nacional da População em Situação de Rua (MNPR) e Odara – Instituto da Mulher Negra.

O projeto de pesquisa “A pandemia de Covid-19 e os impactos no controle social do SUS”, foi outra ação realizada. Este objetivou construir um diagnóstico sobre os impactos da Covid-19 no controle social do SUS, bem como as alterações nas dinâmicas, pautas e estratégias de suas instâncias. Resultaram sete produtos: 1) análise das entrevistas que foram feitas com representantes das mesas diretoras e Comissões de Educação Permanente dos Conselhos Estaduais e do Distrito Federal; 2) vídeos com a síntese das entrevistas; 3) revisão de escopo sobre a literatura que trata da saúde e participação social na América; 4) análise das atas dos Conselhos Estaduais e do Distrito Federal de julho de 2019 a janeiro de 2021; 5) análise da estratégia de formação do Conselho Nacional de Saúde; 6) perspectivas para as pesquisas sobre controle social no SUS, realizadas a partir de depoimento de pesquisadores brasileiros de referência no tema; 7) levantamento da estrutura e do plano de necessidades dos Conselhos de Saúde dos estados e do Distrito Federal.

Juntamente a isso, produziram-se novos subsídios formativos: cartilha eletrônica; quiz do financiamento; guia do uso de ferramentas virtuais, além de audiovisuais sobre o orçamento e financiamento do SUS, controle social, organização e funcionamento do SUS, instrumentos de planejamento e ciclo orçamentário do disponibilizados no site do CEAP: www.ceap-rs.org.br.

A formação, a pesquisa e a sistematização compuseram uma tríade que se retroalimenta continuamente durante a execução das ações, potencializando-se mutuamente. Para realizar a formação para o controle social no SUS, era fundamental pesquisar sobre o tema em várias perspectivas, inclusive contemplando como objeto novo a pandemia. Também era necessário aprender com as experiências que estavam sendo desenvolvidas por vários sujeitos com grande atuação no tema em âmbito nacional. Da mesma forma, a experiência desenvolvida por CEAP, CNS e OPAS/OMS no Brasil acrescenta a esses processos elementos novos e inovadores, tanto para o debate sobre o controle social do SUS no Brasil quanto para a realização de processos formativos à luz da Educação Popular no formato virtual.

É assim: a Educação Popular como um conjunto de processos que se somam, tal qual nas palavras de Paulo Freire: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

APRESENTAÇÃO

A formação permanente como processo coletivo para o fortalecimento das intersubjetividades organizadas é prática fundamental da Educação Popular. Propõe-se a realizar comunidades de vida que atuem na transformação de realidades. É um exercício de realização do que ainda não está pronto, fazendo acontecer o enfrentamento de situações-limite para inaugurar o “inédito viável”, para realizar o impossível.

A pandemia de Covid-19 se instalou como acontecimento que marcou profundamente a vida (e, para milhões, significou a morte ou graves sequelas). Assim como em outras dimensões, também impactou a Educação Popular e os processos formativos. Enfatizou ainda mais as tecnologias da informação e da comunicação, visto que as tornou centrais para que se mantivesse algum grau de interação – os velhos modos para tal já não foram usáveis (carta, telefonema, sequer uma simples mensagem). E elas se revelaram bastante funcionais, inclusive ao desenvolvimento de muitas ações políticas de organizações e movimentos populares, entre as quais a realização de atividades formativas de Educação Popular.

Uns/Umás dirão que não havia outra alternativa e que, mesmo suscetíveis a ter que fornecer preditivamente dados não autorizados que voltariam contra os/as próprios/as usuários/as em várias formas de controle ou de “oferta mercadológica”, pelo menos se poderiam manter atividades estratégicas. Outros/as buscaram formas alternativas não comerciais de realizar as mesmas atividades, e as encontraram. O fato é que, independentemente do caminho tomado, as tecnologias passaram à centralidade da ação, ainda que nem sempre acompanhadas de reflexões ou de decisões que escapassem de respostas funcionais.

Na semana em que se experimentou o “apagão”¹ de algumas redes sociais controladas por um único senhor, ao menos de uma coisa o/a mais comum dos/as usuários/as se deu conta: estamos completamente dependentes e, se, por algum motivo, toda esta maquinaria deixar de funcionar, nada temos

1 Ver, entre outras fontes, em <https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2021/10/04/whatsapp-fora-do-ar-o-que-se-sabe-ate-agora.ghtml>. Acesso em: 10 out. 2021.

a fazer; e talvez reste voltar a usar outros meios, ainda que mais arcaicos e lentos. Mas é pouco perceber-se disso quando, na mesma semana, saíram publicadas manchetes vistosas nos principais jornais do mundo denunciando que esses mesmos recursos “prejudicam as crianças, intensificam a divisão e enfraquecem a nossa democracia”².

Será que é somente o modo como são usados, havendo neles uma boa essência, ou será mesmo uma questão de modo de ser que os faz assim? A esta altura, parece ingênuo seguir acreditando na primeira alternativa. Existem riscos reais às pessoas e às sociedades. Talvez ainda nem saibamos dimensioná-los o suficiente. Mas, se já sabemos que existem, precaução e crítica são o mínimo que podemos esperar. A precaução, para que sejamos mais cautelosos/as, de modo que seus impactos não sejam ainda mais irreversíveis, ao menos. A crítica, não necessariamente como sinônimo de simples ataque em seu todo – como tentam fazer crer os/as que pretendem desqualificá-la –, mas para promover espaço de debate e para que este, inclusive, não seja sequestrado pelos recursos tecnológicos. Concretizando e aproximando ainda mais este debate, cabe a pergunta: em que medida práticas formativas em Educação Popular realizadas por movimentos e organizações populares são impactadas considerando este contexto?

Por considerar estas questões – e muitas outras – de alta importância e de profunda relevância pedagógica, ética e política, o Centro de Educação e Assessoramento Popular (CEAP), em conjunto com dez organizações e movimentos populares que aceitaram o convite, contando com apoio de sistematizadores/as e de colaboradores/as, enfrentou o desafio da sistematização de práticas metodológicas de formação na Educação Popular em ambiente virtual no contexto da Covid-19. Trata-se de uma construção coletiva, que exigiu engajamento e participação intensos durante seis meses de trabalho e que resulta nesta publicação, reunindo um pouco do rico processo realizado de março a agosto de 2021. Esta realização é parte de um conjunto de outras atividades levadas a efeito com apoio da Organização Pan-Americana da Saúde, por meio do Escritório Regional da Organização Mundial da Saúde (OPAS/OMS), sendo parte do Projeto de *Formação para o Controle Social no SUS 2*, realizado pelo CEAP para o Conselho Nacional de Saúde (CNS).

2 Como denunciou a ex-funcionária do Facebook Frances Haugen perante Comissão do Congresso Norte-Americano, referindo-se particularmente à empresa para a qual prestou serviços. Disponível em: <https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2021/10/05/produtos-do-facebook-prejudicam-criancas-e-enfraquecem-democracia-diz-delatora-ao-senado-dos-eua.ghtml>. Acesso em: 10 out. 2021.

O trabalho dá continuidade ao estudo realizado em 2020,³ que fez uma primeira aproximação ao tema, em diálogo com mais de vinte organizações e movimentos populares. Agora focando nas dimensões político-educativas e, particularmente, em metodologias de formação, desenvolveu-se este mutirão de sistematização de práticas. O objetivo geral deste exercício se enuncia assim: “Sistematizar práticas metodológicas de formação na Educação Popular realizadas em ambiente virtual desenvolvidas por sujeitos sociais populares em suas organizações no contexto da pandemia Covid-19 (abril 2020 e março 2021), a fim de acumular subsídios para sua recomendação a processos formativos e organizativos”. Este exercício procurou tomar a sério a questão de saber, como sugere Oscar Jara (2018, p. 146), “qual aspecto central dessas experiências nos interessa mais?” Ele se refere ao eixo comum da sistematização que se buscaria construir considerando diferentes e diversas práticas formativas. Assim, colocou-se a desafiadora questão de saber sobre “*fatores que fragilizaram e/ou potencializaram a resistência e a ação transformadora das práticas formativas na Educação Popular realizada com tecnologias digitais no contexto da pandemia Covid-19*”. Ela orientou o processo e também a formulação dos produtos que aqui estão apresentados.

A memória breve de todo o processo realizado abre a publicação. A ela, seguem-se as sistematizações de práticas desenvolvidas por organizações e movimentos populares que aceitaram este desafio. Contam com a contribuição direta de seus representantes em todo o processo, e inclusive no texto final, que também tem o modo próprio de dizer de cada um/a dos/as sistematizadores/as. Seguem artigos com uma apresentação das práticas formativas desenvolvidas por Central Única dos Trabalhadores (CUT), Coletivo Intervezes, Pastoral da Juventude (PJ), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Universidade Livre Feminista (ULF), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas pela Hanseníase (Morhan), Central de Cooperativas e Empreendimentos Solidários (Unisol), Movimento Nacional da População em Situação de Rua (MNPR) e Odara – Instituto da Mulher Negra. A ordem de apresentação segue a que foi feita durante os debates no processo de sistematização.

A sistematização de cada uma das práticas é seguida por uma reflexão que busca recolher elementos e subsídios diversos e colocá-los em diálogo crítico. Como se diz no marco referencial, “não se trata de ‘fundir’ posições ou

3 Disponível em: <https://estudocovid.ceap-rs.org.br/>.

mesmo perspectivas, trata-se de buscar possíveis ‘equivalentes’ que possam sugerir pontes entre os/as diversos em construção dialógica, por isso aberta”. Enfim, trata-se de “obter lições da prática sobre temas de preocupação comum, além de, a partir de cada uma das práticas, levantar elementos ‘inspiradores’ para as próprias práticas sistematizadas e para outras, inclusive para futuras práticas de outros movimentos e organizações”.

Desejamos que esta contribuição se realize como parte do grande processo de construção de novas possibilidades para as metodologias de atuação formativa em Educação Popular, sempre em construção, desafiadas pelas realidades, mas sem perder de vista o principal: formar sujeitos/as que transformem o mundo. Ela se coloca como mais uma palavra nesta roda de diálogo e, por isso, conta com as avaliações, críticas e sugestões de todos/as quantos/as se sentirem desafiados/as a este diálogo pedagógico.

Passo Fundo, outubro de 2021.

Elenice Pastore
Diretora do CEAP

Paulo César Carbonari
Coordenador da Sistematização pelo CEAP

Memória do processo de sistematização de práticas metodológicas de formação na Educação Popular em ambiente virtual no contexto da Covid-19

Paulo César Carbonari¹

Esta narrativa tem por finalidade recompor o processo de sistematização de práticas metodológicas de formação na Educação Popular em ambiente virtual no contexto da Covid-19 realizado pelo Centro de Educação e Assessoramento Popular (CEAP). Trata-se de uma experiência incrível, forte, marcante e, acima de tudo, gratificante. Ela significou a construção de espaços de encontros para fazer com que pudessem se achar inquietantes buscas.

Mais do que uma descrição do ocorrido, o que se pretende é recuperar as principais citações que são trazidas em lampejos de memória. Não somos nem pretendemos ser Funes, o memorioso, de Jorge Luis Borges²; não pretendemos ter mais lembranças do que todos os homens tiveram desde que o mundo é mundo. Queremos, diferente dele, ser capazes de pensar, ainda que fazê-lo seja “esquecer diferenças”, “generalizar, abstrair”. Fazer subsistir alguns “detalhes, quase imediatos”, é, talvez, nosso grande desafio, ainda que diferente do modo Funes. Sistematizar é, no fundo, uma grande luta entre preservar “detalhes”, reforçar distinções e diferenças, generalizar e abstrair... que luta difícil! A melhor saída é não querer escolher por uma das saídas, mas, talvez, combiná-las.

Sistematizar não é uma simples atividade da qual um/a alguém se pode desincumbir de modo funcional. Ela exige participação e engajamento que toma os/as sujeitos/as que dela fazem parte, tendo-os por dentro e colocando-os para dentro dos processos. Toma conta da vida num exercício de

1 Doutor em Filosofia (Unisinos), militante de direitos humanos (CDHPF/MNDH), educador social e associado do CEAP, coordenador do Grupo de Trabalho Sistematização (GTS) do CEAP.
2 Ver BORGES, Jorge Luis. *Ficções*. Trad. Davi Arriguci Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

elaboração compartilhada de processos de vida que, ao serem sistematizados, passam a ser muito mais do que qualquer reconstrução pode dar conta de fazer. Eles são, no fundo, rodas de diálogo, aquele diálogo que se faz exigência existencial. Por isso, tem até um momento de partida, mas sua realização é um desdobrar-se no qual o compromisso mútuo se converte, por converter a cada participante, em troca, mas também em doação, e no qual o sentido não é aquele ser buscado, mas o que se faz dom nas interações realizadas.

A experiência de sistematização que narramos aqui não é em nada melhor nem pior do que muitas outras que já foram realizadas. Ela é a que pudemos fazer, e realizamos. E vamos contá-la em três atos: no primeiro, retomaremos o que se pretendia; no segundo, o que se fez; no terceiro, o feito, de modo a refazer sentidos muitos.

1. Primeiro ato: as expectativas e a organização

O processo de sistematização nasceu do “Estudo sobre impacto da Covid-19 na ação político-organizativa e político-educativa dos movimentos sociais populares brasileiros: identificação de posições e perspectivas de análise”, realizado em 2020 pelo CEAP³. Inédito em sua forma e no que mostrou de conteúdo, entrevistou lideranças, dirigentes de movimentos e organizações populares de todo o Brasil para recolher suas impressões e o modo como lidaram com a pandemia Covid-19. Ali, levantaram-se várias questões que foram agrupadas na dimensão político-educativa. Entre elas, estavam as que diziam respeito a processos formativos, às metodologias e aos recursos utilizados para sua realização na pandemia.

A segunda fonte de inspiração vem da longa trajetória do CEAP com a Educação Popular – lá se vão mais de 30 anos. E também vem de uma atuação mais recente, no próprio contexto pandêmico, com o desenvolvimento de uma ampla atividade formativa com conselheiros/as de saúde em parceria com o Conselho Nacional de Saúde (CNS). A atuação do CEAP sempre problematizou a necessidade de “atualizar” o significado da Educação Popular às realidades nas quais se insere e, particularmente, avaliar as metodologias

3 Ver CEAP. *Estudo sobre impacto da COVID-19 na ação político-organizativa e político-educativa dos movimentos sociais populares brasileiros: identificação de posições e perspectivas de análise*. Passo Fundo: CEAP; EAB Editora, 2020. Disponível em: <https://estudocovid.ceap-rs.org.br/>. Acesso em: 18 nov. 2021.

desenvolvidas, visto não serem meras técnicas operativas mas, sim, modos de ser/fazer Educação Popular.

A essas duas fontes, somou-se a oportunidade de desenvolver uma experiência única de sistematização de práticas formativas realizadas durante a pandemia, que se colocou com uma questão adicionalmente determinante: teria que ser realizada em ambiente totalmente virtual. Ou seja, a sistematização de práticas desenvolvidas em ambiente virtual, ela própria, precisaria, em razão da necessidade dos cuidados sanitários, ser realizada em ambiente virtual, uma oportunidade única e profundamente desafiante.

Tomadas as premissas históricas em questão e viabilizadas as condições para sua realização como parte da Carta Acordo SCON2019-00192, celebrada entre o CEAP e a Organização Pan-Americana da Saúde, Escritório Regional da Organização Mundial da Saúde (OPAS/OMS), nominada Formação para o Controle Social no SUS 2, mediada pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), partiu-se à organização de sua viabilização. A primeira tarefa foi a elaboração de um Termo de Referência que orientaria todo o processo e, junto com ele, a interlocução com organizações e movimentos populares para seu engajamento na proposta, além da formação da equipe de sistematizadores/as e o convite a colaboradores/as que, junto com a coordenação, formariam o que se chamou de Grupo de Trabalho Sistematização (GTS) do CEAP.

Feitos todos os procedimentos para que o GTS pudesse se reunir, marcou-se a primeira reunião. Pessoas de vários cantos, lugares, de distintas formações e experiências se juntaram para começar a conversar e tomar conhecimento da proposta constituída no Termo de Referência. Expectativas trocadas, olhares e “abraços” pelas telinhas, o primeiro encontro foi sendo completado com muitos outros: foram em torno de 15 reuniões de trabalho, sempre às sextas-feiras, de março a agosto de 2021. Muitas delas aconteceram para o cumprimento deste primeiro ato; outras, para o segundo; outras, ainda, para o terceiro.

A primeira tarefa foi construir um Marco Referencial de Orientação da Sistematização (MROS). Ele detalharia os aspectos contidos no Termo de Referência. Foram várias conversas, levantamento de desejos, expectativas e preocupações (organizadas e publicadas junto ao MROS), leituras de subsídios, alguns deles presentes nas atividades (especialmente Oscar Jara e Elza Falckembach), facilitando diálogos e esclarecimentos para dar as bases de referência do sentido de realizar sistematização. Enfim, ficou elaborado o MROS. O momento seguinte seria o de definir quem sistematizaria qual prática. A coordenação formulou uma proposta, apresentou-a ao GTS: comentários, dúvidas, preocupações... mas tudo ficou combinado. Além das

responsabilidades específicas, ficou acertado que haveria apoio mútuo entre sistematizadores/as – uns declararam ter menos experiência e requisitaram apoio dos/as mais experimentados/as.

Constituíram-se momentos ricos e profundos de elaboração coletiva. Os debates foram todos incrivelmente significativos e trouxeram para o documento as diversas perspectivas, mas também as convergências em comum. Um dos momentos mais significativos foi o que levou ao eixo da sistematização, visto que escolhas precisavam ser feitas e todas pediam para afastar-se de certas possibilidades e acolher outras. Enfim, chegou-se a uma proposta ousada e formulada da seguinte maneira: “Fatores que fragilizaram e/ou potencializaram a resistência e a ação transformadora das práticas formativas na Educação Popular realizada com tecnologias digitais no contexto da pandemia Covid-19”. Logo percebeu-se que seria muito exigente. Insistiu-se nele exatamente para promover o tensionamento necessário no processo de sistematização, que é muito mais do que recolher e recontar uma experiência vivida.

Outro momento marcante foi o que levou a registrar as questões entendidas como necessárias nos processos específicos de sistematização. Interessavam as questões de Educação Popular, de ação formativa, de metodologias formativas; não em geral mas, sim, consideradas nas condições de sua realização: em ambiente virtual, no contexto pandêmico. Isso levou a estudar essas questões, perceber as novas especificidades respectivas. Foi momento tenso e difícil, afinal todos/as estavam convivendo com tudo isso no próprio processo de sistematização. Bom poder contar com a presença de um estudioso do assunto entre os sistematizadores/as, Jonas ajudou muito. A lista de questionamentos chegou a dez itens – um mais complexo do que o outro.

Outro momento forte foi o da definição da metodologia a ser levada adiante no próprio processo de sistematização. Contava-se com um primeiro desenho constante no Termo de Referência, que foi aprimorado. Enfatizou-se a distinção entre “plano”, “processo” e “produto” da sistematização. Considerando esses aspectos, trabalhou-se a proposta metodológica constituindo-a de “momentos”, condensados em cinco: 1) atuação de grupo de trabalho sistematização; 2) definição de Marco Referencial de Orientação da Sistematização (MROS); 3) “imersão” na prática; 4) elaboração de documentos de sistematização; 5) validação e socialização. Assim, passou-se a ter um roteiro com a especificação do que seria feito em cada um dos momentos.

A complementação deste primeiro ato, já em transição com o segundo, foi o da elaboração de um Plano de Sistematização das Práticas Específicas

(PSPE), para o qual se elaborou um roteiro que serviria de guia para que sistematizadores/as o construíssem, em diálogo com as práticas que seriam sistematizadas e seus agentes, visto que seria um dos primeiros exercícios a ser realizado por cada um/a dos/as sistematizadores/as no “momento 3”, no qual fariam a “imersão na prática” a sistematizar. Nele, completa-se o rico processo de elaboração que resultou na produção de um Documento de Sistematização de cada Prática Específica (DSPE) e a elaboração de um Documento de Sistematização do Comum (DSC), todos reunidos nesta publicação.

O momento preparatório também fechou uma agenda de trabalho – com a descrição de datas, prazos, atividades, responsáveis, participantes –, toda ela pactuada com os/as diversos/as participantes, de modo que dela se poderia dar conta no curto tempo que se teria – já era maio e junho chegava: havia todos os processos, diálogos, coleta de documentos, enfim, todas as elaborações previstas. Alegrementemente, concluímos que seria uma grande exigência, mas passível de ser realizada. Demos mais um passo.

2. Segundo ato: realização

O planejamento já é parte da realização do processo de sistematização, por isso sua separação aqui realizada é somente didática, nada mais do que isso. Assim, a elaboração de todo o processo de planejamento feita no GTS é, já ela, parte do exercício da prática de sistematização.

Ela se completou com o processo de “imersão”, movimento necessário para entrar a fundo na realidade que se quer conhecer para, neste caso, sistematizar. Brincou-se que essa “ida a campo” seria feita de um modo totalmente único: mediada por ambientes virtuais. Encontraríamos pessoas, documentos, memórias somente pelo ambiente virtual. Uma sensibilidade outra precisou ser mobilizada e aguçada para promover diálogos entre sistematizadores/as e os/as agentes formativos/as de referência das práticas escolhidas por cada organização ou movimento popular para participar do processo de sistematização.

Esse momento foi vivido intensamente por cada um/a dos/as sistematizadores/as que, em reuniões do GTS, traziam suas impressões, suas angústias e suas realizações. Foram momentos muito ricos de troca e de mútuo fortalecimento, realizados como ocasiões de encontro e de construção de possibilidades em diálogos. Cada prática se revelava com suas próprias qualidades, suas características. Inevitável algum grau de comparação, mas sempre feito com o cuidado de não reduzir e, sim, de aprender. Cada um desses

momentos era profundamente enriquecedor e tinha o condão de também contribuir para que aqueles/as que não estavam diretamente envolvidos no diálogo com as práticas tivessem acesso em algum grau ao que ali se vivia. Aliás, a presença dos/as colaboradores/as nesses momentos se revelou de uma riqueza incrível, já que permitia perguntas e breves comentários que se complementavam ou problematizavam aquelas impressões imediatas dos/as sistematizadores/as.

A construção do Plano de Sistematização da Prática Específica (PSPE) se constituiu num momento rico para a delimitação do objeto da sistematização, a definição dos processos e dos recursos a serem buscados, a própria dinâmica que fazia com que os/as sujeitos/as das práticas as relessem de modo criativo e crítico. O plano também significou a definição dos processos e procedimentos que seriam adotados em cada uma das dinâmicas, quem participaria, quais informações seriam buscadas; enfim, um conjunto de definições que orientariam todo o processo – é ele a expressão guia de orientação do que se faria em cada sistematização. O incrível é que os/as sistematizadores/as puderam perceber e relatar que, ainda que cada um/a estivesse com duas práticas para sistematizar, as dinâmicas e o processo de sua construção foi própria a cada uma, reafirmando a tese da originalidade de cada processo de sistematização. O engajamento e a construção coletiva são marcas desse momento.

Na implementação do próprio processo, vivenciou-se o identificar, selecionar, classificar e organizar materiais, saberes e práticas que serviriam de subsídio para a sistematização; buscaram-se textos, audiovisuais, jogos, registros fotográficos, relatórios e outros documentos, que já são mediações, mas mais uma vez mediados pelo ambiente virtual. As entrevistas, grupos focais, rodas de conversa, enfim, o contato com os/as sujeitos/as das experiências de práticas formativas sistematizadas também foi feito em ambiente virtual. O avizinhamo às práticas exigiu lidar com essas mediações, de modo que não somente foram objeto de estudo, mas estiveram presentes no próprio processo de sistematização.

O momento de elaboração dos documentos de sistematização foi também uma experiência intensa, de produção colaborativa entre sistematizadores/as e as referências das práticas, seus/suas interlocutores/as na elaboração. Para cada prática sistematizada, foi elaborado um Documento de Sistematização de cada Prática Específica (DSPE). A elaboração significou um certo “emergir” da realidade, de modo a construir posicionamentos analíticos e crítico-interpretativos.

O exercício do DSPE contou com um roteiro para reportar (descrever, reconstruir a memória) a experiência prática sistematizada, apresentar uma análise crítico-interpretativo-problematizadora com base nas referências sugeridas e nas intuições criativas dos/as sujeitos/as da elaboração e, de modo sucinto, sugerir conclusões, sugestões e/ou recomendações especificamente metodológicas para a formação em ambiente virtual que foram recolhidas da experiência prática sistematizada, cumprindo, desta forma, também o passo da “inserção”. Acordou-se que, ainda que cada sistematizador/a o fizesse com seu próprio estilo, o DSPE teria a seguintes estrutura: 1) contextualização: para apresentar a proposta de sistematização, resumindo os principais elementos constantes do PSPE; 2) reconstrução da prática: memória histórica da prática sistematizada e do próprio processo de sistematização a fim de conhecer o mais concretamente possível a experiência realizada; 3) análise e interpretação da prática: retomada dos objetivos e do eixo definido, produção de uma análise e interpretação crítica da prática realizada, buscando perceber tensões e conflitos, aspectos criativos e inovadores, os estrangulamentos e os avanços, as dúvidas e incertezas, as convicções e posições afirmadas; 4) conclusões e recomendações: balanço da prática para identificar as aprendizagens dela colhidas, além dos desafios e aspectos relevantes a serem sugeridos para outros espaços e práticas.

Essa elaboração contou com a leitura solidária dos/as sistematizadores/as, dos/as coordenadores/as e colaboradores/as, de modo que cada um dos documentos passou por várias leituras e comentários, os quais chegaram a cada sistematizador/a e também foram objeto de diálogo no Seminário (no final de julho), que contou com a presença das referências das práticas e de convidados/as dos movimentos e organizações populares participantes. Nele, cada sistematizador/a teve breve tempo para apresentar um resumo do documento e para receber comentário e retornos com sugestões e subsídios para a qualificação da produção apresentada. O Seminário foi realizado em dois encontros. Tratou-se de momento tenso em razão da exiguidade do tempo disponível para uma produção tão rica e complexa. Ainda que condicionado por *chronos*, o momento foi muito rico para o conhecimento mútuo da construção e do processo realizado, especialmente para que as colaborações mútuas pudessem se realizar, junto com a colaboração solidária, especialmente dos/as colaboradores/as e da coordenação. Cada sistematizador/a pôde tomar as contribuições recebidas nesse Seminário, retomar o diálogo com as referências das práticas sistematizadas e fazer as revisões necessárias para tornar o documento ainda mais próximo dos propósitos aos quais cada um/a havia se proposto para esse “produto” da sistematização.

O momento seguinte foi o da elaboração do Documento de Sistematização do Comum (DSC). Um desafio imenso, pois se colocava na exigência de fazer a reunião das várias contribuições de cada prática específica, observando e recolhendo o que poderia ser tomado em comum, para o que se levaria em consideração conclusões, sugestões e/ou recomendações de cada uma das experiências específicas. O crivo da crítica-problematizadora seria realizado à luz da Educação Popular e dos referenciais produzidos em conjunto para esta análise, sobretudo os elementos de propostas metodológicas para a atuação formativa dos sujeitos sociais populares em ambiente virtual passíveis de serem considerados em comum, a partir das práticas específicas. Este exercício coube ao coordenador do processo de sistematização.

A leitura atenta e profunda de cada DSPE, complementada com as diversas leituras de subsídios, somada à experiência e à reflexão, permitiu que se chegasse a uma proposta de DSC que apresentou uma série de elementos, ainda que brevemente tratados, além de considerações e sugestões. Uma primeira versão foi apresentada em seminário com a presença de sistematizadores/as, colaboradores/as e representantes das práticas sistematizadas. O documento também foi previamente disponibilizado para leituras. O conjunto dos/as envolvidos/as apresentou várias observações e sugestões; todas foram retomadas, refletidas e geraram uma versão final muito mais consistente e ampla do que a inicial.

Estava marcado um Seminário Final, que seria para todos/as o encerramento do processo – algumas semanas antes, recebeu-se a informação da direção do CEAP de que teríamos mais dois meses depois dele e, então, além de preparar este momento, também precisaríamos pensar o que faríamos nos dois meses adicionais.

Preparamos o Seminário Final: apresentaríamos o DSC e centraríamos o debate sobre as contribuições que ele poderia trazer. A sistematização das práticas específicas também seria discutida, em grupos. Assim se fez. O momento contou com a participação de todos os componentes do GTS (sistematizadores/as, colaboradores/as, coordenadores/as, referências das práticas sistematizadas), além de representantes de diversas organizações e movimentos populares, de educadores/as do CEAP e de convidados/as. Pela primeira vez, dar-se-ia a conhecer o que foi produzido para quem não esteve diretamente participando do processo de sistematização; um momento importante para comunicarmos o que estava acumulado no processo. Preocupações metodológicas, organizativas e de diversas ordens perpassaram a preparação. Experiências ricas, “surpresas” e falas potentes e muito colaborativas marcaram os debates. Foi um momento único de construção.

Dois meses a mais. Para o período, o GTS comprometeu-se a fazer duas coisas: transformar os Documentos em material a ser publicado em livro eletrônico – este – e produzir um relatório consistente do processo de sistematização; fazer oficina sobre temas para aprofundamento e realizar reuniões para uma “devolutiva” final com as organizações e os movimentos populares autores/as das práticas sistematizadas. Assim se fez: formulou-se uma orientação para a elaboração do livro – este que aqui se apresenta –, que incluiria uma memória geral do processo – esta que aqui está. Também foram promovidas duas oficinas: uma sobre desafios políticos, organizativos e educativos das plataformas digitais; outra sobre Educação Popular e ação formativa em ambiente virtual. Outro exercício foi o da elaboração do relatório geral.

Todo o processo foi mediado por momentos de intercâmbio, avaliações e reorientações. Foi rico e emocionante viver cada momento, as tensões, os desentendimentos, mas também as celebrações e as alegrias. As telas e seus quadrados foram extrapolados pois a experiência construída se somou à vida de cada um/a dos/as que participou desta experiência formativa. Esta é a garantia de que a prática realizada não se encerra em sua realização.

3. Terceiro ato: celebrando e comentando o feito

Chegamos ao terceiro ato, que não fecha o processo, mas celebra-o e comenta-o. Ele indica que o feito é muito mais do que mera realização: é marca indelével na vida de quem dele participou diretamente e, espera-se, contribuirá para transformar a vida de quem dele tomar conhecimento.

Trata-se de uma sistematização realizada sobre práticas feitas em ambiente virtual, toda ela vivida em ambiente virtual – este é o primeiro comentário. Uma aprendizagem. O que fizemos é refletir sobre uma realidade inseridos/as e mediados/as por ela. Se, por um lado, perdeu-se, de certo modo, o distanciamento necessário para que a realidade seja analisada, por outro, não tomou os/as participantes por inteiro, de modo que suas vidas não se resumiram ao virtual na realização da sistematização e tiveram a oportunidade de exercitar diferentes formas de contato com as práticas sistematizadas, já que delas nem todos/as participaram no momento de sua realização. O encontro dos/as sujeitos/as é que se vê profundamente marcado pela característica do virtual. Não se pode trocar olhares, tecer cumplicidades, cochichar pelos corredores, nem mesmo sentir sabores que viriam de diversos lugares. Também não se pode ir aos locais onde foram feitas as práticas – elas próprias foram

feitas no “lugar virtual”. Não se podem realizar encontros com os/as sujeitos/as que as viveram e realizaram, sentir seus corpos. Uma experiência única: sistematizar práticas formativas em ambientes virtuais, feita totalmente em ambiente virtual.

Uma segunda aprendizagem vem do tempo. Sistematizações são demoradas pois exigem idas e vindas, amadurecimentos, conversas de pé de ouvido e “acertos”. Esta não tinha muito tempo: foi-nos exigido que a fizessemos em seis meses. E foi feita. Muito intensamente. Não se deixou de amadurecer, de fazer conversas mais intensas e “acertos”, ainda que não tenham sido feitos ao pé do ouvido e no face a face – consequência de ser tudo pelo meio virtual. O *chronos* acelerou e colocou em intensidade. Nem todas as pessoas e organizações conseguiram estar em todos os momentos do processo em consequência disso. Mas também foram celebrados momentos de *kairós*. Percebeu-se que a graça de estar junto e de construir processos de aprendizagem comum alegrava e fazia crer que o que se fez foi mais do que cumprir um tempo: fez-se o tempo fazer os/as participantes, que fizeram dele insumo para que o principal do processo de sistematização acontecesse.

Viveu-se intensamente a sistematização como um exercício que se distinguiu do estudo/investigação/pesquisa e também de processos de avaliação de práticas. Construiu-se uma experiência na qual os elementos do que significa fazer sistematização como prática de Educação Popular se realizaram no melhor do que poderia ser realizado. Não descarrilamos em avaliação, um modo próprio de interação com práticas educativas e populares. Fazê-la implicaria lançar mão de dinâmicas próprias. Por isso, eventuais críticas ou considerações feitas a respeito das práticas de longe constituem avaliações. Usamos do estudo, da investigação e da pesquisa em ação como subsídios para o processo de sistematização. Mas o que fizemos não é nenhuma dessas práticas de Educação Popular, que também têm suas dinâmicas próprias e distintas da sistematização. Não é fácil fazer o que se fez, nas condições em que foi feito. Mas o foi. E o que se apresenta nos materiais que são aqui publicados dá uma boa noção da riqueza construída no processo.

Enfim, o que se disse aqui e nos artigos que se seguem nunca poderá ser – e nem se quer que seja – apresentado num “mapa em escala um”, até porque um mapa assim nunca teria graça, e nem mapa seria. Que bom que a realidade e a experiência extrapolam qualquer sistematização que seja feita delas. Que bom que a vida não cabe numa publicação. É isso que anima a acreditar que ainda muito poderá ser aprendido das práticas que aqui são sistematizadas.

Curso de formação em plataforma digital para administradores e professores da CUT

Ésio Francisco Salvetti¹

A sistematização de práticas formativas é um exercício coletivo intencional de aprendizagem das práticas efetivamente realizadas. Uma das grandes referências nesse tema, Oscar Jara, nos lembra que a sistematização é uma construção própria da Educação Popular, produzida pelos sujeitos sociais populares na América Latina para fazer frente às suas necessidades de compreensão das condicionantes de sua atuação na realidade própria, inclusive questionando modelos de interpretação transplantados.

Jara (2018, p. 56-57) destaca que as experiências “são processos sócio-históricos dinâmicos e complexos, pessoais e coletivos”; não são simplesmente fatos ou acontecimentos pontuais. Por isso que “sistematizar experiências, definitivamente, é um instrumento privilegiado para que possamos realizar tudo isso como um desafio à criação de novos acontecimentos inéditos, carregados de sentido”. É nessa perspectiva que o presente texto apresenta a sistematização da prática formativa realizada pela CUT em 2020, intitulada “Curso de formação em plataforma digital Moodle: Moodle para administradores e professores”.

1. Reconstrução da prática e do processo de sistematização

1.1. Pressupostos para compreensão

A prática sistematizada foi desenvolvida pela Central Única dos Trabalhadores (CUT), uma das maiores centrais sindicais do mundo e a maior do Brasil,

1 Graduado em filosofia e direito, doutor em filosofia (UFSM e UNIPD), sistematizador do CEAP. Em coautoria com Conceição Oliveira (Maria Frô) educadora e assessora da Secretaria Nacional de Formação da CUT.

de caráter classista, autônomo e democrático, cujo compromisso é a defesa dos interesses imediatos e históricos da classe trabalhadora. Organiza-se de forma horizontal e vertical: horizontal porque há CUTs em todos os 26 estados e no Distrito Federal; verticalmente porque está organizada em bases sindicais e entidades sindicais por ramo de atividade econômica (sindicatos, federações e confederações). A Central também conta com organismos para o desenvolvimento de políticas específicas e assessoria: Agência de Desenvolvimento Solidário (ADS), Instituto Observatório Social (IOS), Instituto Nacional de Saúde no Trabalho (INST), além de seis Escolas Sindicais² (uma em cada região brasileira e mais uma escola que atende somente o estado de São Paulo, onde a CUT estadual se subdivide em 19 subsedes regionais) e uma escola de qualificação profissional: a Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha (ETHCI), sediada em Florianópolis.

A CUT é uma organização de luta da classe trabalhadora, fundada em 28 de agosto de 1983, com o objetivo de fazer a luta não só pelo salário e por condições dignas de trabalho, mas, acima de tudo, a luta pela vida digna para a classe trabalhadora. Nas suas pautas, há várias temáticas, inclusive a luta pela democracia, a luta por direitos: direito à saúde, à educação, a empregos dignos. Sem dúvida, a origem da Central Única dos Trabalhadores fortaleceu o processo de mobilização dos trabalhadores, contribuindo para a redemocratização da Nação. Hoje, a CUT conta com 7.847.077 de trabalhadores/as associados/as e 23 milhões de trabalhadores/as na base.

A prática formativa de Educação Popular desenvolvida pela CUT, objeto desta sistematização, é o “Curso de formação em plataforma digital Moodle: Moodle para administradores e professores”. Trata-se de uma segunda edição do curso; a primeira foi realizada no ano de 2019, voltada especialmente para educadores da Equipe Nacional e alguns assessores da CUT.

O curso foi resultado de um processo de debates, conscientização e organização da CUT para o enfrentamento de um fenômeno que vem transformando o sistema capitalista, chamado *Indústria 4.0* ou *Quarta Revolução Industrial*, com transformações que vêm impactando diretamente na vida dos/as trabalhadores/as. São transformações de um amplo sistema de tecnologias avançadas – como robótica, internet das coisas, inteligência artificial – que estão mudando as formas de produção e os modelos de negócios no Brasil

2 As seis escolas sindicais da CUT são Escola Nordeste (Marise Paiva de Morais), Escola Centro Oeste (Eco-CUT Apolônio de Carvalho), Escola Sudeste (Escola 7 de Outubro), Escola São Paulo, Escola Sul, Escola Norte (Chico Mendes na Amazônia) além da ETHCI.

e no mundo. Esses conceitos, que eram pouco conhecidos até pouco tempo atrás, hoje fazem parte do cotidiano de muitos/as.

Esse fenômeno tem impacto significativo no aumento da eficiência na produtividade devido à cooperação entre a tecnologia de informação (TI) e as tecnologias de produção. No entanto, todos esses avanços não se evidenciam nas condições e qualidade de vida dos trabalhadores/as. Essa preocupação ou crítica às novas fases de desenvolvimento do capitalismo são aprofundadas a partir de algumas reflexões de teóricos como Guy Standing (2014), com o livro *O precariado: a nova classe perigosa*, e com o sociólogo brasileiro Ricardo Antunes (2018), na obra *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*, entre outros teóricos. A tese fundamental é a de que se formou um novo tipo de trabalhador: vinculado às tecnologias informacionais-digitais, porém submetido a um extremo processo de exploração. São os “uberizados, pejotizados, intermitentes, flexíveis” (ANTUNES, 2018, p. 35).

Esse cenário da reorganização do capital e sua reestruturação produtiva já é tema congressual desde os anos de 1990 na CUT, mas em maio de 2019, após 13 anos de realização da 3ª Conferência Nacional de Formação, realizou-se a 4ª Conferência Nacional de Formação. A Conferência é a instância na qual a Rede de Formação CUTista reafirma os princípios formativos e atualiza as diretrizes da Política de Formação da CUT, orientada pelas decisões congressuais da Central.

Na 4ª Conferência Nacional de Formação, a Central, orientada por um de seus princípios formativos, que envolve as dimensões política, ideológica e técnica do conhecimento, para qualificar os trabalhadores e trabalhadoras, apontou também a necessidade de a formação da CUT adotar, na sua política nacional de formação, processos formativos que se utilizem de plataforma digital como instrumento tecnológico a serviço da classe trabalhadora. Todo conteúdo técnico/tecnológico é compreendido como uma ferramenta política das classes em disputa, mas também contém elementos universais, resultantes da síntese de múltiplas determinações, que conformam os conhecimentos historicamente acumulados. Ao tomar esses conhecimentos de forma contextualizada em seus aspectos contraditórios, busca explicitar sua dimensão político-histórica, fruto das relações sociais produzidas por homens e mulheres na produção da sua existência.

Parcerias estratégicas também foram apontadas pela Conferência em relação aos movimentos sociais, comunidades e departamentos acadêmicos de universidades, sendo o Dieese e a Fundação Perseu Abramo parcerias prioritárias.

Além dessas definições para atualização da Política Nacional de Formação, a 4ª Conferência Nacional de Formação também contribuiu em âmbito nacional, pelos estados e ramos da CUT, para a formulação da tese do 13º CONCURTO.

A política Nacional de Formação da CUT deixou clara a importância de manter relações estreitas entre ação sindical e ação formativa. Então, no 13º Congresso da CUT (CONCURTO), realizado no período de 07 a 10 de outubro de 2019, reforçou a necessidade de um debate mais aprofundado sobre a utilização das tecnologias digitais na formação sindical, como forma de enfrentar o capitalismo digital.

Ao longo de 2020, no contexto da pandemia da Covid-19 e sob coordenação da Secretaria Nacional de Formação, educadores e educadoras da Rede Nacional de Formação da CUT se dedicaram a refletir sobre Educação Popular e tecnologias digitais, criando um Grupo de Trabalho. O debate em torno do uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) não é uma novidade na formação sindical CUTista; entretanto, devido ao isolamento social, a CUT teve de redimensionar suas atividades e estabeleceu uma nova dinâmica na Rede de Formação, na qual quase 100% das ações formativas, reuniões de trabalho, seminários e cursos passaram a ser realizados de forma remota.

Com a intensificação do trabalho mediado pelas tecnologias digitais, também se ampliaram as reflexões em torno da utilização das ferramentas tecnológicas nos processos formativos. Esse grupo teve como objetivo central debater, refletir e propor diretrizes para o uso das tecnologias digitais em consonância com a concepção de Educação Popular e Integral que se baliza nos princípios da Política Nacional de Formação da CUT (PNF-CUT).

Em 2017, muito antes da pandemia, a Formação CUTista já havia desenvolvido uma plataforma digital de formação. Ela foi organizada como apoio às ações formativas presenciais, servindo como biblioteca e como espaço de trabalho intermódulos. Em 2019, a plataforma Moodle de formação digital da CUT passou por uma grande reformulação, em parceria com a Madri Produções, que, após muito diálogo com a SNF, desenvolveu a nova plataforma digital Moodle *da CUT*, adequada às necessidades da Central. Através dessa parceria, foi possível, ainda em 2019, oferecer o curso para capacitação na plataforma Moodle, visando potencializar os conhecimentos da Equipe Nacional de Educadores para que pudessem realizar ações formativas também no espaço digital.

Mediante esse cenário e impulsionada pelas reorientações político-formativas, a CUT passou a utilizar as plataformas digitais na formação sindical ainda como apoio à formação presencial. Com a chegada da pandemia do Covid-19, sem grandes dificuldades ou atropelos, toda a Rede de Formação

da CUT passou a fazer uso de ferramentas virtuais para realização de seminários, encontros, debates, cursos, ciclos de formação, etc.

1.2. Curso de formação em plataforma digital Moodle

Com a chegada da pandemia do Covid-19, a CUT já estava relativamente organizada para o lançamento da segunda edição do “Curso de formação em plataforma digital Moodle”, mas agora dirigido para um público mais amplo.

A Rede CUT distribuiu as vagas para inscrição no curso da seguinte forma: foram disponibilizadas 125 vagas para as Estaduais da CUT, 45 para os ramos da CUT e 30 vagas para as assessorias executivas da CUT nacional. O critério exigido para a inscrição era ter relações com atividades formativas no sindicato, federação, confederação, CUT estadual, Escolas Sindicais e Escola de Qualificação Profissional da CUT. Além de acesso à banda larga e um computador ou *notebook* com microfone e áudio (caixas de som), se o/a cursista não tivesse a entidade que o/a indicasse, deveria criar as condições para isso.

Com 200 inscritos/as, o curso iniciou no dia 20 de abril de 2020 e encerrou no dia 31 de agosto de 2020, totalizando 240 horas-aula. Concluíram o curso 75 CUTistas, com a realização da formatura dia 30 de setembro de 2020.

Participaram do curso de formação educadores, assessores e dirigentes sindicais de todo o Brasil, que, ao final do processo de formação, se capacitaram para atuar como criadores de conteúdos e metodologias, gerenciando e criando atividades na plataforma Moodle de acordo com a sua área de atuação, alinhados com a Política Nacional de Formação da CUT. O curso foi realizado pela Secretaria Nacional de Formação, em parceria com a Madri Produções³, e todo desenvolvido na plataforma compartilhada de formação digital da formação da CUT (PNF/CUT). Foi coordenado por Conceição Oliveira (Maria Frô), educadora e assessora da Secretaria Nacional de Formação (SNF), pelos professores Marcelo Claro e Wanderson, da Madri Produções, responsáveis pela formação técnica. Maria Frô, além de coordenação pedagógica, também auxiliou os cursistas nas dúvidas técnicas da plataforma.

Os/as inscritos/as no curso foram divididos nas sete turmas/escolas da CUT e uma turma dos Ramos da CUT. Cada turma contou com a tutoria de um educador/a designado/a pela CUT. Todos os educadores/as haviam participado da primeira edição do curso em plataforma digital Moodle. Cada inscrito/a compôs a turma de sua respectiva região.

3 Para conhecer a empresa, acessar <https://www.madriproducoes.com.br/portal/>.

O curso contou com treze módulos, e teve o objetivo principal de “formar educadores, assessores e dirigentes para o uso da plataforma de curso de formação digital”. O resultado esperado era de que fossem os “cursistas capazes de atuar na plataforma como administradores e criadores de conteúdos e metodologias capazes de gerenciar, criar cursos e atividades de acordo com a sua especialidade ou conhecimento específico alinhado com a política Nacional de Formação da CUT”.

As aulas eram acessadas de qualquer lugar e em qualquer horário, mas a orientação era para que cada um/a tivesse uma rotina de acesso para assistir às aulas, ler os textos, realizar as atividades propostas, esclarecer suas dúvidas nos fóruns e praticar na plataforma teste. A abertura de novo módulo estava condicionada à realização de tarefas específicas. Só era possível avançar para o módulo seguinte quando cumpridas as tarefas estabelecidas.

Em entrevistas realizadas com os/as participantes, evidenciou-se que o curso era técnico, destinado para militantes políticos, o que no início causou certo descontentamento para muitos educandos, porque entendiam que não tinham o “perfil” técnico exigido. Para a conclusão do curso, cada um/a deveria apresentar uma proposta de atividade formativa (cursos, seminários, etc.) e desenvolvida integralmente na plataforma Moodle para, num momento oportuno, ser disponibilizada nas bases sindicais de cada educando/a e/ou para a rede de formação da CUT. À medida que o curso foi se desenvolvendo, ficou claro que era um meio no qual, depois que os dirigentes dominassem, ou se apropriassem do conhecimento técnico, poderiam utilizar-se da técnica para a formação e luta política.

Para a Coordenação da CUT e Secretaria Nacional de Formação, a conclusão do curso e formatura da turma, no dia 30 de setembro de 2020, foi o início de um novo desafio. A partir desse momento, a CUT colocou em prática a estratégia política traçada para esse curso: iniciar um processo de formação de um Coletivo de Formadores de Militantes Digitais com os egressos da turma Moodle 2020.

Depois de reuniões e debates na Secretaria Nacional de Formação da CUT, no dia 6 de maio de 2021, realizou um seminário, por meio da plataforma Zoom, de lançamento do coletivo. Os objetivos do seminário foram basicamente rearticular os egressos da turma 2020 do curso de plataforma Moodle; propor a execução de um curso formulado pelos próprios egressos do curso Moodle, no intuito de fazer a primeira experiência conjunta desse coletivo; além de organizar uma agenda de encontros e proposição de ações. Importante frisar que o coletivo se encontra ativo.

1.3. Processo da sistematização e a metodologia utilizada

A prática formativa “Curso de formação em plataforma digital Moodle: Moodle para administradores e professores” foi escolhida pela direção da CUT para a sistematização porque há um entendimento prévio de que essa experiência foi um passo importante no enfrentamento dos desafios impostos pelo sistema capitalista, que se intensificaram com a pandemia do Covid-19, formando coletivos de formadores militantes no espaço digital. O intuito era desenvolver um curso técnico sem perder os elementos constitutivos da Educação Popular.

A sistematização dessa prática deve-se à compreensão da necessidade de transformarmos os dados e informações disponíveis em um saber crítico e conhecimento consciente das fragilidades e potencialidades do vivido. Entendemos que a sistematização através de rigor metodológico e da curiosidade epistemológica contribui significativamente com as expectativas de continuidade de ações formativas em ambiente digital.

A busca por alcançar esses objetivos está estritamente entrelaçada com o eixo da sistematização, que, como destaca Oscar Jara (2018, p. 146), é o aspecto central da experiência que nos interessa mais. Por isso, ficou definido este como eixo da sistematização: “Fatores que fragilizaram e/ou potencializaram a resistência e a ação transformadora com a realização do curso de formação em plataforma digital Moodle, no contexto da pandemia Covid-19”. O eixo é orientador e enfoca a abordagem, determinante para a construção da leitura da prática.

Figura 1 – Reunião de Planejamento da Sistematização



Fonte: Sistematizador.

Para responder à questão central explicitada no eixo de sistematização, fomos “a campo”, motivados pela concepção freireana de “imersão”, que se constituiu em torno de diálogos com os/as agentes formativos/as de referência escolhidas pela equipe de coordenação da sistematização da CUT, e análise de documentos compartilhados em uma pasta no Drive, para melhor inserir-se e participar do processo de sistematização.

Três instrumentos ou recursos foram utilizados para a coleta de materiais e informações: entrevistas semiestruturadas individuais, para compreender as concepções individuais, sejam dirigentes, assessores/as e educandos/as; roda de conversa, com egressos/as e com educadores; e análise documental.

A entrevista semiestruturada foi realizada com base nas sugestões contidas no Marco de Referência de Orientação da Sistematização. As questões possibilitaram a captura do entendimento no modo como cada sujeito percebeu e significou a experiência vivida, aspectos que, geralmente, são difíceis de obter por meio de outros instrumentos de coleta de dados. As perguntas não foram aplicadas de maneira rígida; para cada caso ou pessoa, foram feitas as devidas adaptações. Esse instrumento de coleta possibilitou e incentivou o/a entrevistado/a a falar livremente sobre assuntos que foram surgindo como desdobramentos do tema original.

Um segundo instrumento utilizado para realização da sistematização foi a roda de conversa, recurso que visou compreender o modo como se desenvolveram as percepções, ações e representações sociais de grupos sobre o tema. Ainda como objetivo central da roda de conversa, podem-se destacar a identificação de sentimentos e os objetivos específicos, que variam conforme a abordagem da sistematização. Neste caso, por se tratar de uma sistematização de uma prática formativa, o grupo focal tem como intuito gerar novas ideias ou hipóteses e estimular o pensamento crítico dos participantes.

Também foi utilizada como técnica a análise documental, que complementa informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema, seja possibilitando identificar temas para as entrevistas e rodas de conversas. O trabalho de análise iniciou com a coleta dos materiais. À medida que fomos colhendo as informações, fomos elaborando percepções do fenômeno e nos deixando guiar pelas especificidades do material selecionado. Às vezes, os documentos são as únicas fontes de registros dos princípios, objetivos e metas da prática em análise.

Partimos da análise documental para o entendimento preliminar da experiência e para elaborarmos um roteiro do processo vivido. A complementação

desse roteiro ocorreu com as entrevistas semiestruturadas e com as rodas de conversa. A análise das entrevistas e da roda de conversa foram realizadas tendo como foco o eixo da sistematização. A análise desses momentos visa identificar, analisar e reportar padrões de um modo sistematizado. A análise temática auxiliará na reflexão da realidade, também para desvendar os elementos que permanecem escondidos de uma análise documental.

2. Análise e interpretação da prática

Importante frisar, conforme descrito no item anterior, que a análise e a interpretação da prática está orientada pela escolha do eixo de sistematização: “Fatores que fragilizaram e/ou potencializaram a resistência e a ação transformadora com a realização do curso de formação em plataforma digital Moodle, no contexto da pandemia Covid-19”. Essa foi a escolha orientadora e, a partir dela, enfocamos a abordagem e leitura da prática.

2.1. Questões orientadoras

Para a leitura da prática, utilizamos como apoio as questões dirigidas aos/às entrevistados/as, que podem, de modo geral, ser divididas em três grupos de questões: o primeiro refere-se à justificativa da escolha dessa prática para a realização da sistematização e se a prática formativa pode ser compreendida como uma prática metodológica de formação em Educação Popular; o segundo grupo pode ser resumido como avaliação sobre o uso de plataformas digitais na realização da formação popular, com ênfase na segurança e nos limites e avanços em relação à formação presencial; por terceiro, a percepção sobre o futuro da formação popular pós-pandemia.

a. A escolha da prática para realização da sistematização

Em relação à primeira categoria de questões, observou-se, entre os entrevistados/as, que há um entendimento de que a escolha dessa prática para realização da sistematização deve-se, em especial, ao longo processo de debates, estudos e construções coletivas sobre o modo de introdução das tecnologias digitais na realização das formações da CUT – em especial, pelas posições firmadas na 4ª Conferência de Formação, realizada em 2019, que reafirmou a necessidade de se enfrentar o tema das tecnologias digitais. Com a realização de debates e reflexões críticas, a CUT foi paulatinamente

adotando a utilização das plataformas digitais na formação. Com a chegada da pandemia, ampliou a oferta do curso para professores em plataforma Moodle a um público maior, em decisão que contou com algumas resistências internas, como destaca o entrevistado 2:

[...] o curso aconteceu... eu, particularmente, tinha opinião que foi vencida: eu achava que não devia ter 200 inscrições, eu parto de uma ideia que devemos começar pequenininhos, vamos começar com um grupo pequeno e, a partir dele, identificar problemas, e daí a gente abre novas turmas e vamos aprimorando... mas minha opinião foi vencida.

A ciência dessas divergências internas também é constitutiva dos motivos da escolha desta experiência para sistematização, porque há o interesse, também por parte da CUT, em entender melhor os desafios, limites e vantagens de uma educação política realizada através das plataformas digitais.

Divergências também podem ser constatadas quando questionados/as se a prática formativa pode ser compreendida como uma prática metodológica de formação em Educação Popular. A entrevistada 1 destaca: “O curso, em si, não necessariamente é uma proposta fundamentada nos princípios da Educação Popular, por mais que se teve alguns cuidados próprios da metodologia popular, mas o curso é técnico.” Sintetiza dizendo o seguinte: “ele não é uma Educação Popular, por mais que, na construção da proposta, a gente dialogou, criou café pedagógico, um educador de cada escola acompanhava a turma”. E complementa: “criou-se aulas separadas para quem tinha dificuldade, se fazia acompanhamento nos grupos, mas o objetivo em si era conhecer e se apropriar da ferramenta tecnológica, para desenvolver Educação Popular, esse era o objetivo do curso”.

Ou seja, a fala dá a entender que não necessariamente a proposta continha todos os principais elementos da Educação Popular, no entanto, havia etapas de apropriação da ferramenta (parte técnica) conectada com a concepção de Educação Integral. Além disso, eram frequentes os estímulos para que o cursista refletisse sobre questões políticas envolvidas na tecnologia digital. Tanto que, como trabalho final, todos/as deviam apresentar uma proposta de curso na plataforma Moodle. Essa proposta de curso deveria levar em conta os princípios políticos da formação CUTista. Por isso, há a compreensão de que o conhecimento da técnica era um meio para que o dirigente sindical – com característica militância política – pudesse desenvolver sua militância sem depender de terceiros. Esse era um dos resultados esperados como resultantes do curso.

Sobre esse tema, o entrevistado 2 destaca, também como ponto positivo, o fato de todos/as os/as concluintes apresentarem uma proposta de curso que posteriormente pode ser uma opção de formação a ser oferecida nas bases sindicais de cada formando/a. O entrevistado ressalta que não era qualquer curso; deveriam ser cursos que dialogassem com as diretrizes de formação estabelecidas no Plano Nacional de Formação da CUT.

No entanto, para ele, o curso deu respaldo às linguagens que são próprias da internet, o que, na sua avaliação, são perigosas para a Educação Popular, que se fundamenta na solidariedade, na coletividade e no comum. Assim destaca:

[...] nós tínhamos uma linguagem que é a da internet. Tinha um capítulo até que falava sobre isso, que é a gamificação, e lá no curso eles adotaram esse processo, então, a cada aula que tu concluía, ganhava uma premiação, uma carinha do Paulo Freire. E acrescenta: no início, a gente pensou “mas, poxa vida, isso é tudo o que a gente não deve fazer”. Mas daí temos que nos permitir, pois é uma linguagem da internet, então ficou um pouco esquisito. (ENTREVISTADO 2).

A coordenação técnico-pedagógica argumenta que havia um objetivo pedagógico ao gamificar o curso:

Para além de trazer ludicidade (os símbolos adotados eram próprios da cultura da rede, os estágios do *ranking* faziam referência tanto à cultura da internet como à cultura sindicalista), gamificar também significou refletir sobre o ranqueamento presente não apenas na internet mas na nossa sociedade. A gamificação gerou bons debates e houve, inclusive, cursistas sindicalistas que criaram cursos gamificados, outros que tentaram burlar as regras da gamificação e, de acordo com as regras estabelecidas, sofreram sanções.

A entrevistada 3 afirma que há tempo a CUT vem discutindo a necessidade de adoção de uma plataforma para centralizar a formação. Mas, sempre que se buscava avançar, encontravam-se entraves, resistências, etc. Muitas vezes, a resistência se resumia às dificuldades com o uso da tecnologia. No entanto, a decisão pelo desenvolvimento de uma plataforma Moodle própria da Formação da CUT trouxe benefícios. Isso ficou evidente com a chegada da pandemia.

Acho que nós, da CUT, inovamos muito. Talvez, se a gente não tivesse essa plataforma, teríamos levado mais tempo para entrar no mundo da formação sindical virtual, [...] a CUT não parou a formação sindical, continuou pela plataforma digital e ainda com mais atividades. [...] Hoje a gente está com tudo funcionando. (ENTREVISTADA 3).

Em relação à presença dos princípios da Educação Popular, a entrevistada 3 é enfática em afirmar que eles estão presentes:

Sim, nós identificamos, sim [...]. Do ponto de vista da concepção de Educação Popular, da metodologia, eu acho que nós conseguimos, sim. É claro que sempre tivemos muito forte a vivência, a convivência pessoal, o encontrar, o tocar, o abraçar, essa coisa que mexe com os sentimentos, não só com o conteúdo, talvez vamos dizer que a gente perderia um pouco no virtual essa parte, mas um pouco, talvez. Mas uma atividade virtual bem pensada e planejada pode ter todas essas características de uma Educação Popular, sim.

Na roda de conversa com o grupo de educadores/tutores, dois argumentaram que o curso não tinha esse escopo. O primeiro destacou que “seria um exagero acreditar que o curso seguiu essa concepção popular; na sua completude, não”. E acrescentou: “o principal problema no grande número de desistentes foi em relação à má compreensão sobre a metodologia e a dinâmica do curso”. Esse argumento é referendado por outros educadores, mas acrescentaram que, por mais que o curso tenha sido técnico e parcela da equipe técnica não tivesse conhecimento dos princípios da Educação Popular, o papel deles, no acompanhamento das turmas, foi o de serem educadores populares: “de mostrar que elas/es eram capazes, de motivar e auxiliar”.

Na visão da coordenação, “Todo processo formativo tem conflitos, e é interessante que eles apareçam. A maneira como lidamos com os conflitos é que caracteriza nossa prática pedagógica, não a ausência de conflitos.”

b. Avaliação sobre o uso de plataformas digitais na realização da formação popular

A segunda categoria pode ser resumida como avaliação sobre o uso de plataformas digitais na realização da formação popular, com ênfase nos limites e avanços em relação à formação presencial. Sobre esse tema, também se evidenciam divergências, no entanto, constata-se que esse debate é levado a sério na CUT, tanto que a entrevistada 1 relata que, depois da realização do

curso Moodle, foram feitos encontros/seminários para refletir sobre o tema da segurança, dos avanços e limites da formação em plataforma digital, em especial a Educação Popular. Como destacado, a CUT tem a preocupação de “como freiear em uma plataforma”. E segue: “a Educação Popular digital mostrou que você pode ter uma gama de possibilidades, mas pode morrer na praia se não tem internet”. Destaca que muitas das fragilidades encontradas na formação feita através de plataformas digitais se deve ao fato de as pessoas acharem que é como no presencial. No entanto, algumas coisas que são toleráveis no presencial não o são no virtual. Por isso, é importante toda atividade ser preparada nos mínimos detalhes.

O entrevistado 2 é menos otimista e encara esse crescente processo de formação por meios digitais com muita preocupação: “Eu acho que a gente perde muito mesmo, porque qualquer coisa que a gente vai fazer aqui na plataforma acaba sendo uma transmissão de conteúdo.” No entanto, entende que as organizações não poderiam ficar paradas nesse período de pandemia. Mas, nem por isso, as organizações devem aderir às plataformas sem uma análise crítica. Destaca:

Quando a gente está na sala de aula, o fundamental é aquilo que não é dito, é o silêncio, muitas vezes, [...] como você vai se comunicar com uma pessoa que fica com a câmara desligada [...]. Me causa angústia achar que, por ser virtual, é possível estar até em duas reuniões ao mesmo tempo, ou que pode estar acompanhando pelo celular [...] isso pode ser assim, para uma *live*, para um momento de pura transmissão de conteúdo, mas não para a formação. A formação exige um estar por inteiro, esse estar por inteiro a internet não permite. [...] A essência da Educação Popular é o olho no olho, é o fazer, é o que não é dito, é o gesto, a dinâmica, o resto fica numa alegoria; aí tem pessoas que, para a abertura de um momento, buscam uma música do Chico César para botar ali para abrir. São pequenos shows de internet que não preenchem.

A entrevistada 3 relata: “aquele presencial que a gente fazia anteriormente nós não vamos voltar nunca mais; passada a pandemia, nós vamos continuar a formação, vamos ter momentos presenciais e vamos ter momentos virtuais, talvez momentos, sem valorizar mais o presencial do que o virtual”.

Na visão da coordenação, há uma certa romantização quando se contrapõe o virtual e o presencial na Educação Popular:

O desafio é despertar o interesse no educando, seja numa atividade formativa presencial ou virtual. O processo pode ser bancário também, em atividades presenciais. Se a atividade formativa não provocar para a ação, não sensibilizar o/a educando/a, ela não será transformadora.

Quando perguntados se havia preocupação e reflexão em relação ao tema da segurança, todos relataram que esse tema é objeto de debate com frequência na CUT. No entanto, poucos conhecem os termos de serviço e de uso das plataformas, lembrando que a CUT utiliza outras plataformas além da Moodle. Poucos conhecem com profundidade os objetivos econômicos e políticos por trás das plataformas e a quem elas beneficiam. No entanto, a CUT iniciou um processo de estudo desses temas. Destaca-se a fala da entrevistada 3, que, de algum modo, resume a posição da grande maioria: “quando se fala em segurança, eu entendo o seguinte: não correr o risco de uma pessoa não autorizada (*hackers*) conseguir entrar sem ser convidada... por exemplo: no Zoom, quando você faz uma atividade, tem muita dificuldade para controlar todas as pessoas que entram”.

A fala dessa entrevistada é reiterada pela grande maioria, numa compreensão tradicional de segurança. Isso não significa que essa compreensão de segurança esteja ultrapassada, ou seja menos importante. Pelo contrário, esse cuidado deve prevalecer; no entanto, num mundo platformizado, o tema da segurança evoluiu significativamente e, para isso, precisamos estar atentos/as ao tema do “tratamento de dados” e à forma de agir dos algoritmos⁴.

Na roda de conversa com os/as educadores/as, ficou destacado como positivo o fato de a CUT ter conseguido avançar na implantação de uma plataforma, inclusive em relação ao tema da segurança. Contudo, foi destacado como elemento de preocupação o fato de que ela não é propícia para aqueles que não têm internet de qualidade. Destacamos um relato que, de algum modo, está presente em outros depoimentos:

Não sei se é só a plataforma da CUT, mas ela é muito pesada para as pessoas que têm problema de acesso de internet. Então, é delicado de trabalhar com ela na CUT, ela pode vir a aprofundar desigualdade já existentes na geografia e na população brasileira, e a CUT não pode permitir isso. Então, a minha ava-

4 A plataforma Moodle da CUT é de código aberto, plataforma livre; não faz georreferenciamento ou outras coletas indevidas de dados. Os dados sensíveis dos usuários estão em conformação com a LGPD e são usados para inclusão na formação CUTista.

liação quanto à melhor estratégia a seguir é usar o Moodle junto com outras plataformas, porque, para reuniões síncronas, eu não acho a melhor opção.

No entanto, conforme explicado pela coordenadora, isso não é um problema do Moodle, é problema do servidor. Para resolver esse problema, a CUT precisaria ter um servidor dedicado ao aplicativo *Big Blue Botton* integrado ao *Moodle* para videoconferência. Mas o custo mensal para 5 mil usuários (limite da plataforma) é impraticável financeiramente para as atuais condições financeiras da Central.

Na roda de conversa com os egressos, ficou destacado como positivo o uso das plataformas digitais na formação, especialmente pelas dificuldades econômicas de alguns sindicatos. Em muitas ocasiões, tornava-se inviável o pagamento de hospedagem, passagem e alimentação para um dirigente participar de cursos formativos em locais distantes. No entanto, hoje as formações *on-line* facilitaram nesse aspecto. Como foi destacado, “as plataformas romperam barreiras, como distância e custos econômicos”.

c. Percepção em relação ao futuro da formação popular pós pandemia

Sobre o tema do futuro da formação popular, pós-pandemia, a entrevistada 1 avalia: “[...] a plataforma digital veio para ficar. Eu acho que qualquer movimento de esquerda de Educação Popular tem que se apropriar e tem que fazer dessa uma ferramenta a mais, ela não pode ser a única ferramenta [...] acho que no futuro devemos vivenciar experiências diversas.” E ressalta que é possível, sim, pensarmos ações transformadoras de resistência; para isso, é necessário que a formação esteja articulada com estratégias de ação. Assim, ela destaca: “Como que nós podemos transformar isso em algo na resistência se você fizer o curso por fazer, [...], não importa se ele é presencial ou *on-line*. Nós só vamos fazer com que a Educação Popular seja transformadora se ela estiver ligada a uma estratégia de ação.” O entrevistado 2 diz:

[...] tenho a esperança que o pós-pandemia vai nos dar muito essa vontade de estar junto, em movimentos coletivos [...] acho que o que ficará como legado dessas ferramentas tecnológicas é a facilidade de mobilização e articulação. [...] Agora... a Educação Popular, ela volta mais rigorosa com as pessoas, com mais vontade de fazer e mais potentes. [...] entendo que as tecnologias têm limitações, sim, como eu disse, ela pode ser uma aliada na mobilização, na articulação, mas tem uma parte que não substitui.

Na roda de conversa com os educadores/as, a ideia que surgiu com mais frequência é a de que as ferramentas digitais não foram coisas que vieram para cumprir necessidades impostas pela pandemia. No entanto, as organizações sociais saberão dosar a sua utilização para não comprometer a Educação Popular. Como diz um educador, “*o que não podemos é banalizar a educação... lives, palestras não podem ser confundidas com Educação Popular*”.

2.2. Fundamentos teóricos-críticos dos elementos colhidos

A análise crítica tem como finalidade contribuir com as compreensões das fragilidades e potencialidades evidenciadas na prática formativa “Curso de formação em plataforma digital Moodle: Moodle para administradores e professores”, a fim de enriquecer a resistência e a ação transformadoras.

Analisados os documentos e os aspectos trazidos pelos/as entrevistados/as, constata-se que, de modo geral, os objetivos e resultados esperados, traçados na concepção do curso, foram alcançados, não sem a permanência de tensões e conflitos, fragilidades e incertezas, o que é natural, em especial diante das transformações e desafios vividos a partir de 2020, com a chegada da pandemia.

Entre os/as entrevistados/as, é consenso que a internet mudou o mundo e realizou transformações comportamentais, individualmente e socialmente, mas o que se percebe é que pouco se sabe sobre os modos de agir das novas tecnologias e suas verdadeiras consequências. São recentes os estudos que timidamente revelam os modos de agir estratégicos dos conglomerados das tecnologias. Inclusive, são recentes os estudos que passaram a denunciar que as nossas democracias estão sendo afetadas com o advento das tecnologias digitais e sua consequente manipulação algorítmica das informações.⁵

A preocupação com esse tema se apresenta hoje como a nova fronteira em que a Educação Popular e as novas tecnologias se cruzam com desafios, políticos e ideológicos, que passaram a interpelar com maior intensidade nesse fatídico período de pandemia do Covid-19, à medida que passamos a

5 Para a CUT, é estratégico se apropriar das novas tecnologias, especialmente para fazer as disputas nas redes sociais. Neste ano de 2021, a CUT lançou um mutirão de formação em comunicação que pretende envolver 70 mil pessoas. No dia 28 de setembro, aconteceu a primeira aula inaugural, com a participação de 500 dirigentes. O projeto visa criar brigadas digitais que atuem em rede para fazer a disputa contra-hegemônica. Consulte: <https://www.cut.org.br/noticias/aula-inaugural-brigadas-digitais-da-cut-a-acao-individual-fara-a-diferenca-6f6b>. Consulte, também, o *hotsite* do projeto: <https://brigadas.cut.org.br/>.

viver, em escala global, uma espécie de aceleração digital não programada, fazendo com que todos se lançassem de modo abrupto no mar das novas plataformas digitais, como o único meio de sobrevivência – mundo no qual tudo virou código, porque tudo virou informação.

Se, em décadas passadas, visualizava-se a internet como espaço de ruptura dos discursos dominantes e monopolizadores da mídia tradicional, hoje, ao contrário, observa-se que, através das redes de comunicação digital, o capitalismo se aperfeiçoou e, através dos dados coletados de todos os usuários, extrai sua riqueza e angaria as condições da vigilância de cada uma/a, o que permite controle e manipulação, reforçando o sentido da tese de Foucault (2008) de “governamentalidade”, reafirmada por Deleuze (1992) com a afirmação de que estamos deixando para trás as sociedades disciplinares e adentrando nas “sociedades do controle” – ou, como analisa Byung-Chul Han (2018), o atual momento reforça a tese de que saímos da biopolítica para a psicopolítica.

Estudos como de Cathy O’Neil (2020), Shoshana Zuboff (2019) e Ricardo Antunes (2018) demonstram que esse é um fenômeno que vem sendo projetado há algumas décadas. Mas, sem dúvida, a pandemia acelerou os processos e nos impôs exigências de adaptação, especialmente às organizações de Educação Popular que tinham a rua como espaço do debate público e da resistência transformadora.

As consequências desse processo ainda não estão suficientemente demonstradas, mas há sinais para cremos que a velha esperança, nascida com a modernidade, na qual a tecnologia nos proporcionaria uma humanidade livre, igual e emancipada, está cada vez mais distante se a deixarmos sob os ditames do mercado (apesar de a Escola de Frankfurt já ter alertado sobre os desvios do projeto da modernidade em meados do século XX). Durante a pandemia, as principais corporações tecnológicas – como Google, Facebook, Amazon, etc. – lucraram significativamente mais diante do maior volume de dados capturados.

É comum as plataformas disponibilizarem serviços de comunicação a baixo custo; no entanto, os termos de uso e serviços requerem a aceitação para a transferência de dados. É exatamente com isso que elas lucram. Há pouco tempo a grande matéria-prima do capitalismo eram carvão, minerais, propriedade rural, etc. Hoje, a matéria-prima ou os ativos do capitalismo são nossos dados. Como destaca Harari (2018, p. 107), “eles capturam nossa atenção fornecendo gratuitamente informações, serviços e entretenimento, e depois revendem nossa atenção ao anunciante”. Ao captar nossa atenção, acumulam e retiram quantidades enormes de dados sobre nós. Com isso,

o anunciante consegue fazer uma publicidade dirigida e certa. “Nós não somos seus clientes – somos seu produto” (HARARI, 2018, p. 107).

No entanto, existem as plataformas livres, que garantem mais segurança aos usuários da internet. São aquelas que concedem liberdade aos usuários para acessar e modificar os códigos que as definem. Além disso, podem redistribuir cópias com ou sem modificações. As plataformas com código aberto disponibilizam para todos o uso, a cópia, a modificação e a redistribuição, diferentemente das plataformas gratuitas que possuem um proprietário, cujo código é fechado para alterações, ou seja, a gratuidade é uma licença apenas de uso, como é o caso das plataformas do Google.

Conforme destacado pelo grupo de trabalho Educação Popular e Tecnologias Digitais, a CUT acertou em escolher a plataforma Moodle porque ela permite uma ampla gama de aplicações, atende às necessidades de seminários (que reúne lideranças espalhadas em um território de dimensão continental), para as etapas intermódulos de cursos presenciais e semipresenciais, para cursos de formação política ou profissional, assim como para construir a memória de todo o processo formativo de cada programa de formação. A plataforma é articulada com toda a CUT, envolve todas as secretarias e é esteio para colocar em prática os planos de trabalho formulados pelas várias secretarias.

Revisitando as considerações e ponderações dos/as entrevistados/as, constata-se que aquelas tensões e conflitos que há pouco tempo existiam em relação à legitimidade do uso de plataformas digitais para a realização de Educação Popular, em boa parte, dirimiram-se, deslocando-se para o campo das dúvidas e incertezas, especialmente quando questionados se acreditam que é possível pensar a resistência e ação transformadora através dos mecanismos de formação digital. Pairam dúvidas se esses processos educativos são coerentes com os princípios da Educação Popular defendidos por Paulo Freire, especialmente pelo seu caráter técnico.

Educação Popular pressupõe estar com o outro, comprometimento, promoção do diálogo, emancipação, interação, troca de experiências e vínculos entre participantes. De algum modo, permanece a dúvida de se é possível a satisfação desses valores num processo educativo realizado a distância, com auxílio de mecanismos digitais.

Olhando para a prática formativa sistematizada, percebe-se um esforço para a valorização e a contemplação desses princípios. Apesar de ser um curso técnico, ele foi todo remodelado para uma perspectiva popular. Foi criado o café pedagógico; as turmas foram divididas por escolas, com o objetivo de respeitar as regionalidades; para cada escola, foi designado um formador/

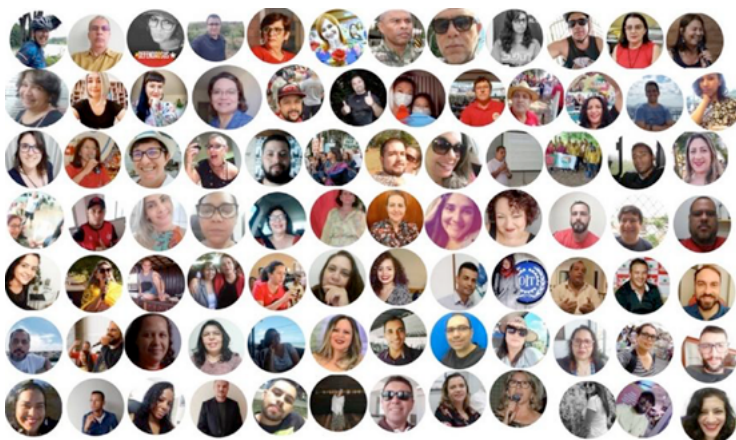
tutor/a, a fim de acompanhar as dificuldades e individualidades; criaram-se espaços para acompanhamento das dificuldades; cada educando/a teve a oportunidade de criar uma proposta de curso com base nas diretrizes políticas de formação da CUT e das necessidades da sua região. Isso denota a presença de uma gama dos princípios da Educação Popular, mas, mesmo assim, percebe-se, entre os entrevistados/as, que permanece a dúvida e incerteza sobre se o curso contemplou os princípios. Essa incerteza deve-se basicamente ao fato de ter sido um curso em que não foi possível o contato físico, o abraço, a acolhida, o olho no olho, etc.

Importante destacar o alto número de evasão do curso, o que pode levar, numa primeira análise, à avaliação de fragilidade do curso. No entanto, os elementos colhidos das entrevistas dirimem essa impressão. Com a chegada da pandemia, todos/as, de algum modo, foram incentivados/as a utilizar o período de isolamento social para “aproveitar o tempo” e profissionalizar-se, o que levou um grande número de dirigentes sindicais a encarar o curso como uma boa oportunidade. No entanto, logo nas primeiras semanas, vivenciou-se uma sobrecarga de atividades e, em relação às mulheres, a sobrecarga comprovadamente se intensificou, o que dificultou a realização de todas as atividades que o curso exigia. A agenda da luta sindical se intensificou com os ataques sistemáticos aos direitos da classe trabalhadora, exigindo dos dirigentes longas horas de reuniões, plenárias, assembleias e até greves organizadas digitalmente. Outra parcela, sem compreender a proposta do curso, ao se deparar com as aulas, achou que não se adequariam ao caráter técnico do curso. Na conversa com os educadores, também foi relatado que muitas desistências ocorreram pela falta de instrumentos técnicos adequados para a realização do curso, como computador, *notebook*, além das dificuldades de conexão num país onde a banda larga ainda não é direito universal. Alguns/mas pensaram que poderiam realizar o curso com *smartphone*. Há muitas variáveis que dificultam que sejamos categóricos sobre as desistências. Mas o que se percebeu é que houve esforços para garantir a permanência de cada cursista: aumento do tempo para cada módulo ser executado, ampliação do prazo do curso, semanas pedagógicas de plantão ao longo de todo o dia e parcela da noite para atender todos aqueles e aquelas com dificuldades em avançar nos módulos, etc.

Esses elementos denotam que é temerária a avaliação de um curso, ofertado nessas circunstâncias e condições, pelo número de concluintes. É prudente ressaltar que, hoje, a CUT possui mais de setenta dirigentes e formadores com conhecimento técnico da plataforma Moodle, com uma

ampla oferta de cursos políticos que, com as devidas condições, podem ser oferecidos nas mais diferentes regiões do Brasil.

Figura 2 – Concluintes do curso em plataforma digital Moodle que constituem o coletivo de formadores digitais



Fonte: CUT.

Destaca-se como aspecto criativo e inovador a exigência do trabalho final que cada concluinte apresentou. Além disso, destacam-se os desdobramentos advindos da realização do curso: a constituição de um núcleo de formadores digitais; a continuidade com a formação dos formadores digitais; a constituição do Grupo de Trabalho Educação Popular e Tecnologias Digitais, dedicado a aprofundar a reflexão sobre os desafios e as perspectivas da Educação Popular digital.

Afirma-se a convicção de que a pandemia acelerou o processo de plataformação. No mundo do trabalho, o que se constata é que esse fenômeno contribuiu para a agressão aos direitos dos trabalhadores. Com a utilização frequente do uso das tecnologias da informação e comunicação, constata-se que os/as trabalhadores/as estão cada vez mais vulneráveis a manipulações, o que é um problema para qualquer projeto de formação popular que tem como foco a conscientização das opressões e a libertação dos oprimidos. Por isso, considera-se acertada a decisão política da CUT de inserir-se nesse “novo mundo”. Se, no espaço digital, se encontram os trabalhadores/as, é nesse mesmo espaço que também devem estar as organizações representativas

das classes trabalhadoras para, por dentro, fazer a resistência e a educação transformadora.

Esse cenário, mesmo com limitações, é objeto de estudos e reflexões na CUT, o que levou suas educadoras e educadores a reafirmarem a posição da necessidade e urgência de se apropriar desses mecanismos digitais a fim de poder fazer a disputa nesses espaços; mesmo que as regras do capitalismo de plataforma joguem contra a classe trabalhadora, a CUT tem muito clara a sua estratégia: potencializar a formação, capacitando e ampliando sua Rede Nacional de Formação também nos espaços digitais. É com essas convicções, mas nem por isso isenta de receios e inseguranças, que a CUT adota a plataforma Moodle e hoje conta com um bom número de dirigentes e formadores preparados técnica e politicamente. A CUT tem encarado o desafio de se reinventar metodologicamente sem perder de vista os princípios da Educação Popular e seus princípios formativos que orientam a Política Nacional de Formação da Central.

Figura 3 - Card de divulgação da formatura do curso Moodle CUT 2020.



Fonte: CUT.

3. Balanços e recomendações

De modo geral, as transformações do capitalismo relacionadas com as exigências impostas pela pandemia do Covid-19 requereram esforços para

a construção de novas estratégias de formação popular. Nessa perspectiva, a plataforma Moodle mostrou ser uma ferramenta com as condições de integrar os princípios da Educação Popular, uma educação transformadora e de resistência. Nela, há recursos que permitem atividades colaborativas e de compartilhamento. Vale destacar que algumas atividades e mediações podem contar com outros aplicativos que possuem interface no Moodle para elaboração dos trabalhos, de acordo com os objetivos de cada momento do percurso formativo. A plataforma é passível de remodelações conforme a criatividade dos educadores/as, além de abrir a possibilidades variadas de formas de interação entre os participantes. A plataforma compartilhada da CUT tem acessibilidade como tradutor de libras e possibilita a descrição de imagens para leitura de tela. Alguns/as cursistas, inclusive, desenvolveram seus TCCs elaborando cursos com acessibilidade, usando descrição em áudio do conteúdo apresentado e descrição de imagens para deficientes visuais.

A formação é uma política permanente da CUT, vinculada ao seu projeto político-sindical, e tem como referência as resoluções de suas instâncias. Isso significa que a adoção das novas tecnologias na formação passou por ampla discussão em fóruns como o da 4ª Conferência, congressos e plenárias. Também houve debates e reflexões até se chegar à escolha da plataforma Moodle e da parceria com a Madri Produções. A própria concepção da segunda edição do curso passou por importantes readequações; os objetivos e produtos finais foram reelaborados considerando a experiência do ano anterior quando os próprios educadores da CUT foram formados/as. Com os conhecimentos adquiridos por esse grupo de educadores, a segunda edição pode contar com o acompanhamento deles nas sete turmas simultâneas.

Como fragilidade, é importante destacar que transpareceu em muitas falas de entrevistados certa incompreensão da proposta do curso. Como o curso teve como público-alvo dirigentes sindicais, que têm perfis mais políticos, causou, no início, descontentamentos pelo seu caráter técnico; inclusive, quando perguntados se os princípios da Educação Popular estiveram presentes na proposta do curso, alguns responderam que não. No entanto, é importante enfatizar que houve a etapa de apropriação da ferramenta (parte técnica) conectada com a visão de Educação Integral. O tempo todo os cursistas eram estimulados a refletir sobre as questões políticas envolvidas na tecnologia digital e seus impactos na luta. Conforme explicado pela coordenação do curso, era preciso compreender que o curso visava à apropriação de instrumentos técnicos, ou seja, o cursista devia se apropriar da plataforma Moodle, saber usar os recursos que ela oferece, criar um curso com autonomia na plataforma. Como resultado, ter-se-iam dirigentes

sindicais com apropriação de uma ferramenta técnica com autonomia para sua militância política. Por isso, compreende-se que não foi uma prática de educação bancária, acrítica.

Em relação às dúvidas e incertezas que permanecem quando se questiona sobre a possibilidade da transformação social e resistência através de processos formativos realizados “a distância”, sugere-se abrir um debate pontual sobre a própria concepção de “distância”, presencial e virtual. Parece-nos que algumas compreensões estão arraigadas em paradigmas passados. A rapidez e as novidades trazidas pelas novas tecnologias da informação e comunicação superaram essas velhas tensões. As novas plataformas utilizadas na educação tornaram possível o presencial se virtualizar e a distância se presencializar. Por isso, como destacado pelos próprios educadores/as, “o grande desafio é o metodológico, sem perder de vista a dimensão política própria da CUT”. Da mesma forma que sempre repudiamos a educação bancária, não podemos relativizá-la porque estamos em plataformas digitais. No entanto, os educadores necessitam das condições para estarem em permanente formação. É nesse contexto que o curso da plataforma Moodle vem se somar como um meio para a construção de um percurso de ações transformadoras e de resistência.

Outro ponto importante, que necessita da continuidade de debates e reflexões, diz respeito ao tema da “segurança” – existe essa preocupação na CUT, tanto que a adoção da plataforma Moodle e a formação de seus dirigentes é fruto disso. A Secretaria de Políticas Sociais e Direitos Humanos da CUT, em parceria com o *Solidarity Center*, promoveu debates, reflexões, que culminaram na publicação do “Manual de Segurança Digital” (2021)⁶. Sugere-se dar continuidade a esse debate focando no tema segurança num mundo algoritmizado. O algoritmo é um mecanismo contemporâneo que age de modo anônimo, silencioso, invisível, mas eficaz. Segundo Ruiz (2021, p. 16), “[...] este modelo de vigilância e controle social só é possível pela extração massiva de dados e a algoritmização capilar da vida dos indivíduos. Ele desponta como a sombra do novo Leviatã, de um poder soberano autoritário que pode dominar através da algoritmização da vida.” À medida que os dados são colonizados por algoritmos controlados por corporações ou agências de governos, todo o esforço das organizações populares por uma conscientização emancipadora e libertadora se esvai diante de uma forma de poder inédito, caracterizado por uma extrema concentração de conhecimento que não

6 Para mais informações, sugere-se acessar <https://www.cut.org.br/acao/manual-da-cut-seguranca-digital-cff2>.

passa pela supervisão da democracia. Destaca-se, com isso, a necessidade de maior enfoque a esse tema quando a CUT tratar de segurança.

Conforme informações extraídas do Grupo de Trabalho Educação Popular e Tecnologias Digitais, uma das premissas da formação da CUT é gerar ações concretas na ação política dos dirigentes e na vida do sindicato. Não há dúvida de que o “Curso de formação em plataforma digital Moodle: Moodle para administradores e professores” realiza essa premissa, especialmente pelo grupo de egressos que hoje dominam uma plataforma de formação, mas fundamentalmente pelo fato de muitos/as deles/as se disponibilizarem a constituir um núcleo de formadores digitais, que tem como objetivo contribuir para a formação permanente dos formadores – além de dar as condições para que aquelas propostas de cursos apresentadas como trabalho final (TCC) possam ser ofertadas às bases sindicais.

Os conflitos, as tensões e as contradições fazem parte de todo processo pedagógico, por isso a coordenadora foi feliz ao destacar que a maneira como se trabalha com tudo isso é que caracteriza a prática pedagógica, não a ausência dela. Deste modo, conclui-se a sistematização com a convicção de que o trabalho contribuiu para alimentar a crítica e a criatividade de todos os envolvidos nesta rica experiência formativa e, mesmo com seus limites, cumpre um papel importante na resistência e na construção de alternativas.

Referências

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *A dialética do esclarecimento*. São Paulo: Zahar, 2006.

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.

CADERNOS de Teses. 13º CONCURTO. Disponível em: <https://admin.cut.org.br/system/uploads/ck/Caderno%20de%20Teses%2013o%20CONCURTO.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

CUT. Manual de Segurança Digital. 2021. Disponível em: <https://www.cut.org.br/acao/manual-da-cut-seguranca-digital-cff2>. Acesso em: 15 jun. 2021.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle (1990). In: DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: 34, 1992. p. 219-226.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*: curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HAN, Byung-Chul. *No enxame*: perspectivas do digital. Tradução de Lucas Machado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

HARARI, Yuval Noah. *21 lições para o século 21*. Trad. Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

JARA, Oscar. *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Bogotá: CINDE, 2018.

O'NEIL, Cathy. *Algoritmos de destruição em massa: como o big data aumenta a desigualdade e ameaça a democracia*. Trad. Rafael Abraham. São Paulo: Rua do Sabão, 2020.

RUIZ, Castor Bartolomé. Algoritmização da vida: a nova governamentalização das condutas. *Cadernos IHU ideias*, ano 19, n. 314, v. 19, 2021. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/314cadernosihuideias.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

STANDING, Guy. *O precariado: a nova classe perigosa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

ZUBOFF, Shoshana. Big other: surveillance capitalismo and the prospects of an information civilization. *Journal of Information Technology*, n. 30, p. 75-89, 2015.

ZUBOFF, Shoshana. *Surveillance capitalism*. The fight a Human Future at the New Frontier of Power. New York: Hachette Book Group, 2019.

Territórios Livres, Tecnologias livres: Intervozes, Conaq e MMTR-NE

Ésio Francisco Salvetti¹

O presente texto apresenta a sistematização da prática formativa “Ciclo de Formação - Territórios Livres, Tecnologias Livres”, executada pelo Intervozes – Coletivo Brasil de Comunicação Social, Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq) e Movimento da Mulher Trabalhadora Rural do Nordeste (MMTR-NE). A sistematização tem o intuito de compreender o impacto da Covid-19 na ação dos movimentos sociais populares a fim de acumular subsídios para a elaboração de recomendações para processos formativos e organizativos, visto que os movimentos sociais readequaram suas ações. Com a chegada da pandemia do Covid-19 no Brasil, em fevereiro de 2020, e com a adoção de medidas de distanciamento social em março do mesmo ano, as organizações e os movimentos sociais de formação popular se viram mediante novos desafios. Jargões comuns, como “necessidade de se reinventar”, foram vividos intensamente diante da necessidade de cuidados com medidas sanitárias, em especial medidas de distanciamento físico. Foi então que as organizações e os movimentos sociais se defrontaram com as seguintes questões: como dar continuidade aos processos e ações transformadoras? Como ser resistência se aqueles elementos fundamentais de uma formação popular – como presença física, a rua, o contato, o encontro – não eram possíveis?

Mediante esse cenário disruptivo, o Intervozes, a Conaq e o MMTR-NE, no final de 2020, iniciaram um projeto de formação para 33 comunidades rurais e quilombolas do Nordeste.

1 Graduado em filosofia e direito, doutor em filosofia (UFMS e UNIPD). Sistematizador do CEAP. O texto contou com a coautoria de Olívia Bandeira, jornalista, doutora em antropologia e coordenadora de formação, pesquisa e articulação internacional do Intervozes; Tâmara Terso, jornalista americana, mestra e doutoranda em Comunicação e Cultura Contemporâneas na Universidade Federal da Bahia, integrante do Conselho Diretor do Intervozes; Verônica Santana, agricultura assentada e coordenadora do Movimento da Mulher Trabalhadora Rural do Nordeste.

1. Reconstrução da prática e do processo de sistematização

1.1. Apresentação dos movimentos sistematizadores

A prática formativa que sistematizamos é fruto do projeto intitulado Territórios Livres, Tecnologias Livres, desenvolvido por três organizações: Intervozes – Coletivo Brasil de Comunicação Social; Movimento da Mulher Trabalhadora Rural do Nordeste (MMTR-NE); e Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq). O projeto contou com o apoio da Universidade Federal da Bahia (UFBA); como financiadora, a Associação para o Progresso das Comunicações (APC).

Para a compreensão das rodas de conversa, cabe, neste primeiro momento, fazermos uma breve apresentação das instituições responsáveis pelo desenvolvimento do projeto.

O Intervozes – Coletivo Brasil de Comunicação Social é uma organização da sociedade civil presente em quinze estados brasileiros e no Distrito Federal. Ela luta pelo direito humano à comunicação e pela liberdade de expressão, por uma mídia democrática e uma internet livre e plural. Para que todas as pessoas, sotaques, raças, etnias, religiões e ideias possam ser ouvidas e respeitadas. É um coletivo que luta para transformar a comunicação em um bem público, para efetivá-lo como um direito sem o qual não há realização plena da cidadania e da democracia.

O Movimento da Mulher Trabalhadora Rural do Nordeste (MMTR-NE) é um movimento feminista rural presente nos nove estados do Nordeste brasileiro. Na década de 1980, apoiadas nos movimentos e pastorais sociais, em duas microrregiões da Paraíba e de Pernambuco, grupos de mulheres trabalhadoras rurais iniciaram reflexões e intercâmbios de suas experiências, com base nas dificuldades, nos sonhos, desafios comuns e na ausência de representantes nos espaços políticos. Fortalecidas após participação no III Encontro Feminista Latino-Americano e do Caribe, em 1986, foi realizado o primeiro Encontro da Mulher Trabalhadora Rural do Nordeste. Ali foi fundado o MMTR-NE, que, aos poucos, se ramificou. Através dos seus programas e projetos, a instituição capacita trabalhadoras rurais com uma proposta de educação que objetiva aumentar a autonomia das mulheres, transformar a mentalidade de submissão e combater todo tipo de discriminação e preconceito. Tem como missão institucional a construção de relações justas e igualitárias entre mulheres e homens do Nordeste.

Figura 1 - Material de divulgação do projeto Territórios Livres, Tecnologias Livres.



Fonte: Projeto Intervezes.

A Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq) se originou em 1995, no I Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, realizado durante a Marcha Zumbi dos Palmares. À época, foi criada a Comissão Nacional Provisória das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, que, em sua primeira reunião, teve conhecimento da existência de 412 comunidades. A partir disso, foi considerada a estrutura da Comissão Nacional. A Conaq é uma organização nacional sem fins lucrativos que representa a grande maioria dos quilombolas do Brasil. Participam da Conaq representantes das comunidades quilombolas de 23 estados da Federação: Alagoas, Amapá, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Pará, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Rondônia, Sergipe, São Paulo, Santa Catarina e Tocantins.

Além da apresentação sintética dos movimentos e organizações que promoveram o projeto Territórios Livres, Tecnologias Livres, é importante convocar alguns elementos que nos ajudam a compreender como e por que essas três organizações se uniram para realizar a prática formativa que é objeto desta sistematização.

1.2. Pressupostos para compreensão da prática formativa sistematizada

Em 2020, com a chegada da pandemia do Covid-19 no Brasil, a Conaq e o Intervezes realizaram um levantamento a respeito das formas segundo as quais as comunidades quilombolas se informavam sobre o novo coronavírus.

Foram realizadas consultas a moradoras/es de comunidades quilombolas de 11 estados das cinco regiões do Brasil. Como a pesquisa foi realizada com o envio de questionários via internet, a fim de respeitar as recomendações de distanciamento social, o retorno foi baixo. Mas, mesmo assim, foi possível a compreensão de que as informações chegam fundamentalmente através de canais privados de TV e rádio, e de redes sociais. A internet é citada como meio de informação, porém com acesso limitado por franquia de dados e modalidade pré-paga, com conexão por meio de celulares.

A partir dessa pesquisa, constatou-se que as comunidades ficaram ainda mais vulnerabilizadas e expostas no contexto da pandemia. Em primeiro lugar, porque não tinham acesso à informação sobre como agir e se proteger; em segundo lugar, porque o acesso à rede de internet se mostrou essencial quando da exigência de cadastro para receber auxílio emergencial do governo, no período da pandemia. O cadastro só podia ser realizado via aplicativo instalado no celular. Como as comunidades não têm acesso nem equipamentos adequados, precisaram, em plena pandemia, expor-se nas cidades, aglomerando-se nas filas que se formaram em frente às agências da Caixa Econômica Federal.

Esse cenário levou o Intervozes e a Conaq a apresentarem algumas propostas e ações, elencadas na sequência.

1. O Intervozes protocolou um requerimento na Anatel solicitando que o órgão publicasse uma liminar proibindo a suspensão de serviços de conexão à internet móvel ou fixa por 90 dias. O pedido também foi encaminhado à Secretaria Nacional do Consumidor e para manifestação do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br). Contudo, depois de três meses, o órgão negou o pedido.
2. Em maio de 2020, ambas as organizações apresentaram uma proposta de emenda ao projeto de lei 2388/2020 sugerindo o uso do Satélite Geoestacionário de Defesa e Comunicação (SGDC) ou outra tecnologia semelhante para garantir a conexão de comunidades indígenas, quilombolas e distritos que não são sedes de municípios.²
3. Em junho de 2020, o Intervozes lançou o resultado de outra pesquisa que havia realizado em 2019, intitulada “Vozes silenciadas: a cobertura do vazamento de petróleo na costa brasileira”. O objetivo

2 Para mais informações, sugere-se ver <https://intervozes.org.br/intervozes-e-conaq-apresentam-emenda-para-garantir-acesso-a-internet-em-comunidades-indigenas-quilombolas-e-pequenos-distritos/>.

dessa pesquisa foi mapear a cobertura que a mídia tradicional fez sobre o derramamento de petróleo no litoral brasileiro. A pesquisa identificou que os principais meios de comunicação simplesmente ignoraram, na grande maioria de suas reportagens, os resultados do desastre na vida das comunidades ribeirinhas. Identificou-se a invisibilização dos mais atingidos pelo desastre. Em média, 60% das vozes ouvidas foram de autoridades públicas e apenas 5% aproximadamente representavam os povos e comunidades tradicionais diretamente afetados.

Com base nos resultados dessa pesquisa e com o objetivo de ampliar as vozes dos povos e comunidades atingidos por esse crime ambiental, o Intervozes, junto com 12³ organizações de povos e comunidades tradicionais, entre elas a Conaq, o MMTR-NE e comunicação popular, realizou o projeto intitulado Ondas da Resistência. Dentre suas ações, foram produzidos seis episódios de podcast com o objetivo de dar maior visibilidade às vozes dos territórios tradicionais. Um dos episódios foi sobre a desigualdade de acesso à internet, que transversalizou o silenciamento das vozes das comunidades tradicionais, sobretudo as mulheres, na denúncia sobre o crime ambiental do derramamento de petróleo e no período da pandemia.⁴

Esses são considerados os pressupostos que deram ensejo à elaboração do projeto Territórios Livres, Tecnologias Livres.

1.3. Objeto da sistematização: projeto Territórios Livres, Tecnologias Livres

O objeto desta sistematização é a experiência formativa desenvolvida no projeto Território Livres, Tecnologias Livres. O projeto realizou um mapeamento dos usos e concepções de internet, Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e justiça socioambiental junto às comunidades quilombolas, rurais e territórios impactados por conflitos socioambientais decorrentes

3 Conselho Pastoral dos Pescadores (CPP), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Articulação do Semiárido Brasileiro (ASA), Carrapicho Virtual, Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), Associação Brasileira de Rádios Comunitárias (Abraço), Escola das Águas, Articulação Nacional das Pescadoras (ANP), Movimento dos Pescadores e Pescadoras Artesanais (MPP), Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq) e Movimento da Mulher Trabalhadora Rural do Nordeste (MMTR-NE).

4 Para mais informações, sugere-se ver <https://ondasdaresistencia.org/>.

de projetos de desenvolvimento predatórios; iniciou em novembro de 2020, e sua primeira etapa foi encerrada em julho de 2021.

As protagonistas dessa prática formativa foram mulheres quilombolas, agricultoras e de demais povos e comunidades tradicionais que atuaram como organizadoras, facilitadoras do ciclo de formação, educandas e pesquisadoras ativistas. A formação contou com cerca de 50 participantes entre pesquisadoras-ativistas, moradoras dos territórios que fazem parte do mapeamento, integrantes das coordenações das entidades envolvidas, pesquisadoras nas áreas das TICs, de feminismos, antirracismo e justiça socioambiental, além de representantes de organizações em defesa dos direitos humanos e estudantes de universidades públicas.

O projeto teve como objetivo contribuir para a apropriação e o uso crítico da internet e das TICs mapeando seus usos e significados nas comunidades quilombolas e rurais do Nordeste do Brasil. Além de promover a autonomia e o protagonismo das trabalhadoras rurais e quilombolas nos usos e significados da internet e das TICs, as rodas de conversa contribuíram para sistematizar e/ou reelaborar alternativas às concepções patriarcais, racistas e desenvolvimentistas de práticas que violam os direitos humanos, econômicos, sociais e culturais, promovem conflitos e injustiças socioambientais.

De acordo com as coordenadoras, “o projeto é uma das etapas de articulação e formação que aponta para a construção de contranarrativas e disputa epistemológica sobre internet e TICs – a partir de uma visão feminista, antirracista e comprometida com a justiça socioambiental”. Esses processos e articulações são necessários porque as tecnologias digitais estão avançando sobre os territórios rurais e quilombolas, impondo um modelo de desenvolvimento insustentável do ponto de vista social e ambiental, e subjugando as tecnologias territoriais.

Com esse espírito crítico, os movimentos promotores articularam a execução do projeto na busca dos seguintes resultados: 1) disponibilizar insumos da pesquisa para incidência política em espaços de poder como Casas Legislativas e Poder Judiciário, com o objetivo de elaborar e fiscalizar políticas públicas para o acesso às TICs; 2) envolver 30 pessoas nas atividades de formação e pesquisa, sendo pelos menos 20 mulheres e pelo menos 20 não brancas; 3) impulsionar 10 menções na mídia sobre aspectos do monitoramento cuja visibilidade possa ser estratégica como instrumento de pressão capaz de impactar políticas públicas e instrumento de denúncia; 4) mobilizar a participação de pessoas impactadas pelo projeto em pelo menos três eventos e/ou espaços estratégicos de incidências nas áreas de TICs e internet, como o Fórum da Internet do Brasil, dentre outros.

No dia 15 de dezembro de 2020, a coordenação organizou um encontro pela plataforma Zoom, para o pré-planejamento do projeto. Do encontro, participaram parceiros/as, equipe de coordenação e pesquisadores/as convidados/as que ajudaram na reflexão das seguintes questões: como realizar atividades de pesquisa, formação e articulação no contexto de distanciamento físico e numa realidade com problemas estruturais de conexão? Como desenvolver metodologias participativas de mapeamento em territórios de povos e comunidades tradicionais respeitando o protagonismo e a autonomia dos sujeitos desses territórios? Quais modelos de tecnologia e internet são possíveis e necessários para a autodeterminação dos povos e comunidades tradicionais? Que conceitos sobre tecnologias emergem a partir dos territórios? Quais são os principais dilemas enfrentados nos usos e concepções das TICs em territórios tradicionais, especificamente na relação entre raça, gênero e identidade?

Nesse primeiro encontro, além das importantes reflexões que deram subsídios metodológicos e epistemológicos para o desenvolvimento do projeto, foram apresentadas as 33 comunidades rurais e quilombolas nas quais as atividades foram executadas: 17 comunidades rurais, indígenas e quilombolas foram apresentadas pela MMTR-NE e estão localizadas na Bahia, no Sergipe, em Alagoas e na Paraíba; 16 quilombos foram apresentados pela Conaq, e estão localizados no Maranhão, Rio Grande do Norte, Ceará, Pernambuco e Piauí.

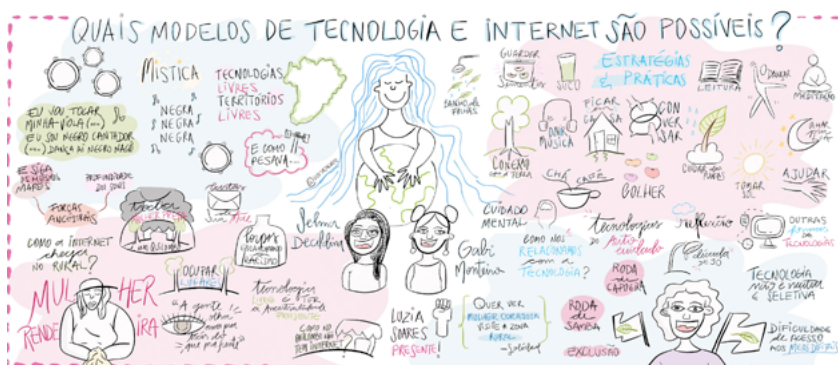
As principais ações desenvolvidas pelo projeto foram um ciclo de formação, certificado pela UFBA; atividades de mapeamento e sistematização sobre os usos e concepções de tecnologias em territórios quilombolas e rurais; elaboração da segunda temporada do podcast Ondas da Resistência. O ciclo de formação foi todo realizado com a mediação da plataforma digital Zoom, quinzenalmente, nas quintas-feiras, no período da tarde. No total, foram cinco encontros de duas horas cada. Cada encontro teve um tema central, que contou com facilitadoras convidadas pela coordenação, cujo papel foi motivar e aprofundar a reflexão sobre temas determinados.

O primeiro encontro foi realizado no dia 25 de fevereiro de 2021, intitulado “Se for, vá em paz: metodologias populares em tempos de pandemia”; teve a participação de 45 educandas. O segundo foi realizado dia 11 de março de 2021, com o tema “Redes comunitárias de internet: o que são e como é possível construí-las”; contou com a participação de 61 pessoas. O terceiro foi realizado no dia 25 de março de 2021, com o tema “Entre o ancestral e o digital: o que queremos ou não transformar com as tecnologias”; teve a participação de 53 pessoas. O quarto encontro foi realizado dia 8 de abril de

2021, com o tema “Comunicação e Territórios: políticas públicas de acesso e uso das TICs e vídeo como prova de violação de direitos”; contou com a participação de 58 pessoas. O quinto e último encontro foi realizado no dia 22 de abril de 2021 e teve como tema “Tecnologias, mulheres e territórios”.

Em cada encontro, foi produzida uma relatoria gráfica. A seguir, o resultado do encontro realizado no dia 22 de abril de 2021.

Figura 2 – Encontro: Quais modelos de tecnologias são possíveis?



Fonte: Projeto Intervozes.

As principais questões que permaneceram como pano de fundo dos debates e reflexões foram estas: o que são redes comunitárias de internet e como é possível construí-las? O que os territórios tradicionais querem transformar com as tecnologias? Quais tecnologias devem ser desconstruídas? Quais modelos de tecnologia e internet são possíveis para mulheres, negros/as e a autodeterminação dos povos e comunidades tradicionais? Como construir a convivência entre as tecnologias ancestrais e digitais?

Paralelamente ao ciclo de formação, foi realizado, de fevereiro a abril de 2021, mapeamento/pesquisa sobre o acesso à informação nas 33 comunidades rurais e quilombolas. O mapeamento teve como objetivo colaborar na produção e sistematização de dados para o conhecimento sobre o uso das tecnologias e da internet, a fim de pensar em estratégias de resistência ao atual modelo de desenvolvimento, promovendo a justiça socioambiental e salvaguardando os territórios na sua autonomia.

O mapeamento consistiu na circulação das pesquisadoras em seus territórios, conversando com seus pares sobre questões que também as atingiam. Cinco pesquisadoras e um pesquisador ativistas foram responsáveis pela aplicação dos questionários nas comunidades e pelo recolhimento dos dados.

No decorrer do processo, o número de pesquisadoras aumentou, a partir da colaboração de multiplicadoras nos territórios. Importante destacar que o encontro do ciclo de formação realizado dia 25 de fevereiro foi também um momento de preparação para as pesquisadoras, que ajudaram na formulação e reformulação dos questionários, fizeram testes de aplicação e puderam tirar dúvidas. O resultado do mapeamento foi sistematizado e compartilhado com as famílias participantes em um encontro realizado dia 17 de junho de 2021, utilizando-se a plataforma Google Meet.

Importante destacar que tanto o mapeamento como o ciclo de formação foram momentos que se retroalimentaram. A circulação das pesquisadoras ativistas nos territórios proporcionava o conhecimento das especificidades de cada realidade, o que contribuía para a percepção de ajustes metodológicos e de concepções. Também, as discussões e os conhecimentos adquiridos no ciclo de formação contribuía para a abordagem da pesquisa.

1.4. Processo da sistematização e a metodologia utilizada

A experiência de formação Territórios Livres, Tecnologias Livres, desenvolvida em plataforma digital, foi escolhida pela coordenação das três entidades para a realização da sistematização por entenderem, em primeiro lugar, a riqueza oriunda de um processo de elaboração coletiva, feita por três entidades que se propuseram a aprender fazendo, principalmente pelos desafios impostos à formação popular no contexto de pandemia e de vulnerabilidades sociais gritantes.

Esses desafios impuseram às organizações promotoras pensar e criar estratégias de enfrentamento das dificuldades e desigualdades nos usos da internet e das TICs. O acesso à internet dessas comunidades é limitado por franquia de dados e modalidade pré-paga, além de baixa qualidade ou inexistência de infraestrutura de acesso – segundo dados do mapeamento, 71% das famílias acessam a internet por celular. Também, há outras barreiras, como a suscetibilidade à vigilância e ao controle, seja por entes privados ou públicos envolvidos nas disputas por terra, água e outros bens comuns. Mesmo com todas as dificuldades, muitas comunidades e lideranças conseguiram participar pela primeira vez de um ciclo de formação *on-line*, em plataformas até então desconhecidas.

Outro aspecto que justifica a escolha dessa experiência para a presente sistematização foi o paradigma da interseccionalidade entre raça, gênero, território e tecnologias para a construção teórico-metodológica do ciclo (COLLIS, 2020). Do início ao fim do projeto, a matriz epistemológica foi con-

tracolonial, com uma maioria de mulheres negras e de povos e comunidades tradicionais como autoras das referências bibliográficas e facilitadoras dos espaços de formação. A mística deu o tom das formações, apesar do desafio de realizá-la com distanciamento físico.

A submissão dessa prática à sistematização está estritamente entrelaçada com o eixo da sistematização que, como destaca Oscar Jara (2018, p. 146), é o aspecto central da experiência que nos interessa mais. Por isso, ficou definido este como eixo da sistematização: “Fatores que fragilizaram e/ou potencializaram a resistência e a ação transformadora com a realização do projeto Territórios Livres, Tecnologias Livres, no contexto da pandemia do Covid-19”. Importante destacar que o eixo é o orientador da sistematização, encarado como uma “baliza”. Nele, enfocamos a abordagem, determinante para a construção da leitura crítica da prática.

Para responder à questão central explicitada no eixo de sistematização, primeiramente, criamos uma coordenação da sistematização e fomos “a campo” motivados pela concepção freireana de “imersão”, que se constituiu em torno de diálogos, rodas de conversa e análise de documentos compartilhados. Três instrumentos ou recursos foram utilizados para a coleta de materiais e informações: análise documental; conversas individuais (entrevistas), para compreender as concepções individuais das coordenadoras e das pesquisadoras ativistas; e roda de conversa, com pessoas das comunidades rurais, quilombolas e com pessoas militantes dos movimentos.

Figura 3 – Encontro da equipe de coordenação da sistematização.



Fonte: Sistematizador.

A conversa individual (entrevista semiestruturada) possibilitou a captura do entendimento a respeito do modo como cada sujeito percebeu e significou a experiência vivida, aspecto que, geralmente, é difícil de obter por meio de

outros instrumentos de coleta de dados. Para cada diferente agente, foram feitas as devidas adaptações às perguntas. Esse instrumento de coleta incentivou cada entrevistada a falar livremente sobre assuntos que foram surgindo como desdobramentos do tema original.

Um segundo instrumento utilizado para realização da sistematização foi a roda de conversa, recurso que visou compreender o modo como se desenvolveram as percepções, as ações e representações sociais de grupos sobre o tema. As mesmas questões utilizadas nas conversas individuais foram utilizadas nesse momento, no entanto, em grupo, estimulando-se o debate sobre os temas discutidos.

Já a análise documental foi uma técnica importante para o desenvolvimento da sistematização, complementando informações obtidas por outras técnicas e desvelando aspectos novos de um tema ou problema. O trabalho de análise iniciou com a coleta dos materiais. À medida que fomos colhendo as informações, fomos elaborando percepções da prática e deixando-nos guiar pelas especificidades do material selecionado. Às vezes, os documentos foram as únicas fontes de registro dos princípios, objetivos e metas do objeto em análise.

Partimos da análise documental para o entendimento preliminar da experiência e para a elaboração de um roteiro do processo vivido. A complementação desse roteiro ocorreu com as conversas, para as quais utilizamos a plataforma digital Zoom. A análise das entrevistas e da roda de conversa foi realizada tendo como foco o eixo da sistematização.

2. Análise e interpretação da prática

Importante frisar, conforme descrito no item anterior, que a análise e interpretação da prática está limitada à escolha do eixo de sistematização: “Fatores que fragilizaram e/ou potencializaram a resistência e a ação transformadora com a realização do projeto Territórios Livres, Tecnologias Livres, no contexto da pandemia do Covid-19”. Para nos aproximarmos dos elementos de auxílio na leitura crítica da prática formativa, elaboramos questões que permaneceram como pano de fundo para as entrevistas, rodas de conversa e análise documental.

2.1. Questões orientadoras

Importante destacar que essas questões foram elaboradas com o intuito de guiar o diálogo, inclusive há questões que são exclusivas para determinados agentes. Por isso, não houve o intuito de respondê-las de modo sistemático. O que se objetiva é, a partir delas, colher elementos que subsidiem uma reflexão sobre o eixo de sistematização. Por isso, dividimos o conjunto das questões em três blocos: 1) concepção de tecnologia e informação que o ciclo de formação procurou problematizar; 2) avaliação sobre o uso da plataforma digital (Zoom) na realização do projeto, com ênfase na segurança, em aprendizagens e formação de coletivos; 3) percepção sobre o futuro da formação popular com a utilização mais frequente dos meios digitais, suas fragilidades e potencialidades.

a. Sobre a concepção de tecnologia e informação

Para auxiliar no aprofundamento desses blocos de questões, selecionamos alguns trechos das falas dos/as entrevistados/as. Uma das coordenadoras do projeto diz que ele procurou alargar a concepção de tecnologia e informação, por isso destaca:

Infelizmente temos uma concepção de comunicação como mercadoria, como um recurso ou instrumento que precisamos pagar para acessá-lo. Isso fecha o horizonte de pensar a comunicação como um direito. Nós partimos de outro paradigma: como um bem comum que precisamos exercer para poder ter outros direitos. Por isso, o direito à comunicação é de quarta geração. Através dele alcançamos outros direitos. As lógicas atuais de tecnologias de comunicação e informação não proporcionam o bem-viver.

A entrevistada prossegue:

São as comunidades tradicionais que historicamente dominaram tecnologias e transformaram o ambiente de modo positivo. É a modernidade que traz uma série de inovações tecnológicas que destroem a natureza e a cultura. Nosso papel é que essas tecnologias ancestrais sejam recuperadas. Essas tecnologias e comunicação mobilizadas pelos povos tradicionais podem ajudar a gente a construir outras formas de mundo. É dessa concepção de tecnologia de informação e comunicação que a gente parte.

A entrevistada 3 destaca que, antes da formação, tinha o entendimento de que tecnologia era só o que era da última geração, como internet, celular, aplicativos (App). “Mas, com a formação, fomos entendendo que tecnologia é muito mais amplo, nós aqui nas comunidades convivemos muito com tecnologias tradicionais.”

Na roda de conversa com os movimentos sociais, uma participante resumiu sua compreensão sobre o tema da seguinte forma:

A tecnologia é muito mais ampla do que pensar aparelhos de última geração, mais que um computador, mais que um cabo, então a tecnologia ela está na cultura popular também, ela tá no tambor, ela tá na música. Eu penso que tecnologia é tudo que altera algum pensamento ou estados de coisas.

Na grande maioria das entrevistas e rodas de conversa, ficou destacado que o ciclo teve o papel fundamental de desmistificar e ampliar o próprio entendimento do que é tecnologia e, principalmente, de mostrar que as comunidades tradicionais também podem se denominar comunidades tecnológicas: nelas, há uma riqueza de tecnologias ancestrais; inclusive, através delas, os povos sobreviveram e resistiram aos “processos desenvolvimentistas”, questionando a concepção de progresso. Por isso, as entrevistadas enfatizam como ponto-chave da formação essa recuperação das tecnologias ancestrais. Uma das falas na roda de conversa com os movimentos é emblemática e resume essa discussão: “O projeto confrontou essa tecnologia aqui quadrada, que tem um modelo que é importado, né? Então, eu acho que, mais do que a teoria, essa formação trouxe muito a prática viva das tecnologias ancestrais.”

Visitando os relatórios das formações, percebe-se que esse tema foi amplamente debatido. Uma das facilitadoras do ciclo de formação, Mãe Beth de Oxum, explica que, muitas vezes, querer resgatar tecnologias ancestrais pode ser perigoso numa sociedade branca, machista e racista como a nossa. Querer enfrentar algumas hegemonias pode ter consequências duras:

[...] A gente resgatou a zabumba e começou a fazer o coco. Trazer esse resgate dessa ancestralidade, trazer o resgate de um brinquedo que estava 30 anos parado. [...] aí a gente foi para rua, e aí a rua foi o nosso palco, a rua foi o lugar onde a gente, de fato, expandiu esse movimento. Agora, claro, a gente pagou um preço, né? No início era muito difícil, [...] teve muita violência policial, a polícia às vezes chegava dez vezes na mesma noite para parar, para silenciar os tambores. Porque [...] essa tecnologia aqui, que é a

tecnologia dos tambores ancestrais da matriz africana da gente, não cabe na elite, não cabe nessa branquitude, não cabe nessa educação racista que a gente tem. Então foi um processo muito difícil, foi um processo de muito embate, de abaixo-assinado, disso, daquilo, a gente teve que ter muita pedagogia, a gente teve que ter muita espiritualidade, teve que despachar muito Exu na rua, muito, muito Exu na rua pra gente poder ter proteção, pra gente não ser morto, pra gente não ser preso. Eu respondi a quatro processos na Justiça, vocês querem saber qual é meu crime? Fazer o coco, fazer a ancestralidade, trazer os tambores pra tocar dentro da nossa comunidade. Eu levei seis tiros à queima-roupa da polícia, qual foi o meu crime? Fazer o coco, trazer a força desses tambores, dessa ancestralidade, mas, mais do que isso, dizer que nosso território, ele é nosso, ele tem que ser do jeito que a gente quer, não é o vereador que vai dizer, não é o prefeito que vai dizer, somos nós, que cidade nós queremos? Que território nós queremos? Esse é o grande desafio também!

b. Avaliação da plataforma digital: ênfase na segurança e aprendizagem

No que diz respeito ao segundo bloco de questões, entendido como uma avaliação sobre o uso da plataforma digital (Zoom) na realização do projeto, com ênfase na segurança e aprendizagens, destacam-se as seguintes falas das entrevistadas.

Na roda de conversa com os movimentos, afirmou-se que uma coisa é o ensino-aprendizagem técnico e outra coisa é a Educação Popular. Educação Popular tem a ver com conhecimento compartilhado, “com o formato de roda, o que dá a entender que é muito mais do que ter alguém que ensina e os demais escutam”. Por mais que a formação do projeto tenha sido realizada pela plataforma Zoom, essa perspectiva da roda de diálogo foi posta em prática e a avaliação é a de que o resultado foi satisfatório. “Foi posto em prática um modelo mais dialógico digamos, [...] da incorporação de outras linguagens e outras tecnologias que a educação formal muitas vezes tirou de campo, então essa da música, do jogo, da brincadeira, poema da mística, enfim acho que do emocional trazido.”

No entanto, destacaram que fazer formação pela plataforma digital foi um grande desafio, especialmente porque, para os movimentos sociais, o momento da mística tem uma importância fundamental: é um momento de muita expressão corporal, com música, dança, jogo; a dúvida que ficava

era se seria possível alcançar o resultado satisfatório sem a presencialidade e o contato físico.

[...] algumas coisas foram muito interessantes... em geral, nas formações, a gente não ficava nesse formatinho... você vendo a cozinha, a companheira fazia a mística e passava um café, umas galinhas passando às vezes aqui, metade do corpo ficava fora da câmara porque ela estava dançando, estava tocando pandeiro. Não era esse quadradinho aqui bem quadrado no meio, às vezes várias mulheres usando o mesmo computador, era assim [...] e não tinha isso de desligar o microfone, a gente até tentou dizer “tem que desligar o microfone”... mas não tem é a roda, enquanto a outra está falando eu tô ouvindo, mas eu também quero dizer.

Em relação ao uso da plataforma digital Zoom, foi unânime o relato das famílias das comunidades rurais e quilombolas sobre a dificuldade na sua utilização. Nos primeiros encontros de formação, muitas participantes não conseguiram acessar devido ao desconhecimento técnico ou por falta de instrumentos técnicos compatíveis. Mas o maior problema, e que faz parte da realidade das comunidades tradicionais, é em relação ao acesso à internet. Essas dificuldades, além de terem sido relatadas pelas pesquisadoras ativistas e pelos movimentos, também foi confirmada na roda de conversa com as famílias das comunidades.

Perante essas dificuldades, as coordenadoras do projeto destacaram que fizeram longos debates para ajustar os problemas, no entanto, são problemas específicos da plataforma Zoom, no que compete a sua arquitetura, e problemas sociais que refletem a desigualdade de forma ampla. Elas relataram que o debate sobre qual é a melhor plataforma digital, a que melhor facilita o acesso, segura, possibilita registros, é um debate que permanece em aberto, tanto que, no encontro realizado em junho de 2021, para a divulgação dos dados do monitoramento, decidiram por utilizar a plataforma Meet, buscando reduzir o consumo de dados e garantir estabilidade na conexão.

Entre as organizações, é posição consensuada que o ideal seria a utilização de tecnologias livres e seguras; mas, infelizmente, a avaliação que se tem é de que essas plataformas livres impõem algumas dificuldades às pessoas que necessitam de melhor conexão ou são menos intuitivas para uso. Todavia, há o entendimento de que esse debate precisa ser aprofundado, especialmente para não trair a própria concepção do projeto, que está pautado na necessidade de romper com a ordem social hegemônica – infelizmente, utilizam-se ferramentas produzidas por essas elites.

No entanto, essa mesma consciência sobre objetivos econômicos e políticos que estão por trás da utilização dessas plataformas digitais não se constata nos participantes da formação. São poucas as que conhecem os termos de uso e política de privacidade, e dizem que confiam na segurança da plataforma porque foi o movimento que a indicou.

Quando questionadas sobre se a plataforma Zoom proporciona aprendizagens e formação de coletivos, todas responderam positivamente, no entanto, há sempre a ressalva de que não dá para compará-la com o presencial. Na roda de conversa com os movimentos, uma das integrantes destacou que o projeto conseguiu produzir aprendizagens e formação de coletivos; no entanto, ressalta que o projeto poderia ter criado um grupo de WhatsApp para que algumas reflexões continuassem depois da formação. Destaca: “[...] acho que pensar essa coisa da continuidade realmente é importante porque o Zoom, o Meet o YouTube não dão conta do depois, né? Você dormiu, você pensou naquilo, você viveu alguma coisa e quer compartilhar... quem sabe criar o grupo ajudaria no fortalecimento de coletivos”.

c. Percepções sobre o futuro da formação popular: fragilidades e potencialidades

O terceiro bloco de questões indagou sobre a percepção em relação ao futuro da formação popular com a utilização dos meios digitais, fragilidades e potencialidades.

Nos relatos de ambos os grupos entrevistados, destacaram-se como potencialidade a ideia de que, com a formação *on-line*, há menos custo com deslocamento, alimentação, estadia e há a facilidade de trazer pessoas renomadas para as formações, aspectos em relação aos quais no presencial sempre houve dificuldades, especialmente quando a formação ocorre no interior dos estados. Inclusive, uma das pesquisadoras ativistas destaca que, muitas vezes, deixou de fazer cursos formativos “porque não tinha condições de cobrir as despesas”. No entanto, lembra que, nas visitas que fez nas comunidades para realizar o mapeamento, “muitas famílias também não conseguem participar das formações porque não têm internet boa”.

Por isso, assim como a formação presencial, qualquer projeto de educação *on-line* precisa estar atento ao tema da desigualdade social. É o que nos alerta uma das coordenadoras do curso:

É um desafio porque as questões da desigualdade são centrais. Muitas famílias poderiam ter participado da formação, mas, diante das dificuldades de

acesso, falta de equipamento adequado e outras intempéries, não conseguiram. Mas o contato físico, o espaço... entendo que o espaço constrói também a educação. Esse espaço do aparelho dificulta muito a empatia, a troca de experiências. Mas há autores que dizem que não existe mais esse debate do espaço, agora é tempo, é simultaneidade. O espaço não é mais uma questão decisiva como foi no último século, mas o que se percebeu é que, para as comunidades tradicionais, o espaço é fundamental, é decisivo na construção dos saberes. Então, é importante a gente ir matutando. Não tem resposta.

Na roda de conversa com as famílias das comunidades, todas destacaram que, na formação pelos meios digitais, “[...] o debate fica superficial. Não é aprofundado. Sempre se aprende algo, mas não como presencialmente. Por mais que a formação virtual facilite, porque não precisa se deslocar para a capital, a formação presencial é melhor.”

Para as coordenadoras do projeto, pensar a formação popular pós-pandemia é ainda uma incógnita. Mas é fato que as plataformas digitais vieram para ficar. Acreditam que a formação presencial será uma realidade, no entanto é inegável que, para fins de mobilização e organização, as plataformas digitais colaboram positivamente. O que não se pode é permitir que as desigualdades econômicas aprofundem o fosso social diante das formações virtuais. Precisamos estar atentos/as e lutar para que essa formação chegue a todos/as.

2.2. Fundamentos teóricos-críticos dos elementos colhidos

*“Eu quero ver, eu quero ver, o que nós vamos fazer
eu quero ver, se você não se mexe, eu quero ver quem se mexe por você (2x)
A mulherada agora já aprendeu, um novo jeito de se comunicar
com a internet, usando as plataformas
e conversando sem sair do seu lugar
Eu quero ver, eu quero ver, o que nós vamos fazer
eu quero ver, se você não se mexe, eu quero ver quem se mexe por você (2x)
Com os avanços das tecnologias, são coisas novas de se admirar
A mulherada precisa estar atenta, porque precisamos de
Aproveitar. Tem muita gente que não entra nessa luta
fica esperando a vida melhorar
mas é engano, ela entra pelo cano
quem não luta este ano
no outro tem que lutar.”*

Essa epígrafe é a letra de um coco, intitulado “Internet, TICs e Mulheres”, de autoria de Jacy Barreto de Souza, militante do MMTR-NE. Com esse coco, Jacy iniciou o encontro de preparação ao ciclo de formação realizado em dezembro de 2020. O coco é uma dança de roda e ritmo do nordeste do Brasil. De origem remota, surgiu nos engenhos de açúcar da antiga Capitania de Pernambuco (atuais estados de Pernambuco, Alagoas e Paraíba), com influências dos batuques africanos e dos bailados indígenas. A primeira referência que se tem sobre o coco data da segunda metade do século XVII. Ao descrevê-lo na epígrafe desse item, além de recordar o seu significado histórico e cultural, objetivamos dar destaque a sua letra; com uma sensibilidade ímpar e de modo singelo, a autora expressa o significado do projeto Territórios Livres, Tecnologias Livres. Um projeto que, diante dos novos desafios impostos pela pandemia, procurou “se mexer”, porque em pesquisas anteriores pôde-se acumular elementos suficientes para entender que não se poderia esperar que órgãos do Governo Federal, como o INCRA e MAPA, fizessem algo em prol dos direitos das comunidades rurais e quilombolas. Pois, como diz Jacy em seu coco, “eu quero ver, se você não se mexe, eu quero ver quem se mexe por você”.

É importante partirmos da compreensão de que os sistemas tecnológicos não são neutros, pois há uma arquitetura voltada a promover seus objetivos, interesses econômicos e políticos; ao definirem regras, terminam por modular o comportamento dos seus usuários e condicionam os processos e resultados de formas que ainda são pouco estudadas e, por isso, pouco se sabe. Por isso, destaca-se como acertado o cuidado que o projeto Territórios Livres, Tecnologias Livres teve em participar e ampliar um processo formativo não deslocado das práticas formativas das comunidades rurais e quilombolas, para uma utilização consciente e crítica das tecnologias.

Um exemplo dessa preocupação e cuidado percebemos no primeiro encontro, realizado em dezembro, restrito às organizações, representantes das comunidades e pesquisadoras ativistas. Um dos facilitadores, convidado para ajudar na reflexão sobre tecnologia, internet e territórios, foi enfático em alguns problemas que, na nossa avaliação, o projeto tomou como centrais e aprofundou no decorrer da formação. Cito:

A tecnologia, *a priori*, permite eliminar fronteiras, ligar o mundo todo em pouco tempo, porém é preciso se perguntar: para que queremos a tecnologia? Tenho uma memória do primeiro efeito causado pela energia elétrica na minha comunidade: fragilizou os laços pessoais. A gente nunca mais sentou na porta do vizinho para conversar. Como as pessoas se relacionam com a

tecnologia? É preciso ter estratégias para pensar essas questões. Assim como a tecnologia pode dar o mundo, ela também pode fragilizar a proteção da comunidade. É uma via de mão dupla e que tem perigos. Inserir a tecnologia digital na vida das pessoas deve vir acompanhado de conscientização.

Essas foram questões que notadamente permaneceram como pano de fundo de toda a execução do projeto, pois não tiveram simplesmente o intuito de incentivar o uso das novas tecnologias digitais, mas de formar sujeitos críticos para o uso das tecnologias. O projeto visava também à conscientização e ao resgate das tecnologias ancestrais que, com o advento das novas tecnologias, especialmente as digitais, foram invisibilizadas ou descartadas, contribuindo para o fenômeno intitulado pela pensadora Vandana Shiva (2003) de instauração de uma “monocultura da mente”. Esse fenômeno tem viés ideológico universalista, que extermina a possibilidade de a humanidade se beneficiar com a troca e o compartilhamento de saberes e experiências acumuladas por diferentes povos e culturas.

As tecnologias digitais, mesmo com limitações, adentraram nos territórios rurais e quilombolas, subordinadas ao lucro e não ao direito, levando consigo a reprodução de um modelo de desenvolvimento insustentável do ponto de vista social e ambiental. As tecnologias de produção agrícola, de mapeamento e vigilância geoespaciais, de automação e alteração do curso dos rios para irrigação de latifúndios, por exemplo, são uma face dessa equação. A vigilância, os discursos de ódio e a violência *on-line* e *off-line* contra ambientalistas, defensores e defensoras de direitos humanos e lideranças dessas comunidades são também facetas comuns à instalação dos chamados megaprojetos de desenvolvimento monoculturais.

Por outro lado, a apropriação e o uso da internet e de TICs também vêm transformando o cotidiano das comunidades rurais e quilombolas e, em alguns casos, sendo utilizados como ferramentas de criação e manejo de práticas de reprodução da vida que se opõem ao modelo de desenvolvimento em curso – predatório, patriarcal e racista – quando articulam conhecimentos e práticas ancestrais na produção de formas de vida galgadas na defesa dos territórios e recursos naturais, dentre eles, os rios e as águas, compreendidos como bens comuns.

Nessa perspectiva, em um dos encontros do ciclo de formação, Mãe Beth de Oxum foi questionada: “Como a senhora vê o digital: como aliado ou como obstáculo na luta das comunidades tradicionais?” Mãe Beth foi categórica:

A tecnologia é um aliado, sim. A tecnologia é uma rede. O problema é que a gente precisa *hackear* o sistema, porque ele foi apropriado. Antes, quando nosso território sofria uma violência policial, a gente levava um tempo para que nossos pares soubessem. Hoje, é um clique. Esse é um desafio: como a gente vai orientar nossas comunidades para usar essas ferramentas para transformar nossa vida e nossa comunidade? ...porque é muita informação. A gente precisa articular redes dentro de redes. Redes com identidade, com sentimento de pertencimento.

Extraímos dessa emblemática fala a ideia de que “precisamos *hackear* o sistema, porque ele foi apropriado” pela elite capitalista que se alimenta do racismo, patriarcalismo, colonialismo. Essa apropriação do “mundo digital” é um fenômeno que vem sendo projetado há algumas décadas. Mas a pandemia acelerou os processos e nos impôs exigências de adaptação. Alguns estudos, como de Cathy O’Neil (2020) e Shoshana Zuboff (2020), fazem denúncias assustadoras que nos dão a entender que esse novo mundo algoritmizado se apresenta como um novo Leviatã, mas agora com um poder inédito, o que provavelmente se consolidará como nova barreira para qualquer projeto político-educacional transformador e revolucionário. A opacidade dos algoritmos se apresenta hoje como a nova força contrarrevolucionária. Esse tema necessita entrar no radar dos movimentos e organizações populares, especialmente nesse período pandêmico, em que todos passamos a viver em escala global uma espécie de aceleração digital não programada. Mundo no qual tudo virou código, virou informação, cenário que “cai como uma luva” para o neoliberalismo que criou uma estrutura de vigilância total e lucra com isso.

Se, em décadas passadas, visualizava-se a internet como espaço de ruptura dos discursos dominantes e monopolizadores da mídia tradicional, hoje, ao contrário, observa-se que, através das redes de comunicação digital, o capitalismo se aperfeiçoou e, através da coleta dos dados pessoais dos usuários, extrai sua riqueza e angaria as condições da vigilância de cada um/a, o que lhe permite controle e manipulação. Durante a pandemia, as principais corporações tecnológicas, como Google e Facebook, lucraram significativamente mais diante do maior volume de dados capturados. Por que os dados se transformaram no “novo petróleo” do sistema capitalista?

É comum as plataformas disponibilizarem serviços de comunicação a baixo custo, no entanto, os termos de uso e serviços requerem a aceitação para a coleta de dados. É exatamente com isso que elas lucram. Há pouco tempo, a grande matéria-prima do capitalismo eram carvão, minerais, propriedade

rural. Hoje, nossos dados também são matéria-prima. Como destaca Harari (2018, p. 107), “eles capturam nossa atenção fornecendo gratuitamente informações, serviços e entretenimento, e depois revendem nossa atenção ao anunciante”. Ao captar nossa atenção, acumulam e retiram quantidades enormes de dados sobre nós. Com isso, o anunciante consegue fazer uma publicidade dirigida e certa. “Nós não somos seus clientes – somos seu produto.”

Por outro lado, existem as plataformas livres que garantem mais segurança aos usuários da internet. Plataformas livres são aquelas que concedem liberdade aos usuários para acessar e modificar os códigos que as definem. Além disso, podem redistribuir cópias com ou sem modificações. As plataformas com código aberto disponibilizam para todos/as o uso, a cópia, a modificação e a redistribuição, diferentemente das plataformas gratuitas que possuem um proprietário, cujo código é fechado para alterações, ou seja, a gratuidade é uma licença apenas de uso, como é o caso das plataformas do Google.

Nessa perspectiva, mesmo identificando como um problema o uso das plataformas Zoom e Meet, avaliamos que foi acertada e prudente a ênfase crítica que o projeto Territórios Livres, Tecnologias Livre deu ao tema do uso das TICs, exatamente em comunidades e territórios que historicamente nos ensinam o significado da “resistência” e de novas formas de vida.

Mesmo mediante essas situações-limite impostas pelo cenário descrito, os movimentos, motivados pelo espírito da educação transformadora, se sentiram no dever de fazer algo para romper essas barreiras. Por isso, entende-se que o projeto Territórios Livres, Tecnologias Livres cumpriu com o esperado: mobilizou movimentos e comunidades na descoberta de inéditos viáveis. Mesmo com todas as dificuldades descritas, graças ao esforço do projeto, hoje há um mapeamento sistematizado das comunidades, com dados importantes e inéditos para incidência política em espaços de poder, além de materiais e pessoas especializadas para produção de podcasts, reportagens e outros materiais para veiculação nas mídias, a fim de fazer pressão capaz de impactar políticas públicas e ser instrumento de denúncia.

Temos a compreensão de que o projeto foi um importante instrumento de formação popular. Como nos ensina Oscar Jara em sua obra *A Educação Popular latino-americana: história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos* (2020), a Educação Popular tem uma postura epistemológica crítica de construção de conhecimento e não de transferência ou transmissão de conteúdo, o que é denominado por Paulo Freire como “educação bancária”. Por isso, entende-se que fazer Educação Popular é fazer política – são processos indissociáveis, criadores de capacidades e de poder. Isso significa que cada

processo educativo deve estar de olho no seu contexto, deve responder a necessidades específicas. Tal tarefa supõe ter a capacidade e sensibilidade para perceber como ligar as aspirações e potencialidades presentes com um projeto de sociedade. Há uma dimensão estratégica e outra prática.

Nesse sentido, percebe-se que o projeto Territórios Livres, Tecnologias Livres está, sim, fundamentado na filosofia freireana de uma educação transformadora. Mas, importante salientar que, além de uma concepção freireana, o projeto lança mão da filosofia *ubuntu*, das tradições *bantu*, da África subsaariana, que demarca o reconhecimento do outro como em si que é uma referência nos processos de aprendizagem e modos de vida em comunidade como fundantes de uma ética. A teórica Lélia Gonzalez faz essa releitura no conceito de “amefricanidade”: como essa ética comunitária construída a partir da diáspora africana com os povos originários das américas.

Isso demonstra que o projeto possui uma proposta ético-político-pedagógica e tem um embasamento epistemológico libertador. O modo como o projeto foi concebido e executado demonstra um embasamento ético epistemológico fundamentado na construção de um saber que tem a ver com os processos de organização das comunidades rurais e quilombolas.

Em suma, as características e pressupostos de uma Educação Popular são facilmente encontradas no projeto: formação crítica em vista de rompimento com a ordem social imperante marcada pela globalização neoliberal; questionamento dos estereótipos e padrões ideológicos e éticos dominantes nas sociedades capitalistas, racistas, colonialistas e patriarcais; capacidade de aprender e desaprender no processo, inclusive com a humildade de fazer os ajustes necessários, de pensar e atuar de forma crítica, autônoma e criativa; capacidade de imaginar e criar novos espaços e relações democráticas entre os sujeitos das comunidades, suscitando, ainda, uma consciência ecológica de transformação das relações do ser humano com o meio ambiente.

3. Balanços e recomendações

Uma preocupação que permeou a concepção do projeto Territórios Livres, Tecnologias Livres e que se materializou no ciclo de formação foi a problematização do próprio conceito de “tecnologia”, que não envolve apenas as TICs, mas se refere a uma série de conhecimentos e saberes que são colocados em prática por diferentes grupos e populações em toda a sua história. A discussão sobre as tecnologias ancestrais e sobre os saberes locais é uma dimensão importante desse olhar que problematiza os impactos e

os benefícios das tecnologias, busca entender que visões de mundo e que valores estão atrelados ao desenvolvimento de cada tecnologia e que novos modelos tecnológicos podem ser construídos em busca de uma educação transformadora e de uma sociedade transformada.

Um debate constante na concepção do ciclo de formação foi a prioridade da garantia do território como ambiente vivo em que as tecnologias são criadas e experimentadas, sejam elas ancestrais, sociais e/ou digitais. Percebendo que toda tecnologia é orientada, o projeto passa a dar destaque à tese de que não se aprende sobre tecnologias sem antes entender sobre os territórios em que elas estão agindo/agenciando. Essas aprendizagens permitiram que as próprias organizações promotoras ajustassem algumas questões metodológicas, mas também de concepção no desenvolvimento do projeto. Por isso que o título do projeto foi-se ajustando. Passou de Internet Livre, Territórios Livres para Tecnologias Livres, Territórios Livres; e finalmente se consolidou como Territórios Livres, Tecnologias Livres. Essa mudança representou o amadurecimento das concepções das próprias organizações, que, a partir das reflexões e diálogos com as comunidades, entenderam que a prioridade deve ser de garantir territórios livres para que as concepções de tecnologia sejam alargadas e descolonizadas.

A sistematização, buscando cercar-se de elementos para entender os “Fatores que fragilizaram e/ou potencializaram a resistência e a ação transformadora com a realização do projeto Territórios Livres, Tecnologias Livres, no contexto da pandemia do Covid-19”, depois da análise dos documentos e diálogos com coordenadoras, pesquisadoras ativistas, famílias das comunidades e militantes de outros movimentos que participaram do ciclo de formação, pode afirmar que a pandemia provocou mudanças no comportamento e na forma de vida de todos/as. Enquanto muitos relatam que foram jogados para trás das telas de computadores com a necessidade de trabalhos remotos (*home office*), o que causou um acúmulo de atividades, reuniões, formações etc., nas comunidades rurais e quilombolas as transformações foram opostas. Sem acesso adequado à internet, famílias e lideranças tiveram dificuldades de participar do ciclo de formação devido ao acesso limitado. Ao perceber que algumas lideranças estratégicas teriam dificuldades de acesso à internet, a coordenação tomou a decisão – que avalia-se como positiva – de destinar parte da verba do projeto para que essas lideranças se deslocassem a outros locais com acesso à internet ou contratassem pacote de dados, possibilitando-lhes a participação.

Os relatos, especialmente da coordenação do projeto, reforçaram as percepções acumuladas no estudo realizado pelo CEAP em 2020, no qual se

destacava que as maiores dificuldades da formação na pandemia parecem se concentrar mais na mudança do modo de fazer e menos no sentido do que fazer. Isso parece se confirmar no projeto Territórios Livres, Tecnologias Livres, no entanto, o que se constata é que, com um acompanhamento próximo e constantes diálogos entre os movimentos promotores, pode-se rapidamente agir e propor ajustes metodológicos que proporcionaram participação, integração e debates mais aprofundados.

Nesse sentido, é possível afirmar que, por mais que a maioria das entrevistadas tenha expressado certa desconfiança em relação à utilização de plataformas digitais para a realização de formação popular, especialmente sua eficácia como educação transformadora e de resistência, independentemente do meio utilizado, há uma concepção de Educação Popular transformadora. Decorrente dessa concepção, o método e os meios utilizados para execução do projeto, por mais que tenham encontrado dificuldades e barreiras, são expressões de uma proposta ética, política e pedagógica que tem um embasamento epistemológico libertador. Conforme ensina Jara (2020), esses parecem ser os elementos fundamentais para avaliarmos uma prática formativa que se propõe popular. Por isso, nossa avaliação é de que o projeto foi concebido a partir de fundamentos éticos e epistemológicos em vista da construção de um saber-poder próximo dos processos de organização das comunidades rurais e quilombolas.

Em suma, a partir da execução do projeto, mesmo que de forma virtual, lançou-se a semente a partir de um processo formativo que permitiu às pessoas se construírem como sujeitos com capacidades de transformação pessoal e social – além de questionar os estereótipos e padrões ideológicos e éticos dominantes de nossas sociedades capitalistas, racistas, colonialistas e patriarcais, em vista de um novo mundo possível.

A prática formativa sistematizada reforça a certeza de que as novas transformações do capitalismo relacionadas com exigências impostas pela pandemia do Covid-19 requerem esforços para a construção de novas estratégias de formação popular. O que ficou evidente em muitas falas é que hoje esse esforço deve concentrar-se em novas metodologias de educação, no “como fazer”. Como destacado pelas coordenadoras, à medida que o projeto foi sendo desenvolvido, o “como fazer” foi sendo ajustado para permitir maior participação, diálogos, construção coletivas de saberes. O cuidado para que não fosse uma mera transmissão bancária de conhecimento esteve sempre no radar das preocupações das coordenadoras do projeto.

Outro tema importante, que necessita da continuidade de debates e reflexões, diz respeito ao tema da “segurança”. Recomenda-se que os cuidados

e as preocupações presentes na execução do projeto sejam mantidos. No entanto, acreditamos que, para enfrentarmos o capitalismo informacional, é necessário darmos outro passo: pensarmos saídas alternativas à utilização de plataformas concebidas e planejadas pelos grandes conglomerados da internet. À medida que os dados são colonizados por algoritmos controlados por corporações ou agências de governos, todo o esforço das organizações populares por uma conscientização emancipadora e libertadora se esvai diante de uma forma de poder inédito, caracterizado por uma extrema concentração de conhecimento que não passa pela supervisão da democracia popular.

Referências

COLLINS, Patricia Hill. Epistemologia feminista negra. *In*: COSTA, J. B.; TORRES, N. M.; GROSGOUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GONÇALES, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 92, n. 93, p. 69-82, jan./jun. 1988b.

HARARI, Yuval Noah. *21 lições para o século 21*. Trad. Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

JARA, O. *A Educação Popular latino-americana: história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos*. São Paulo: Ação Educativa; CEAAL; ENFOC, 2020.

JARA, O. *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Bogotá: CINDE, 2018.

O'NEIL, Cathy. *Algoritmos de destruição em massa: como o big data aumenta a desigualdade e ameaça a democracia*. Trad. Rafael Abraham. São Paulo: Rua do Sabão, 2020.

SHIVA, Vandana. *Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia*. Tradução Abreu Azevedo. São Paulo: Gaia, 2003.

ZUBOFF, Shoshana. *Surveillance capitalism: the fight a Human Future at the New Frontier of Power*. New York: Hachette Book Group, 2020.

Curso de extensão padre Hilário Dick: acompanhamento e assessoria pastoral para jovens da Pastoral da Juventude e o uso de plataformas digitais

Jonas Valente¹

Este artigo tem como objetivo apresentar a sistematização de curso virtual promovido pela Pastoral da Juventude em parceria com a Universidade La Salle. A investigação faz parte do projeto “Sistematização de Práticas Metodológicas de Formação na Educação Popular em Ambiente Virtual/Digital”, do Centro de Educação e Assessoramento Popular (CEAP), que teve como objetivo refletir criticamente sobre práticas de Educação Popular em ambiente virtual no contexto da pandemia da Covid-19.

A atividade foi realizada nos meses de novembro e dezembro de 2020, pela Pastoral da Juventude, em parceria com a Universidade La Salle. Segundo a proposta político-pedagógica, o curso tem como objetivo “capacitar assessores/as para o acompanhamento de jovens e grupos juvenis católicos”.

A Pastoral da Juventude é uma organização da Igreja Católica voltada a organizar e promover a fé cristã de acordo com os referenciais da instituição junto a jovens. Conforme o *site* oficial da Pastoral, a espiritualidade que guia a atuação é cristocêntrica, mariana (valoriza Maria como exemplo de fidelida-

1 Jornalista e pesquisador nas áreas de tecnologia, internet e comunicação, graduado em Jornalismo pelo UniCEUB-DF, mestre em Políticas de Comunicação e doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB), autor de livros sobre regulação da mídia, internet e plataformas digitais, sistematizador do CEAP. Coautores/as: Felipe Toniolo, graduado em Administração pela UERGS, mestrando no Programa Interdisciplinar em Desenvolvimento Rural da UFRGS, secretário executivo da PJ-RS, assessor FETRAF-RS; Luís Duarte Vieira, licenciado em Matemática pela UEG, mestre e doutorando em Ensino de Ciências e Matemática pela UPF, militante da PJ e integrante do Cajueiro; Cilene Bridi, graduada em Pedagogia pelas FAPA e em Teologia pelo ITEPA, especialista em Orientação Educacional e Gestão de Pessoas, professora, assessora provincial de Pastoral da Rede La Salle e da Rede Franciscana Bernardina; Jean Carlos Demboski, bacharel em Filosofia pelo IFIBE e em Teologia pelo ITEPA, padre diocesano na Diocese de Erechim.

de, disponibilidade e entrega), comunitária, eclesial, missionária, encarnada, libertária, orante e celebrativa.

A PJ desenvolve ações nas comunidades, tanto no âmbito diocesano quanto nos regionais. O movimento desenvolve iniciativas em parceria com outros organismos, como pastorais, serviço de animação vocacional e equipes missionárias. Busca promover experiências e formação continuadas para estimular a espiritualidade dos jovens.

A Pastoral se organiza em grupos de base como opção político-pedagógica para a vivência em comunidade de jovens e instâncias de coordenação (paroquial, diocesana, regional e nacional). Cada instância possui a missão de acompanhar a Igreja correspondente a sua instância, acompanhar e animar a caminhada dos grupos jovens, desenvolver atividades formativas e desenvolver um caminho orgânico com projetos em comum.

Cada instância da PJ desenvolve assembleias periodicamente, com o propósito de ver a realidade das juventudes e, a partir da palavra de Deus, pensar novos projetos para desenvolver seu trabalho. Em ambas as instâncias, a Pastoral também busca ter presente a figura de um assessor/assessora. O assessor/assessora tem como missão animar e assessorar a caminhada pessoal, processual e metodológica das coordenações.

Conforme o Marco Referencial de Orientação da Sistematização (MROS) do projeto “Sistematização de Práticas Metodológicas de Formação na Educação Popular em Ambiente Virtual/Digital”, o objetivo é “sistematizar práticas metodológicas de formação sistemática na Educação Popular realizadas em ambiente virtual/digital desenvolvidas por sujeitos sociais populares em suas organizações no contexto da pandemia Covid-19 (abril 2020 e março 2021) a fim de acumular subsídios para sua recomendação a processos formativos e organizativos” (CEAP, 2021, p. 9).

Este artigo será organizado em três partes. Na primeira, será feita uma reconstrução da prática e da sistematização, abarcando-se seu projeto pedagógico, forma de organização, abordagem metodológica e atividades realizadas, tomando relatos de diferentes tipos de participantes, da coordenação aos estudantes, passando pelos assessores e mediadores responsáveis por cada módulo. Na segunda, a prática será problematizada a partir dos sentidos produzidos e dos objetivos da sistematização, visando levantar aspectos que podem ser interpretados criticamente como contribuição ao movimento responsável pela prática em suas reflexões sobre suas estratégias e iniciativas de Educação Popular, especialmente no foco designado no projeto: avaliar o uso de plataformas digitais. Por fim, o artigo fará considerações conclusivas

e recomendações que podem ajudar o movimento no desenvolvimento de novas iniciativas de formação em ambientes virtuais.

A sistematização foi realizada a partir do Plano de Sistematização de Prática Específica (PSPE), elaborado em conjunto com integrantes da organização do curso. Foi realizada basicamente por quatro instrumentos de coleta e análise dos dados:

1. documentos oficiais sobre o curso – o curso foi estruturado a partir de um projeto que define seus objetivos, linhas de ação, estrutura metodológica, cronograma e outros aspectos; este e outros documentos serão importantes para reconstruir as intenções e propósitos da atividade formativa;
2. acompanhamento das aulas realizadas – as aulas estão gravadas na plataforma Google Classroom, o que permitirá acompanhar cada uma delas, retomando essa parte central das atividades formativas e da interação entre mediadores, assessores convidados e participantes;
3. materiais do curso – a plataforma empregada, o Google Classroom, também reúne o material utilizado no curso, como textos, apresentações e formulários de avaliação ministrados;
4. conversa com integrantes da experiência – serão realizadas conversas com diversas modalidades de participantes da prática formativa. A partir de conversas com a coordenação do movimento social, foi estabelecido um cronograma de diálogos com a coordenação da atividade, com mediadores e assessores, com os inscritos no curso.

Com base nesses eixos, foi elencado um conjunto de procedimentos metodológicos para a execução do plano. A sistematização consistiu nos seguintes procedimentos:

1) reunião da documentação oficial sobre o movimento social e sobre a prática formativa, de modo a coletar as informações produzidas por equipe responsável pela atividade formativa de modo a contribuir para a compreensão da sua idealização, preparação e realização;

2) acesso à plataforma Google Classroom e aos vídeos gravados das aulas, analisando os aspectos constantes do MROS, como a organização da atividade, as dinâmicas, os modos de interação com os participantes e os efeitos do uso das plataformas digitais;

3) acesso aos materiais dos módulos na plataforma Google Classroom e consideração destes como fonte complementar às análises da organização do curso e dos conteúdos ministrados aos participantes;

4) realização de três reuniões: a primeira reuniu a equipe de coordenação e terá como foco a concepção, a preparação e os desafios na realização do curso, bem como o balanço dos seus resultados a partir das perguntas orientadoras definidas no MROS; a segunda reunião visou contar com mediadores e assessores que ministraram conteúdos – o objetivo foi avaliar a dinâmica de aula e o uso das plataformas digitais, buscando compreender como impactaram a prática pedagógica e a interação com os inscritos no curso; a terceira reunião foi aberta aos participantes do curso e teve como propósito analisar os aspectos trabalhados na segunda, sob a ótica de quem teve acesso às aulas e aos materiais.

Figura 1 - Material de divulgação do curso.



Fonte: Pastoral da Juventude.

1. O curso de formação de assessores de jovens

O curso foi realizado entre novembro e dezembro de 2020. A atividade teve um total de 20 horas: cinco módulos, cada um com quatro horas de duração. Os respectivos objetivos específicos foram definidos da seguinte forma: 1) refletir sobre a realidade juvenil; 2) dialogar sobre a identidade do/a assessor/a, compreendendo essa vocação, sua identidade, espiritualidade, missão e ministerialidade; 3) conhecer o processo de educação na fé e as dimensões da formação integral; 4) compreender diferentes metodologias

para o acompanhamento de jovens; 5) aprofundar caminhos metodológicos para a nucleação e o acompanhamento de grupos de jovens e coordenações pastorais. A prática foi construída para realização de modo virtual exclusivamente, com encontros semanais. Os cinco módulos abordaram desde a realidade da juventude brasileira a diferentes aspectos da atividade de assessor, incluindo os aspectos evangelizadores, as práticas e as metodologias de atuação e organização dos espaços de jovens.

O curso refletiu um rol de concepções da PJ tanto sobre educação quanto sobre o objeto da atividade, a assessoria voltada a jovens e grupos desse segmento. De acordo com Hilário Dick (2013), referência para a PJ e homenageado do curso, a formação deve ter um caráter integral. Ela se baseia na acepção de que o jovem é um todo e desenvolve suas preocupações e caminhadas a partir do contexto em que está inserido. A ideia da integralidade, segue o autor, não está tanto no conteúdo, mas na experiência e em uma prática de acolhimento e respeito em relação ao jovem.

Essa integralidade se coaduna com cinco dimensões da proposta de formação desenvolvida pela Pastoral da Juventude do Continente: 1) psicoafetiva – personalização – consiste na busca de respostas sobre quem é o sujeito, no esforço de se tornar uma pessoa, de buscar o autoconhecimento, a autocrítica e a autoavaliação em um caminho de persecução da autorrealização; 2) psicossocial – integração – o reconhecimento dos outros com quem se constroem interações e experiências em coletivo, indo além dos encontros para a construção de grupos e de comunidades; 3) mística – evangelização – envolve o processo de educação na fé, que advém do dom de Deus mas também não prescinde da atuação dos humanos, por meio de um processo em etapas que supera o infantilismo religioso por momentos de re-evangelização, de iniciação na comunidade da fé e de compromisso apostólico; 4) política – conscientização – abarca o esforço de percepção do mundo onde o jovem está inserido, de afirmar sua condição como sujeito da história e de identificar as demandas de mudança das estruturas sociais; 5) capacitação – capacitação técnica – está ligada às estratégias, ao como fazer, que vai desde o planejamento dos projetos pessoais às iniciativas coletivas, de grupos de participação às estruturas organizativas que contemplam assessores, coordenação e militantes.

A formação está diretamente ligada à evangelização. Esta, conforme Hilário Dick, “exige tanto uma atitude de acolhimento por parte da comunidade como um trabalho com esta mesma comunidade, para que tome consciência de como se deve olhar para a juventude” (DICK, 2012, p. 2). O caráter integral

da formação vai no sentido de seguir o modelo que a organização tem de Jesus Cristo: livre, fraterno, criativo, sujeito da história.

O curso visou formar assessores com conteúdos sobre essa prática e as metodologias de acompanhamento de jovens. De acordo com o padre Hilário Dick (2013), ser assessor é uma “atitude de vida”, uma “aventura”, uma “responsabilidade assumida gratuitamente” e a “expressão de uma causa”. A assessoria pode ter como foco diversos públicos, jovens, pessoas da diocese, estudantes, povo, na cidade, no campo, com graus diferentes de escolaridade. Ser assessor, continua o texto, demanda amor à juventude, que se torna um universo a ser conhecido e uma causa a ser abraçada.

Atuar como assessor também supõe uma proposta de vida, cujo propósito é implantar uma proposta global no coração da juventude. A prática implica a presença, estando nos locais onde os jovens estão, caminhando com estes. Essa conduta se dá em coletivo, e nunca só. Daí a importância da troca de experiências e dos espaços de formação. Deste modo, a atuação coletiva envolve a participação não somente nos espaços onde estão os jovens, mas nos encontros de assessores. A vida de assessoria pede clareza da identidade dessa função, bem como a encarnação com as realidades nas quais a assessoria se dá.

Em conversa com os organizadores, houve a afirmação de que o intuito do curso foi abordar conteúdos que antes eram ofertados em um curso de formação mais longo, chamado Curso de Assessores para Jovens (CAJO). Relata o integrante da PJ Jean Demboski (2021):

Há muito tempo tinha um curso que chama CAJO, quando adultos que acompanhavam jovens em paróquias, que era presencial. E aí com o passar do tempo não foi mais possível fazer isso. E durante a pandemia se pensou nessa estratégia. Tinha uma proposta de popularizar essa conversa. Uma ideia de que a partir do encontro virtual se pudesse recriar o encontro presencial.

De acordo com Jean Demboski, a ideia de realizar o curso em encontros semanais em horário fixo foi de outro integrante da organização, padre Edinho. Então, a equipe passou a pensar em quais conteúdos deveriam ser incluídos nos módulos e quais assessores seriam convidados para fazer as falas. “Era para ser atrativo, que chamasse as pessoas, encontros mais leves e rápidos. A gente já sentia a questão da saturação das *lives*, de coisas que demoravam 4, 5 horas, reuniões intermináveis, que começavam à tarde e iam pra noite. Era quase natural pra gente entender que não era pra ser assim.” (DEMBOSKI, 2021).

A integrante da coordenação Cilene Bridi (2021) conta que padre Edinho já havia trabalhado com a Universidade La Salle em um curso anterior, sobre gestão pastoral, que serviu de modelo. O grupo começou a pensar na atividade no 2º semestre de 2020 e decidiu que queria garantir a realização ainda em 2020. “Nós pensamos vamos fazer o que dava em 2020 e, mesmo assim, a nossa surpresa foi o número de participantes. Sempre tínhamos em média 100 participantes ali na aula. Foi grande surpresa que pessoas que estavam ali querendo aprender, falar das suas experiências [...]” (BRIDI, 2021).

O conteúdo programático foi elaborado de modo a iniciar com aspectos mais gerais sobre a juventude e a realidade juvenil, até adentrar aspectos da assessoria, abordados tanto no relativo a jovens quanto a grupos de jovens: 1) módulo 1: juventude e realidade juvenil – objetivo: refletir sobre a realidade juvenil; 2) módulo 2: identidade e ministerialidade do assessor – objetivo: dialogar sobre a identidade do/a assessor/a, compreendendo essa vocação, sua identidade, espiritualidade, missão e ministerialidade; 3) módulo 3: processo de formação na fé, formação integral – objetivo: conhecer o processo de educação na fé e as dimensões da formação integral; 4) módulo 4: metodologia de acompanhamento de jovens – objetivo: compreender diferentes metodologias para o acompanhamento de jovens; 5) módulo 5: metodologia de acompanhamento de grupos de jovens – objetivo: aprofundar caminhos metodológicos para a nucleação e o acompanhamento de grupos de jovens e coordenações pastorais.

Quanto ao conteúdo, o módulo 1 trabalhou com uma reconstrução sócio-histórica da noção de “juventude”, permeada pelo debate conceitual e teórico acerca das noções de juventude. O assessor fez um recorrido histórico sobre as visões em relação à juventude, com foco especial no Brasil. No tocante ao método, ele foi organizado em uma exposição de uma hora e interações entre o mediador e os participantes por mais uma hora. Foram disponibilizados materiais de preparação, como textos. No módulo 1, essa distribuição acabou sendo alterada, com a exposição avançando além de uma hora. Sobre a exibição da aula, a plataforma permitia a exibição do mediador e de uma apresentação de *slides*; mas o assessor precisou da ajuda de integrantes da organização para avançar neles.

No módulo 2, a integrante da coordenação Cilene Bridi introduziu a assessora ressaltando que aquele dia seria “mais participativo, ouvindo”, e que as pessoas poderiam tanto intervir por voz quanto por meio do *chat*. A assessora relatou que a dinâmica seria a pedido dos participantes do curso. Alterou-se a dinâmica, começando com uma rodada de falas sobre a identidade de assessor(a), na qual diversos participantes compartilharam suas concepções

e visões sobre o que seria exercer o papel de assessoria junto à juventude. No debate, foi estabelecido um diálogo com referenciais dos documentos e opiniões e experiências dos participantes. Ao longo da atividade formativa, o debate contemplou mais participações para além do assessor, tanto dos representantes da coordenação quanto dos participantes. As perguntas do *chat* foram pouco incorporadas.

No módulo 3, a assessora responsável, Carmem Lúcia Teixeira, disponibilizou um texto para leitura prévia, com o título “Civilização do amor: projeto e missão”, de Hilário Dick, o homenageado do curso. Ela abordou a formação integral de assessores e os elementos constitutivos dela, as dimensões e o processo. A assessora trabalhou características da formação integral como diálogo, capacidade de provocar os jovens e acompanhamento do coletivo. Carmen Lúcia discutiu a construção e o funcionamento de grupos de jovens como espaço em que as pessoas se reúnem como coletivo e se reconhecem. O trabalho do assessor envolve encantar, aproximar, escutar, discernir e converter. A exposição percorreu também o papel da assessoria, com o acompanhamento da coordenação, provocação do protagonismo dos jovens e incentivo à construção dos projetos pessoais.

A dinâmica reproduziu módulos anteriores: exposição de cerca de uma hora da assessora e abertura do momento posterior para perguntas. A mediadora ficou responsável por executar a apresentação de *slides*. Foi possível perceber, em alguns momentos, um desajuste entre a exposição da assessora e o *slide* mostrado. A tela, por vezes, exibia imagens dos participantes, mas, em sua maioria, alternava entre a assessora e a apresentação de *slides*; todavia, no geral, houve boa interlocução entre as duas no uso desse recurso. Após a exposição de uma hora, foi aberto o momento das perguntas, organizado por rodadas de três questões e resposta da assessora. Parte foi realizada diretamente por participantes, e outra, lida pela mediadora.

No módulo 4, foi enviado para acesso prévio um vídeo. A temática foi o acompanhamento de jovens, com assessoria do Irmão Éder Polido. No início do módulo, o padre Jean Demboski (2021) trouxe menções a falas de referências – uma partilha, no linguajar da organização. Éder Polido colocou a importância da busca pelo encantamento dos jovens e a vocação de gostar de estar com os jovens, inclusive fora dos horários comerciais. Polido, ponderou que não se deve chegar com metodologia pronta, pois corre-se o risco de enquadrar jovens que ainda não se conhece. Deve-se, sim, procurar uma metodologia que promova o protagonismo do jovem no seu próprio acompanhamento, o descobrimento do seu projeto de vida, respeitando sua singularidade.

Ele abordou a experiência dos discípulos de Emaús com Jesus após a Páscoa, como exemplo da aproximação de Jesus aos discípulos. Defendeu uma escuta livre de preconceitos e paradigmas, acolhedora, mas ponderando que é difícil ter uma neutralidade. O acompanhamento é uma “escuta da narrativa”, em que o acompanhante mais joga questões do que discorre teorias e experiências. Sobre a dinâmica, foi feita uma exposição com abertura de espaço para perguntas posteriores. Nesse módulo, quando houve a transição para esse momento, os participantes ficaram mais acanhados, não se manifestando.

O módulo 5 teve como tema “acompanhamento de grupos de jovens: partilhando perguntas que apertam o coração do assessor”. O assessor, Irmão Joílson Toledo (2021), apontou como principal contribuição da assessoria fazer perguntas aos jovens, tanto quanto estimulá-los a também se questionarem. A primeira pergunta seria se o assessor está disposto a fazer um caminho que não é o seu. O assessor é “memória do que não podemos esquecer”. Ele deve trazer presente os elementos que balizam a Pastoral da Juventude. O assessor é também aquele que deve ajudar o jovem a encontrar a melhor versão de si mesmo, a reconhecer e a passar por “travessias desafiadoras”. Uma das perguntas importantes é se o grupo de jovens é uma opção fundamental. Grupo é “jeito de Deus ser”, como santíssima Trindade, faz parte a opção de fé, que é relação de amor. O grupo precisa ser percebido em seu contexto social, cultural e histórico.

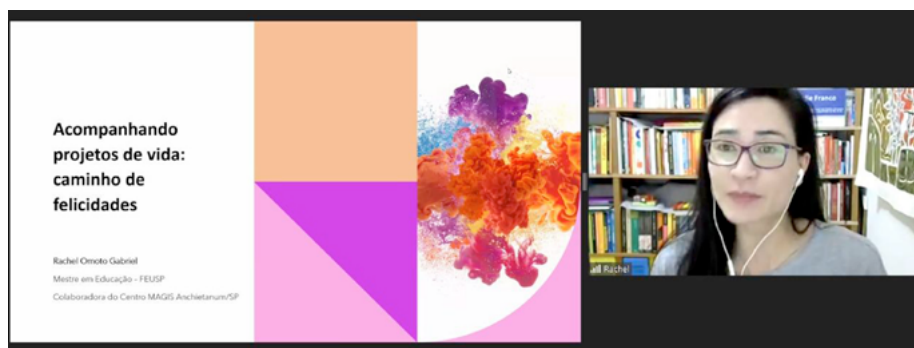
Ele discutiu sobre o que é ser jovem no local onde está o grupo, pois há aspectos comuns da juventude, mas também há contextos específicos. Além disso, o contexto atual traz mudanças nas sociabilidades e de processos de transmissão da fé. O grupo de jovens, continuou, deve ser visto como um caminho de construção da felicidade, mudando o mundo. Neste sentido, o assessor contribui para a promoção da felicidade desses jovens. Neste momento de pandemia, é preciso ter uma preocupação com a saúde mental dessas pessoas.

Assim como nos módulos anteriores, a dinâmica foi montada com uma exposição inicial do assessor e um momento posterior de perguntas e respostas. Nessa segunda etapa, foram abordados temas como os desafios para os assessores ouvirem os jovens, a organização da Pastoral da Juventude e sua relação com o setor juventude, os problemas das perspectivas “adulto-cêntricas” na relação com os jovens.

A avaliação do módulo, chamada de “pesquisa institucional”, foi realizada tanto sobre o conteúdo ministrado quanto sobre o módulo em si. Ela foi realizada por meio de questionário, na ferramenta de formulários do Google. O

instrumento de coleta de impressões abarcou questões como as seguintes: 1) se o conteúdo atendeu aos objetivos propostos, 2) se pode ser integrado ao dia a dia, 3) se foi ministrado de forma atraente, 4) se o professor estimulou um ambiente favorável, 4) se houve gestão adequada do tempo, 5) se as respostas apresentadas pelo professor refletem domínio do conteúdo, 6) se a pessoa ficou satisfeita com o professor e com a disciplina. Como será visto, os retornos dos participantes foram, em geral, positivos sobre o curso e os aspectos examinados.

Figura 2 – Captura de tela de apresentação de slides realizada no curso.



Fonte: Pastoral da Juventude.

1.1. Uso de ambientes virtuais e plataformas

O curso foi organizado de forma totalmente virtual, combinando diferentes plataformas e tanto a modalidade síncrona quanto a assíncrona. O Google Classroom foi utilizado inicialmente como plataforma para o conjunto da atividade, com as aulas ministradas pelo Google Meet. Contudo, houve um problema de limitação do aplicativo diante do número de participantes e a coordenação decidiu mudar para o Zoom, que permitia a participação de mais pessoas. O Google Classroom, contudo, foi mantido como plataforma para a publicação dos materiais, armazenamento das aulas gravadas e encaminhamento dos formulários de avaliações institucionais e do conteúdo do módulo. De forma complementar, foram adotados também os recursos do *e-mail* e do WhatsApp para o envio de materiais e de avisos por parte da coordenação. O grupo de WhatsApp foi mantido fechado (quando somente administradores podem enviar mensagens) ao longo do curso, tendo sido aberto posteriormente.

Cilene Bridi explica que o arranjo de uso das tecnologias digitais foi inspirado em recursos que já eram empregados pela Universidade La Salle e que foram utilizados no curso de gestão realizado por parte do grupo que organizou a prática formativa em questão. Ela avalia que o curso não se tratou de um formato de educação a distância normal.

Na universidade, a gente tem o EAD. Um professor que grava uma aula, que pode ser reproduzida para 1 mil, 2 mil. Tu dá acesso, a pessoa olha quando quer, preenche as avaliações e não tem contato nenhum. A gente proporcionou duas coisas para as pessoas. A aula é interação do professor com os alunos, não é uma gravação, é uma interação. Por isso que a gente queria um presencial virtual. Elas também podiam ter o EAD depois, a gente não queria só um EAD (BRIDI, 2021).

A preocupação com o uso das plataformas foi notada ao longo do curso. No módulo 1, a integrante da coordenação Cilene Bridi fez um aviso no início das atividades: de que, em caso de problemas, os participantes deveriam acionar os responsáveis para que pudessem resolver as situações. Foi informado que as aulas seriam gravadas e que ninguém perderia o conteúdo. Quando houve a troca do Meet pelo Zoom, os educandos foram informados tanto previamente, para que acessassem a nova plataforma, quanto na aula do módulo 2. Bridi, após anunciar a troca da plataforma, perguntou se as pessoas sabiam utilizar o Zoom e deu instruções básicas: ligar o áudio e a câmera quando desejasse falar e fechar o microfone durante a exposição dos assessores.

2. Analisando e interpretando a prática

A coordenação avaliou positivamente a realização da atividade. Em geral, as respostas dos integrantes do grupo responsável pela atividade ressaltaram a grande participação, a organização do conteúdo, o fato de ela ter ocorrido sem sobressaltos e os retornos positivos dos participantes. Eles reconhecem que, no tempo estipulado, não foi possível abordar tudo o que se queria, mas entenderam que foi importante e bem-sucedido para uma primeira experiência.

Para Luís Vieira (2021), um dos membros da coordenação, o formato favoreceu a formação e a participação: “Tinha gente de outros países. Se a gente olha o número de pessoas que assistiram toda as aulas e média...

isso nos surpreendeu bastante. A gente tinha 200 inscrições, tivemos média de 100, 110 pessoas assistindo de modo síncrono. No cajueiro, do qual faço parte, temos cursos que começam com 300 e termina com 40.”

O assessor Eder Polido (2021), responsável por um dos módulos, destacou a presença de educandos de muitos lugares: “De forma geral, o sentimento muito positivo. Senti por parte da organização todo o encaminhamento prévio, tudo muito bom. Gostei muito do tema, acho que a temática, o foco, teria muita coisa para se abordar.” Ele relatou que uniu os conhecimentos da psicologia, seu campo de atuação, com um texto bíblico famoso. Mas ponderou que faltou uma análise mais prática: “Senti falta de trazer um caso mais concreto, como é que se deu o início, meio e fim de acompanhamento.”

Cilene Bridi (2021) ressaltou, em uma das conversas, que as avaliações institucionais foram “muito boas”, mas que houve também sugestões que serviram como subsídio para o ajuste do método dos módulos. No primeiro módulo, houve reclamações de que a exposição foi muito longa, o que provocou uma orientação para que, nos módulos seguintes, houvesse um trabalho para estimular mais a participação por parte do assessor. Luís Vieira (2021) recorda também que as devolutivas foram positivas em relação aos conteúdos: “Teve elogio grande às falas dos assessores, de falas simples, e constantes indicações de materiais. Este conjunto sempre foi bem elogiado. Tinha avaliação que pedia troca do dia... nas últimas três semanas de novembro e de dezembro. Algumas pessoas haviam sugerido que não fosse final de semestre.”

Quanto aos impactos do processo formador, o grupo de coordenação avaliou que o potencial de transformação está na formação de pessoas para o acompanhamento de grupos de jovens. Escreveu a Coordenação do curso (2021):

Partindo da perspectiva de que o jovem deve ser protagonista de sua caminhada e também que deve ser do jovem o papel de liderança nos grupos de jovens, faz-se importante que as pessoas que caminham e ajudam a orientar estes jovens compreendam seu papel, para que assim não tirem o protagonismo, ou determinem como o jovem deva fazer sua experiência.

Mas, ao mesmo tempo, a atividade também teve fragilidades quanto ao potencial transformador; a equipe identificou entre essas a aproximação com as experiências concretas de assessoria – vista como ainda mais intensa para as pessoas que ainda não exercem essa atividade. Essa distância não se restringe à virtualidade; na análise da equipe, foi ampliada por essa condição.

Ao longo do processo de sistematização, uma das conversas realizadas foi com educandos do curso. Em geral, o retorno foi positivo sobre o curso, os conteúdos e a atuação dos assessores. Entretanto, alguns dos participantes elencaram como questão que poderia ser mais bem trabalhada a conexão dos conhecimentos com a aplicação prática da assessoria de jovens e grupos de jovens². Diego Isoton (2021) classificou o curso como “muito bom”: “Quem coordenou trouxe bons assessores pra fazer esta assessoria. Trouxeram conteúdos da atualidade. Provocações novas que eu não tinha conhecimento.” Ele sentiu falta de mais conteúdos práticos: “Seria importante que tivesse dado da aplicação de cada atividade na prática pra depois da prática a gente discutir com o assessor.”

Deisiane Santos (2021) caracterizou a formação como “bem positiva”. Na linha de Diego, ela manifestou que, apesar da forma didática de trabalho dos conteúdos, sente dificuldade com a prática, o que gera dúvidas e questionamentos.

Aqui em Foz do Iguaçu, para iniciar, os assessores começamos com assessores da Pastoral. E, na prática, como fazer? Tudo o que foi passado no curso teve muitas coisas novas, que eu não conhecia. Na prática, como fazer, como assessorar? Colocar tudo aquilo que foi passado na teoria não é simples.

Tácio Teixeira (2021) também avaliou o curso como muito bom: “Trouxe para mim o papel da assessoria mesmo. Esta diferença entre quem está na coordenação dar o passo para a assessoria foi muito importante. É importante diferenciar coordenação e assessoria.” Ele também gostaria de ter alguns aspectos mais práticos: “Na hora de trabalhar com eventos, quando tem um grande evento, uma romaria ou missão jovem, se a gente abordasse um pouco a questão de eventos, como fazer, como agir, se tivesse mais na prática, seria melhor.”

Elenice Simões (2021) contou que não foi tanta novidade porque já possui tempo de caminhada na assessoria, mas que gostou pelo contato com outros olhares e com novas provocações. Ela comentou que desejaria a manutenção de um diálogo com os coordenadores, assessores e educandos para trocar experiências sobre as atividades que cada um desenvolve em suas localidades. “Seria possível ter uma partilha semestral para falar de como estão fazendo isso na prática [...]”, sugeriu.

2 As avaliações dos educandos foram obtidas em grupo focal com oito participantes realizado em junho de 2021.

André Martins (2021) relatou que já atuou com a PJ mas se afastou para assumir a missão de catequista.

Meu reencontro com a PJ foi com este curso, fiquei motivado. Quando do encerramento, descobri o pessoal de São Paulo, participei da ciranda com pessoal de São Paulo. Minha intenção é fazer aqui na minha realidade esta ponte com adolescentes que deixam a crisma. Muitos saem sem rumo. Minha grande intenção em beber de novo da PJ é fazer esta ponte com a turminha da crisma.

2.1. Uso de tecnologias digitais e plataformas

O uso de tecnologias digitais e de plataformas para práticas formativas virtuais enfrenta um primeiro obstáculo, relacionado às condições de acesso à internet. Segundo a pesquisa TIC Domicílios 2019, produzida pelo Comitê Gestor da Internet, o Brasil possuía naquele ano 134 milhões de brasileiros que acessaram a internet alguma vez no período de três meses antes da pesquisa³. Contudo, a qualidade desse acesso também caracteriza problema. Ainda conforme o estudo TIC Domicílios, seis em cada dez brasileiros dependem de uma conexão móvel, o que limita sua experiência *on-line* quando considerado que essa modalidade é marcada por franquias limitadas e bloqueio após o fim da quantidade de dados pré-contratada.

Cilene Bridi (2021) contou que houve uma preocupação com a facilitação do acesso dos educandos. Uma das táticas para isso foi a publicação das aulas gravadas, de modo que as pessoas pudessem acessá-las no momento que fosse mais conveniente. “Houve pessoas que disseram no dia que não conseguiriam assistir porque estavam com problema de internet. Eles tinham preocupação de avisar, de perguntar quando a aula estava disponível [...]”, disse. Ela informou que não houve questionamentos pelos participantes e que recebeu apenas duas reclamações: não pela condição de acesso, mas pela escolha da plataforma, sugerindo o uso do Google Meet. Felipe Toniolo (2021) reforçou que, quando a pessoa tinha problema de internet, ela se organizava para poder assistir depois.

Para além da conectividade, há o aspecto das habilidades *on-line*, decisivo para uma experiência virtual plena. Bridi (2021) conta que parte do público possuía limitações em relação às competências para o uso de tecnologias

3 Informação disponível em <https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/>.

digitais; então, esse foi também um aspecto de preocupação. “Muitos religiosos, muitas freiras, que estão nas paróquias, elas não têm muita facilidade. Aí vai por *e-mail* ou por WhatsApp.” Mas essas pessoas seguem no grupo de WhatsApp criado. “Está muito bonito de acompanhar o grupo, eles pedem ideias, querem ver as aulas de novo, perguntam coisas. E querem novas formações [...]”.

Sobre a escolha das plataformas para o curso, Bridi (2021) justificou que a escolha inicial foi pelo Google Meet em função de a Universidade La Salle utilizar o aplicativo e dado o fato de o curso que inspirou a prática formativa em questão também o fazer: “Quando a gente fez o de gestão, a gente conseguiu fazer pelo Meet, foi aquele *boom* da pandemia em que o Meet tava aberto para 250 pessoas. Na semana que começamos, ele fechou para 100 pessoas.” Além da Universidade La Salle, o governo do Rio Grande do Sul também estava utilizando a plataforma.

Quando o Google Meet limitou a presença de pessoas para 100, a coordenação teve de recorrer a outra opção, e acabou decidindo pela plataforma Zoom em um pacote pago com capacidade para 1 mil pessoas. Como mais pessoas da universidade usavam, foi preciso coordenar as datas. A última aula, por exemplo, não foi nesse pacote, pois a sala estava agendada para uma formatura, tendo sido em uma sala com limite de 100 pessoas.

Felipe Toniolo (2021) lembra que a coordenação não estava pensando na plataforma Zoom: “Como era curso gratuito, a gente tinha a questão de não ter estes gastos. E para ter salas paralelas precisava ter gastos.” Mas, conforme Cilene Bridi (2021), a Universidade La Salle podia arcar com os custos, o que muda as possibilidades para se pensar na escolha de plataformas para um curso:

A gente tem uma equipe de comunicação. A gente tem procurado debater isso. O princípio está mais em um olhar pra fora de redes sociais. E nessas questões de redes sociais. Mas a PJ em si tem equipe frágil com pessoas que fazem pastoral da juventude, produção de card. O Zoom de 1 mil pessoas é da rede La Salle para grandes eventos. O uso tinha a ver com tentar alcançar aquilo e ajudar aqueles que não têm. É muito diferente uma instituição que pode bancar.

Ela informou que a universidade também possuía uma pessoa da área de comunicação que auxiliava com demandas e uma equipe destacada para assessorar em serviços relacionados ao Google: “A gente tem pessoas que cuidam disso, que dizem se pode fazer assim ou não. Existem pessoas no La

Salle que cuidam do Google.” Já Felipe Toniolo (2021) disse que a Pastoral da Juventude também tem um grupo de comunicação, mas ainda muito voltado para a comunicação institucional. Cilene acrescentou que a escolha pela manutenção do Classroom se deu pela demanda: por haver um espaço na plataforma, um repositório, no qual a coordenação pudesse reunir os materiais e as aulas gravadas, até para permitir o acesso em tempo diferente do síncrono, bem como para os materiais. “Ali estava tudo: compêndios de aula, textos, vídeos, avaliações.” (BRIDI, 2021).

Segundo Jean Demboski (2021), a coordenação pensou no WhatsApp para divulgar os *links* em um grupo fechado disparando “coisas mais práticas”, como *links* de aula e das avaliações.

Deixamos o grupo do WhatsApp fechado porque ia virar um inferno. Íamos mandar *link* depois o povo mandaria vídeos, oks, e ia se perder nas conversas. Do jeito que a gente preparou, não tinha tanta demanda de partilhar coisas específicas do encontro... ter um debate, ou cada um colocar opinião. Por isso que a gente não tinha necessidade disso aberto (DEMBOSKI, 2021).

Após o curso, o grupo de Whatsapp foi aberto.

O *e-mail* também foi adotado como um canal de reforço na comunicação com os educandos. Felipe Toniolo (2021) conta que esse recurso facilitou, pois as informações enviadas por WhatsApp também eram encaminhadas por *e-mail*. “Era muito difícil alguém dizer que não achou o *link*, todas as pessoas estavam contempladas. Antes que sobre do que falte.”

Os integrantes da coordenação relataram diversas medidas para assistir aos participantes no uso das plataformas. Foram elaborados tutoriais tanto para o Google Meet quanto para o Zoom. “A gente foi falando de aula pra outra, mandou Power Point, fez vídeo. Na hora, a gente ia orientando. A gente falava ‘qualquer dúvida, qualquer questão mandem para nós’.” (BRIDI, 2021). Felipe Toniolo (2021) acrescentou que foi enviada uma mensagem para as pessoas perguntando se elas conheciam e se já tinham acessado essas plataformas. Ele não lembra de ninguém que não conseguiu acessar as plataformas e avalia que os educandos foram se guiando pelos conhecimentos próprios e pelas informações adicionais fornecidas pela coordenação.

Nas conversas, os participantes da sistematização foram perguntados sobre a diferença de realizar uma atividade virtual em relação àquelas de caráter presencial. Em geral, as respostas enfatizaram como pontos positivos a adoção de tecnologias digitais conectadas à viabilização do curso em momento de pandemia e as possibilidades de participação de pessoas de todos

os lugares, superando limitações territoriais e de custos existentes nos casos de cursos presenciais. De outro lado, ressaltaram a falta das interações faladas e corpóreas das atividades presenciais, apontada por diversos participantes como uma característica importante das atividades da Pastoral da Juventude e frutífera para a criação de vínculos entre as pessoas não somente durante os cursos, também para além deles.

Bridi (2021) avaliou que “nada substitui o encontro presencial, a nossa roda, a nossa simbologia, a mística de estarmos juntos, o abraço, a dança circular”. Ela lembrou dos cursos presenciais da PJ, com etapas de 20 e de 15 dias, nos quais as pessoas conviviam intensamente. Essa experiência coletiva, acrescentou, gerava vínculos de amizade fortes, até semelhantes aos familiares. No curso de assessores, não havia como reproduzir essa vivência mas a coordenação, segundo ela, buscou cuidar de alguma forma desses aspectos dos participantes.

Todas as coisas que nós fizemos não substituem o virtual. Mas a gente queria que o pessoal sentisse o gostinho do que estávamos propondo. Que os professores não fossem tão acadêmicos e tivessem essa sensibilidade, tivessem trabalhado no encontro presencial. A gente se aproximava, as pessoas falavam no *chat*. Neste curso virtual, a gente quis fazer a mesma coisa, como se fosse uma roda de conversa. Mas a gente percebe que limita. Tem um tempo, o Zoom vai fechar (BRIDI, 2021).

Jean Demboski (2021) sublinhou a importância de os ambientes virtuais possibilitarem a presença de pessoas de locais diferentes: “A gente reuniu realidades que não reuniria. Lugares muito distintos, com experiências diferenciadas e o virtual consegue fazer essa transação de informações e experiências.” Ele também ressaltou essa preocupação de recepção e acolhida dos participantes. No começo de cada encontro, lembrou, a coordenação dialogava com os participantes, no intuito de acolher com carinho. Mas reconheceu as restrições que o ambiente *on-line* e as plataformas escolhidas trouxeram.

O virtual neste jeito que a gente pensou, até por causa de fuso horário, pelo tempo que a gente pensou, ele limitou a conversa. Discutir a tarde inteira e 40 minutos é diferente. A gente não conseguiu conectar com quem estava dentro do curso. Era muita gente. As pessoas estavam com câmera fechada, câmera aberta. A gente não conheceu as pessoas, não sabia como viviam. No virtual, tu falas aquilo e deu, não é tão sensível. Isso é uma perda.

Felipe Toniolo (2021) também enfatizou o contato como elemento importante para os encontros das pastorais:

É essencial a questão do ambiente. Quando a gente vai pensar um encontro, a gente sempre pensa o ambiente e que ajuda com imagens no chão, alguma coisa no espaço diferente, que vai ajudando a sintonizar a formação. Uma ideia de cabeça e coração que ajuda a se sentir parte do espaço, interagir com as pessoas, ir fazendo os processos de aprendizagem. O virtual não contempla isso, porque ali é uma pessoa escutando a outra.

As mediadoras que participaram das conversas também foram nessa linha. Michele Silva (2021) sentiu falta da imersão: “No fim de semana, a gente se reúne durante três, quatro dias e o cafezinho é momento mais rico de trocas, é o quando você mais aprende sobre o momento de vida. Ao conhecer as pessoas, escutar as experiências. Às vezes, são coisas simples.” Patrícia Vieira (2021) disse sentir falta de estar no meio das pessoas:

Nada substitui o presencial. Na modalidade presencial, a mediação é diferente, consegue visualizar as pessoas. Até para você ter um controle. Se atravessa a fala, às vezes, é mais complexo. Mas, ao mesmo tempo, a gente tem que ir se formando que esta modalidade veio pra ficar. Mesmo passando a pandemia, muitos cursos continuarão virtuais.

Para ela, o ambiente virtual tem como pró a possibilidade de aproximar as pessoas; em outro contexto, seria quase inviável.

Luís Vieira (2021), da coordenação, também destacou como aspecto positivo possibilitado pelo ambiente virtual a quantidade de pessoas: “O segundo aspecto é a reunião de pessoas de diferentes lugares do País. Conseguir encontrar no meio de semana simultaneamente de amigos de um país e todos os estados. Este é aspecto que o virtual possibilita.”

Assessores que participaram da sistematização foram em sentido semelhante em suas análises. Joilson Toledo (2021) caracterizou a formação no espaço virtual como um desafio:

Eu gosto de trabalhar a formação olhando para as pessoas, era o que a gente costumava fazer, você vai vendo as reações do corpo e vai construindo o caminho. Você está sem esta ferramenta e tem alguns rostos. A dimensão corpórea faz parte do jeito de ser. A formação não é só conteúdo, ela tem

movimento, ela tem dança, tem uma série de movimentos que a gente não dá conta nestes espaços. Isso é sempre um limitador.

Mas, apesar desses limitadores, ele percebeu uma “sintonia” vista nos espaços presenciais, e que foi possível construí-la neste espaço.

Entre os educandos, as avaliações acerca do uso das plataformas também orbitaram em torno dos aspectos elencados. Diego considerou o curso muito leve e disse não ter tido dificuldade de transitar em nenhuma plataforma: “O que favoreceu o curso ser *on-line* é nós termos todos os assessores no Brasil. A participação nossa no curso, se fosse presencial, poucos de nós iríamos participar.” Mas, assim como outros, sentiu falta do contato com as pessoas: “A gente precisa do contato humano, dos afetos. E nisso ele é bem reduzido. Eu não conhecia visivelmente meus colegas que estão aqui. E agora estou conhecendo na tela. Porque ali no curso a gente não consegue. E, no curso presencial, a gente consegue fazer isso.”

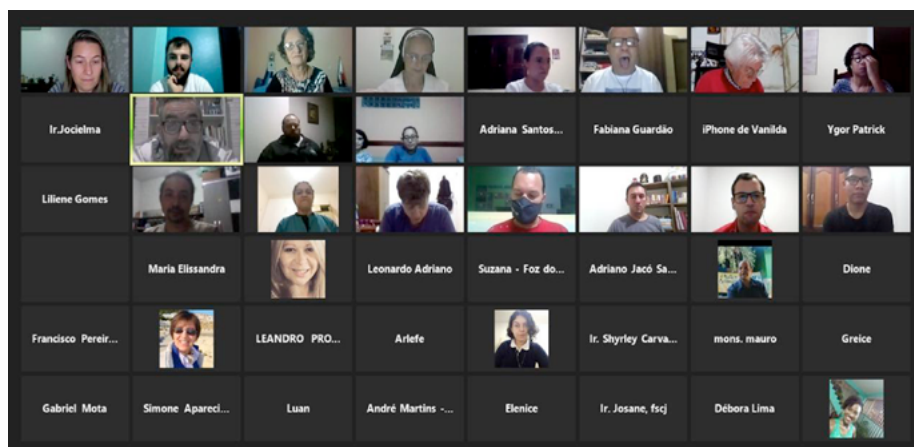
Deisiane Santos (2021), que é professora, relatou que já estava trabalhando com aulas remotas. Ela vê cursos *on-line* como um lado bom da pandemia:

Se fosse presencial, eu mesma não iria participar. Porque participa de casa, não precisa se deslocar. As plataformas eu já estava usando, já tinha feito outra formação por elas. Já tinha usado para dar aula quanto para ter aula. O Zoom para reuniões de trabalho, o Meet para reuniões da igreja, no WhatsApp grupo é o que não falta.

Tácio Teixeira (2021) reforçou a facilidade de participação de pessoas de outras regiões: “Acho importante porque ele traz a realidade de várias regiões do País, que a gente debateu e ficou bem bacana.” Ele contou que esse não foi o único curso, e que está aproveitando a pandemia para esse tipo de atividade; mencionou como ponto positivo o Google Classroom: “A questão da biblioteca que ficou no Classroom foi muito bom, pois tinha acesso aos documentos na hora que precisasse”.

Katty Collana (2021) foi outra educanda que viu o ponto positivo do uso por pessoas de diferentes locais. Ela começou o curso morando no Brasil e depois foi enviada para o Peru: “Pude seguir, não parou graças aos encontros por Zoom e Meet, e consegui continuar.” Ela também sublinhou o papel dos encontros presenciais na PJ: “A Pastoral tem essa forma de encontrar, de conversar, de tomar um café. O que não havia. Não podíamos compartilhar mais nossas experiências.”

Figura 3 – Captura de tela de participantes do curso.



Fonte: Pastoral da Juventude.

3. Interpretando criticamente a prática sistematizada

A análise por parte dos diferentes tipos de participantes da prática formativa levanta um conjunto de questões tanto sobre o curso em si quanto sobre o uso de tecnologias digitais, em especial as plataformas selecionadas, para uma experiência de Educação Popular. Diante da meta de concretizar a atividade ainda em 2020, a coordenação decidiu realizá-la ainda no fim daquele ano. Houve preocupações de que o curso não fosse nem extenso na quantidade de módulos nem longo em cada “encontro” virtual, a partir de experiência dos próprios integrantes acerca da saturação de atividades *on-line*. O formato selecionado acabou por considerar esse aspecto importante para evitar o cansaço dos educandos, ao mesmo tempo dando uma distância de uma semana, o que evitou um intervalo muito longo, que poderia dificultar a continuidade da reflexão sobre os conteúdos.

As avaliações tanto de assessores quanto de educandos indicam que houve uma aceitação boa dos conteúdos pensados e apresentados. Contudo, é importante prestar atenção às ponderações sobre a falta sentida de conteúdos mais “práticos”, tanto na análise de casos concretos quanto relativamente a atividades mais específicas, como eventos diversos promovidos pela Pastoral. Esse pode ser um aspecto a ser observado nos próximos

curso. Houve, também, educandos que apontaram a necessidade de casar o conteúdo com a prática não somente exposta, mas realizada por eles próprios. Essa provocação coloca a importância de se pensar essa conexão, tanto no projeto político-pedagógico quanto nos módulos e na temporalidade do curso, de forma a permitir que as atividades sejam desenvolvidas. Uma das educandas apresentou sugestão que foi além: recomendou encontros semestrais para discutir as práticas de assessoria que cada educando estaria desenvolvendo. Se, por um lado, tal formato permitiria uma conexão interessante entre os conteúdos do curso e a prática cotidiana dos educandos, por outro, isso implicaria uma organização e um compromisso pós-curso a ser analisado por futuras coordenações. Essa sugestão traz um elemento importante colocado no âmbito dos debates sobre o processo de sistematização, relacionado à formação como produtora de experiências para além dos cursos em si e de engajamento em novas práticas. Assim, a continuidade dos processos é aspecto a ser considerado fortemente, mesmo diante das limitações de condições das equipes organizadoras. Esse é o momento de conectar os processos formativos com suas aplicações práticas e com novas formas de organização e mobilização.

Se, por um lado, a carga horária do curso foi considerada “leve” e “tranquila” por educandos, por outro, a própria equipe de coordenação reconheceu que cada um dos módulos ensinaria um curso próprio. Assim, em que pese a avaliação da carga horária ter sido positiva, as alternativas de ampliação dos conteúdos e de aprofundamento dos temas abrem diversas possibilidades à coordenação para experimentar próximas práticas formativas mais longas como modo de verificar formatos que possam constituir um equilíbrio entre profundidade e fruição, entre carga e conteúdo. A estrutura modular permitida por cursos *on-line* também pode ser um dos caminhos a explorar.

Antes de entrar na análise do funcionamento em si do curso, das potencialidades e aspectos de sua execução em ambientes virtuais, faz-se necessário enfatizar que tais iniciativas devem sempre considerar as dificuldades de conexão e de habilidades do público-alvo de cada atividade organizada. O número de inscritos e de participantes, cerca de 50%, foi considerado pela coordenação um bom índice de “presença”. E, de fato, há atividades formativas *on-line* com taxas muito maiores de evasão. Mesmo assim, as dificuldades de acesso à internet nem sempre são manifestas. Por isso, uma ação que poderia auxiliar a entender esse público seria o envio de questionários aos que não conseguiram entrar nas aulas para ouvi-los sobre as motivações.

Para as próximas atividades, uma reflexão sobre o público pretendido e suas condições de acesso pode auxiliar na avaliação sobre quais plataformas

serão utilizadas. Isso, contudo, implica uma contradição com um aspecto central da escolha das plataformas, que será discutido adiante. Isso porque, em geral, os aplicativos mais comuns são aqueles das grandes plataformas, sobretudo os pré-instalados (como Meet) e os ofertados na forma de “serviços grátis”, como WhatsApp, Facebook e Instagram. Arranjos híbridos, como o adotado na prática formativa, têm vantagens no sentido de permitir diferentes modos de acesso, tanto o síncrono quanto o assíncrono posterior, o que permite um grau de flexibilidade do educando para buscar condições melhores de acesso para baixar um vídeo, por exemplo. Contudo, é válido lembrar que, para muitos brasileiros, os aparelhos são limitados tanto nos pacotes quanto nas memórias. Assim, pensar em arquivos em baixa definição ou em áudio como alternativas pode facilitar o acesso por pessoas em condições mais precárias.

No tocante à opção pelo formato virtual, avaliações de diversos participantes (dos coordenadores aos educandos, passando pelos assessores) destacaram a falta sentida da presencialidade, do contato, das reações, da percepção da corporeidade, dos diálogos nos momentos não oficiais de cursos (o cafezinho) e de como, especificamente para a PJ, tais elementos são caros em seu histórico e práticas formativas. Essa é uma dimensão a ser considerada sempre quando houver momentos com condições de escolha entre o virtual e o presencial, o que em 2021 ainda não se desenhava. Por outro lado, os cursos virtuais tiveram sua validade reconhecida durante o período da pandemia como forma de manter atividades formativas diante das limitações impostas pelas medidas de distanciamento social. Para além disso, participantes da sistematização citaram como benefícios da formação *on-line* as possibilidades de reunião de pessoas de diferentes localidades de modo mais simples. Em um eventual momento em que as atividades presenciais possam ser retomadas, esses ganhos apontados devem ser considerados na construção de novos cursos.

A busca por um equilíbrio entre esses aspectos positivos e negativos se coloca como um desafio. Na manutenção da situação atual e realização de cursos virtuais por força da conjuntura, métodos que busquem dialogar com os papéis dos momentos presenciais podem enriquecer os cursos. Em um momento posterior, quando atividades presenciais puderem ser retomadas, a alternativa de práticas formativas virtuais que facilitem a presença de pessoas de outras localidades também é algo a ser incluído nas discussões dos responsáveis pelas práticas. E modalidades híbridas também podem ser avaliadas de modo a potencializar as melhores características de cada modalidade.

Quanto à escolha das plataformas, o processo sistematizado é bastante ilustrativo e profícuo sobre a dinâmica atual do ensino virtual e do avanço dos grandes monopólios digitais sobre os espaços de formação. Como discutido por diferentes autores (como Nick Srnicek [2016], José Van Dijck [2013] e Sérgio Amadeu da Silveira [2017]), plataformas são espaços que conectam pessoas, instituições e coletividades em ambientes conectados a partir de uma base de tecnologias digitais, mantidas em geral por grupos empresariais que buscam assumir posições dominantes nos mercados *on-line*. Atualmente, os modelos hegemônicos das plataformas digitais são organizados em torno de modelos de negócios calcados ou na assinatura ou, principalmente, no acesso gratuito e na oferta de publicidade direcionada. Para alimentar essas engrenagens, o insumo fundamental de tais plataformas são os dados dos usuários e interações que ocorrem no seu interior. Por isso, esses agentes constroem seus espaços para que usuários passem o máximo tempo possível, interagindo o máximo e gerando “pegadas digitais” para que sejam construídos perfis sobre eles que serão utilizados por todo tipo de ofertante de serviço que pagará para usar a capacidade de direcionamento (*targeting*) dessa plataforma, seja uma empresa que quer anunciar um produto, seja uma agência de marketing político em campanha para um candidato. Essas plataformas se beneficiam do domínio de determinados nichos para expandir sua ação sobre outros segmentos (como o Facebook para as videoconferências, a Microsoft para os serviços corporativos, o Google para a produção de conteúdos pelo YouTube pago).

A partir dessa dinâmica, grandes plataformas consolidaram sua posição na internet, como é o caso do Facebook (controladora do app de mesmo nome, do FB Messenger, do Instagram e do Whatsapp), do Alphabet (controlador do Google, do YouTube e de serviços diversos da suíte, como o Meet), da Microsoft, da Apple e da Amazon. Elas constituem novas formas de domínio do norte global sobre o restante do mundo por meio da coleta de dados, da concentração de insumos informacionais e pela dificuldade das nações do Sul Global, de segmentos populares e minorizados em construir autonomia tecnológica.

Durante a pandemia, esses conglomerados, que já atuavam de alguma forma na área corporativa e de formação, expandiram seus serviços e avançaram sobre o mercado das reuniões, *lives* e aulas *on-line*. Novos serviços também surgiram, como foi o caso da plataforma Zoom e da Jitsi. Em diversos locais, as grandes plataformas digitais firmaram contratos pagos com grandes empresas e supostamente gratuitos com instituições de ensino e governos para servir como base das atividades educacionais desses contratantes.

Com a grande demanda, em geral, esses serviços assumiram o modelo de “*freemium*”, mais limitado, gratuito e com pacotes pagos para ampliar os recursos ou capacidades.

Essas dinâmicas podem ser vistas na prática formativa em análise. A escolha das plataformas se deu pelo uso anterior delas. No caso do Classroom, do Meet e do Zoom, a adoção anterior pela Universidade La Salle e a disposição de pacotes pagos foram fundamentais para a escolha. Mesmo assim, o Google Meet se tornou limitado, demandando uma outra alternativa, que veio com o Zoom, para grandes eventos. Isso demonstra a dificuldade de disponibilidade de serviços gratuitos de apoio à educação *on-line*, o que encarece as iniciativas, especialmente para movimentos sociais. Por outro lado, cria uma dependência de parceiros que possam disponibilizar tais plataformas, como foi o caso no curso. Isso implica também uma limitação na coordenação de agendas, como foi mencionado pelos responsáveis pelo curso na aula do módulo 5.

A força da disseminação dessas plataformas apareceu também entre integrantes da coordenação que mencionaram já mexer com o Google Meet. Também foram mencionadas mensagens de educandos sugerindo o uso do Meet após a troca para o Zoom. Outras pessoas relataram facilidade pelo uso dessas a partir de acordos de governos estaduais para aulas *on-line*. No caso do WhatsApp, a escolha também foi motivada pelo fato de esse aplicativo ser extremamente popular no Brasil, já tendo ultrapassado a marca de mais de 130 milhões de pessoas. Assim, tanto pela disseminação prévia quanto pelo avanço estruturado sobre o setor educacional no Brasil, tais plataformas conformam o que autores chamam de “efeito de rede” (EVANS; SCHMALENSEE, 2016), em que a quantidade de usuários de uma plataforma se torna uma vantagem e um atrativo para que mais pessoas entrem nela. Por outro lado, esse efeito de rede dificulta que soluções alternativas sejam adotadas.

Aí reside um ponto de reflexão necessário para a PJ e os movimentos sociais: tais plataformas possuem problemas de abuso de coleta e tratamento de dados. O Google possui processos por diferentes autoridades regulatórias, e pesquisas diversas mostrando como o conglomerado realiza coleta excessiva e abusiva de dados (inclusive de *e-mails* de pessoas). Tais informações são utilizadas não somente para veicular publicidade em suas plataformas e aplicativos, como também para alimentar engrenagens utilizadas para favorecer a difusão de discurso de ódio, desinformação, teorias da conspiração e conteúdos problemáticos, o que ocorre na busca, no YouTube e em distintos serviços do Alphabet. Há um aspecto específico ao campo da educação: Google e Microsoft estão acumulando uma base de dados sem precedentes

sobre currículos, ementas, conteúdos programáticos e aprendizagens dos alunos. Isso não somente é um dado fundamental para a construção dos perfis (que, depois, serão usados por empresas para ofertar produtos e por grupos políticos para direcionar mensagens) como já está subsidiando uma iniciativa cada vez maior de oferta e cursos diretamente por essas plataformas, que podem, em um futuro próximo, se constituírem como agentes-chave do mercado educacional.

O WhatsApp possui especificidades. Por dispor de criptografia ponta a ponta, a coleta de dados ainda é menor no aplicativo. Contudo, ele monitora os metadados (com quem nos comunicamos, em que horário e com qual frequência), que são elementos importantes no processo de construção de perfil. Em 2021, o WhatsApp anunciou uma nova política de privacidade que avançou na integração dos dados coletados com o Facebook, aplicativo controlado pela mesma empresa. Assim, por mais que o nível de coleta seja menor, ainda há aspectos problemáticos no WhatsApp a serem considerados. Já quanto ao Zoom, a empresa foi bastante questionada por falhas de segurança e de privacidade ao longo do ano de 2020. Embora a companhia alegue que tenha melhorado esses aspectos, inclusive alterando suas regras internas, ainda há riscos de privacidade associados à plataforma.

Quando perguntados sobre o conhecimento acerca das normas de funcionamento das plataformas escolhidas (como termos de uso, política de uso de dados ou de privacidade e diretrizes da comunidade), os integrantes da coordenação que participaram do processo de sistematização disseram que não tinham informações sobre essas normas. Esse quadro indica que a escolha dessas plataformas talvez possa ter ocorrido sem todas as informações necessárias para uma avaliação, o que se coloca como ponto de problematização para as próximas atividades formativas.

Ao trazer esses elementos críticos, não deixamos de forma alguma de considerar o outro lado desse difícil debate. A popularidade dessas plataformas facilita o seu uso, pois parte importante da população, e provavelmente do público-alvo, tem acesso a elas. Como lembrado anteriormente, o modelo de acesso móvel no Brasil é, infelizmente, marcado por pacotes limitados e pela prática de “serviço grátis” ou “não pagos”, em que empresas fazem acordos com operadoras para que os usuários sigam usando seus serviços mesmo após o fim das franquias, o que limita bastante as condições, especialmente daqueles segmentos de baixa renda.

Há outros obstáculos. Essas plataformas utilizam alguns recursos para dificultar o seu uso em serviços que não são associados aos seus. Então, um determinado serviço de videoconferência que não seja do Google pode ter

dificuldades para rodar em um navegador Chrome, que é do Google. O mesmo pode ocorrer para a liberação de câmeras e microfones em um sistema operacional Windows, da Microsoft. Assim, a consideração de alternativas pode ter como implicação a superação desses obstáculos intencionalmente postos pelas grandes plataformas e por parceiros comerciais exatamente para dificultar a saída desses “jardins murados”.

Essas provocações não visam descredenciar tais plataformas. Em determinados momentos, pode ser “inevitável” recorrer a uma delas, especialmente em se tratando de um cenário de poucos recursos para a oferta de um curso e da ausência da cultura de cobrança pela participação. A indisponibilidade de ferramentas gratuitas é certamente uma barreira importante. Tais reflexões são propostas aqui para que o movimento em eventuais novos momentos possa ter um processo mais consciente e crítico de análise sobre os recursos tecnológicos e as plataformas que emprega em suas práticas formativas.

4. Considerações conclusivas e recomendações

O curso objeto da sistematização tratada no presente artigo mostrou as diversas dimensões do uso de plataformas digitais. Se, por um lado, foi possível notar um reconhecimento dos participantes sobre a importância dessa alternativa para viabilizar o curso durante a pandemia e como as plataformas escolhidas favoreceram a participação de pessoas de diversos lugares, por outro lado, as reflexões apresentadas visaram problematizar como movimentos sociais escolhem e usam essas ferramentas que estão longe de ser recursos neutros, mas, ao contrário, estão imersas em relações de poder que têm nas plataformas digitais novos agentes atuando nas esferas econômica, política e social.

Partindo da sistematização realizada, das partilhas feitas e das análises, trazemos, a seguir, um conjunto de recomendações para as próximas práticas formativas.

- Nos próximos cursos, incorporar conteúdos e estratégias metodológicas mais práticas e de exemplos de casos sobre assessores.
- Nos próximos cursos, criar momentos que tentem reproduzir, de alguma forma, os ambientes informais e de intervalo das atividades a distância, seja antes, durante ou depois das aulas.

- Debater na PJ e nas articulações responsáveis pelos cursos o uso das plataformas digitais, convidando pessoas que possam contribuir para provocações críticas.
- Discutir com os responsáveis pelo curso aspectos positivos e negativos das plataformas e levantar alternativas para novas atividades a distância.
- Pensar em alternativas livres, não proprietárias ou não vinculadas aos principais monopólios digitais para as atividades.
- Elaborar formações sobre plataformas digitais que fomentem o conhecimento sobre esses agentes e avaliações críticas sobre o seu uso em diferentes contextos.
- Analisar dentro do movimento a política de privacidade e o uso de dados dos participantes do curso de acordo com a LGPD.

Referências

BRIDI, Cilene. [Entrevista cedida a] Jonas Valente. 2021.

CEAP. *Marco Referencial de Orientação da Sistematização do projeto Sistematização de Práticas Metodológicas de Formação na Educação Popular em Ambiente Virtual/Digital*. 2021.

COLLANA, Katty. [Entrevista cedida a] Jonas Valente. 2021.

COORDENAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO EM ASSESSORIA DE JOVENS. *Avaliação escrita ao autor*. 2021.

DEMBOSKI, Jean. [Entrevista cedida a] Jonas Valente. 2021.

DICK, H. *Civilização do amor: projeto e missão*. [S. l.: s. n.], 2012.

DICK, H. *Os desafios de ser assessor/a*. [S. l.]: CELAM, 2013.

EVANS, David S.; SCHMALENSEE, Richard. *Matchmakers: The new economics of multisided platforms*. Boston: Harvard Business Review Press, 2016.

ISOTON, Diego. [Entrevista cedida a] Jonas Valente. 2021.

MARTINS, André. [Entrevista cedida a] Jonas Valente. 2021.

POLIDO, Éder. [Entrevista cedida a] Jonas Valente. 2021.

SANTOS, Deisiane. [Entrevista cedida a] Jonas Valente. 2021.

SILVA, Michele. [Entrevista cedida a] Jonas Valente. 2021.

SILVEIRA, Sergio Amadeu da. *Tudo sobre tod@s: redes digitais, privacidade e venda de dados pessoais*. São Paulo: Sesc, 2017.

SIMÕES, Elenice. [Entrevista cedida a] Jonas Valente. 2021.

SRNICEK, Nick. *Platform capitalism*. Cambridge: Polity, 2016.

TEIXEIRA, Tácio. [Entrevista cedida a] Jonas Valente. 2021.

TOLEDO, Joilson. [Entrevista cedida a] Jonas Valente. 2021.

TONIOLO, Felipe. [Entrevista cedida a] Jonas Valente. 2021.

VAN DIJCK, J. *The culture of connectivity: a critical history of social media*. Oxford New York: Oxford University Press, 2013.

VIEIRA, Luís. [Entrevista cedida a] Jonas Valente. 2021.

VIEIRA, Patrícia. [Entrevista cedida a] Jonas Valente. 2021.

Curso de formação de agentes populares de saúde e a Educação Popular para o combate à pandemia com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

Jonas Valente¹

Em 2020, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em parceria com universidades, centros de pesquisa, a Arquidiocese de Olinda e outros movimentos sociais e organizações da sociedade civil, realizou o “Curso de formação de agentes populares de saúde”. A atividade foi construída no estado de Pernambuco, a partir da experiência de uma rede de entidades da sociedade; depois, foi replicada e ajustada em outros estados.

O curso teve início na campanha Mãos Solidárias, em 2020, como uma iniciativa dentro da campanha Periferia Viva, conduzida por diversos movimentos sociais para desenvolver ações de enfrentamento à pandemia da Covid-19. A campanha atuou em distintas frentes, que incluíram a distribuição de alimentos, a promoção da comunicação popular, a orientação sobre direitos e a formação de agentes populares de saúde².

A iniciativa em torno da campanha reuniu dezenas e organizações além do MST, como a Cáritas Brasileira, a Central Única dos Trabalhadores, as frentes Brasil Popular e Povo Sem Medo, a Marcha Mundial de Mulheres, o Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto, a Via Campesina e a Universidade Federal de Pernambuco.

Mas a expansão da atividade para outros estados ocorreu por meio de iniciativa do MST. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)

1 Jornalista e pesquisador nas áreas de tecnologia, internet e comunicação, graduado em Jornalismo pelo UniCEUB-DF, mestre em Políticas de Comunicação e doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB); autor de livros sobre regulação da mídia, internet e plataformas digitais, sistematizador do CEAP. Coautoria de Alexandra Rodrigues, assentada, assistente social, membro da coordenação nacional do setor de saúde do MST.

2 Mais informações sobre a campanha estão disponíveis em www.campanhamaossolidarias.org/.

luta pela conquista da terra, pela reforma agrária e por um outro modelo de sociedade; está organizado em 24 estados, em cinco regiões do País. Cerca de 350 mil famílias integram a organização nessas localidades.

O MST desenvolve ações de luta pela conquista da terra para famílias integrantes da organização. Mas o processo de organização segue após esse tipo de vitória, abrangendo também as famílias assentadas, em seu esforço de garantir direitos básicos. De acordo com o movimento, a conquista da terra é “apenas o primeiro passo para a reforma agrária”.

Para alcançar seus objetivos, o movimento lança mão de uma série de instrumentos de luta. O mais tradicional deles é a ocupação de terras, utilizada para denunciar áreas griladas ou improdutivas. O MST também promove ocupação de prédios públicos como modo de criação de fatos políticos e apresentação pública de demandas. Ainda, monta acampamentos próximos a grandes latifúndios, estruturas que contam com 120 mil pessoas em todo o País. O MST promove mobilizações por meio de marchas, nacionais e locais, e diversas formas de manifestações pela reforma agrária e pela transformação social.

O movimento é organizado em unidades territoriais, de cada assentamento ou acampamento às instâncias regionais, estaduais e nacional. Outra forma de organização é temática, por meio dos núcleos, frentes e setoriais relacionados às bandeiras de luta. Atualmente, essas instâncias abarcam os seguintes temas: frente de massas, formação, educação, produção, comunicação, projetos, gênero, direitos humanos, saúde, finanças, relações internacionais, cultura, juventude e LGBT sem-terra.

O presente artigo traz a sistematização dessa atividade formativa realizada no âmbito do projeto Sistematização de Práticas Metodológicas de Formação na Educação Popular em Ambiente Virtual/Digital no contexto da Covid-19. Conforme o Marco Referencial de Orientação da Sistematização (MROS) do projeto, o objetivo é “sistematizar práticas metodológicas de formação sistemática na Educação Popular realizadas em ambiente virtual/digital desenvolvidas por sujeitos sociais populares em suas organizações no contexto da pandemia Covid-19 (abril 2020 e março 2021), a fim de acumular subsídios para sua recomendação a processos formativos e organizativos” (CEAP, 2021, p. 9).

Os objetivos específicos da sistematização consistem em:

1. reunir experiências de práticas formativas dos principais sujeitos sociais populares do Brasil para promover sua sistematização participativa e construir aprendizagens significativas desde os desafios atuais;

2. constituir espaços de trocas de saberes e experiências metodológicas, encontros reflexivos e de aprofundamento sobre novas metodologias formativas na perspectiva de uma Educação Popular transformadora que fortaleça os processos organizativos das organizações e movimentos sociais;
3. elaborar documento de sistematização da prática formativa em questão.

A prática formativa selecionada em diálogo com os sujeitos dela ainda continuava quando da redação do presente artigo. Desta forma, a sistematização buscou tanto uma reconstrução de atividades já realizadas quanto o acompanhamento de atividades que serão promovidas no âmbito do período de imersão e coleta de dados.

O intuito foi abarcar a prática em diversas dimensões. A primeira dela envolve suas concepções, diretrizes, objetivos, metodologias e planejamento operacional. Essa implica buscar reconstruir a construção da proposta da prática como iniciativa nacionalizada do MST. Tal esforço envolveu o acesso a eventuais documentos e deliberações no sentido da realização da prática. Também foram fundamentais os diálogos com responsáveis pela concepção e planejamento da prática escolhida.

Dado o já mencionado caráter nacional da prática, uma segunda dimensão envolveu as experiências concretas de formação. Para essa, foram selecionados pelos responsáveis pelas práticas quatro estados: Pernambuco, Ceará, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul. A escolha desses casos possibilitou abranger aspectos diversos da experiência necessários ao intuito da sistematização proposta. Um deles está relacionado aos diferentes momentos do processo formativo. Destarte, fizeram parte da sistematização tanto atividades em etapas mais iniciais quanto de momentos mais avançados da experiência pedagógica dos agentes populares de saúde.

Uma segunda modalidade de diversidade na experiência formativa diz respeito às formas de execução das atividades. O projeto realizado teve como foco aquelas realizadas por meio de plataformas digitais ou outros instrumentos que viabilizam ambientes virtuais. O curso do MST teve parte dos casos de modo presencial, e outra, de forma virtual. Assim, foi possível não apenas perseguir os objetivos de sistematizar as experiências de acordo com os impactos da pandemia em sua realização, mas também comparar, nos limites do possível, atividades presenciais e não presenciais como forma de enriquecer a reconstrução e a interpretação crítica das consequências da pandemia e do uso dos ambientes virtuais.

Uma terceira categoria da diversidade considerada será a de modos de participação na prática formativa. Dialogou-se com o MST sobre a pertinência de envolver tanto coordenadores nacionais das atividades quanto responsáveis nos estados e/ou em unidades territoriais, bem como militantes do movimento que participaram das atividades pedagógicas.

A sistematização consistiu nos seguintes procedimentos:

1. diálogo com os responsáveis pelo curso no MST para discussão do escopo do objeto e dos procedimentos: no diálogo em questão, buscamos, a partir da prática selecionada, estabelecer recortes de quais atividades serão sistematizadas e como se dará o processo juntamente aos sujeitos da prática;
2. solicitação de documentação pertinente ao movimento sobre suas concepções e ações de formação e sobre a prática, em específico: apontamos a importância de receber qualquer tipo de documentação que os sujeitos da prática julgarem pertinentes para a compreensão do movimento, de suas ações formativas e da prática especificamente – essa documentação não teve formato definido, podendo ser tanto escrita como audiovisual; ela representa uma fonte de dados complementar ao diálogo direto com os representantes do movimento no âmbito do processo de sistematização da prática;
3. coleta de registros audiovisuais de aulas e atividades de formação já realizadas: os registros foram disponibilizados pela coordenação da prática formativa, como forma de acompanhar exemplos concretos das atividades desenvolvidas – poderão ser tanto áudios quanto vídeos dos eventos promovidos nos estados selecionados;
4. realização de reuniões de discussão sobre a prática formativa: as primeiras reuniões tiveram caráter exploratório, para conhecimento dos sujeitos que participarão da sistematização, diálogo sobre primeiras impressões acerca das atividades realizadas e para obter um registro mais descritivo dessas atividades – neste momento, ainda não foram detalhadas as questões a partir dos aspectos definidos no MROS, mas introduzidas essas questões;
5. realização de reuniões complementares: foram realizadas reuniões complementares com vistas a aprofundar questões com grupos específicos (coordenação, participantes, participantes de um determinado estado, etc.) – foram introduzidas as questões já elencadas no MROS de acordo com os eixos da sistematização dos aspectos que se pretende contemplar no processo de reconstrução da prática e da sua interpretação crítica;

6. entrevistas com participantes das práticas: foram realizadas entrevistas utilizando diferentes canais de comunicação com participantes da prática formativa em distintos estados – essas pessoas foram indicadas pela coordenação do curso; de acordo com a abordagem metodológica, as entrevistas contemplaram tanto pessoas que estavam em papel de coordenação quanto educados que participaram das atividades;
7. por fim, foi realizada uma reunião de validação da 1ª versão da sistematização da prática específica com os indicados pelo movimento para esse momento: neste espaço, foi avaliado se a sistematização contemplou os relatos e as preocupações, bem como se trouxe provocações adequadas para pensar a prática formativa tanto em sua reconstrução quanto para as novas atividades a serem desenvolvidas.

Assim, a abordagem metodológica trabalhou com uma combinação entre a análise documental e entrevistas em profundidade com diferentes tipos de participantes do curso, incluindo a coordenação nacional, coordenações estaduais e educandos que estiveram em algumas das turmas da atividade formativa.

Este artigo será organizado em três partes. A primeira fará uma reconstrução da prática e da sistematização, abarcando seu projeto pedagógico, forma de organização, abordagem metodológica e atividades realizadas, tomando relatos de diferentes tipos de participantes, da coordenação aos estudantes, passando pelos assessores e mediadores responsáveis por cada módulo. Nela, também será apresentado como se deu o processo de sistematização.

Na segunda, a prática será problematizada a partir dos sentidos produzidos e dos objetivos da sistematização, visando levantar aspectos que podem ser interpretados criticamente como contribuição ao movimento responsável pela prática em suas reflexões sobre suas estratégias e iniciativas de Educação Popular, especialmente no foco designado no projeto de avaliar o uso de plataformas digitais.

Na terceira, o artigo apresenta considerações conclusivas, elencando recomendações que podem ajudar o movimento no desenvolvimento de novas iniciativas de formação em ambientes virtuais.

1. O curso de agentes populares de saúde

O curso de agentes populares de saúde foi realizado pelo MST de diversas formas em cada território, não tendo um modelo fechado. Seu conteúdo foi

construído em parceria com a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e especialistas de universidades parceiras, como a Universidade Federal de Pernambuco, sendo disponibilizado na forma de aulas em vídeo publicadas na plataforma YouTube.

Alexsandra Rodrigues (2021), do setorial de saúde e uma das coordenadoras da prática, pontua as motivações relacionadas à importância de aumentar a sensibilização das famílias de comunidades:

O curso surge da necessidade das famílias não terem acesso às informações de saúde dentro das periferias do Recife. Nós por estarmos na coordenação do projeto Mãos Solidárias, que começa com as ações da formação dos agentes populares de saúde, a gente leva essa construção para o campo. Eles surgem dessa necessidade das informações voltadas para o vírus.

Cada estado e cada turma organizaram as atividades formativas de acordo com sua realidade local, de maneiras que consideraram mais adequadas. Em algumas turmas, os conteúdos foram passados de modo virtual; em outras, apenas de forma presencial. Também houve exemplos de arranjos híbridos, combinando tanto momentos por meio de plataformas na internet quanto outras ocasiões na modalidade presencial nos territórios onde as turmas estavam.

Em Pernambuco, o curso foi desenvolvido em parceria com a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), além de outros movimentos sociais. A concepção da prática formativa ocorreu, assim, a partir do diálogo entre pesquisadores e lutadores do MST e das demais organizações que participaram da formulação.

Como explica o documento de planejamento do curso em Mato Grosso do Sul (MST, 2021),

[...] o curso é um conjunto de ações políticas e formativo-pedagógicas, que se desenvolvem no bojo de atividades que organizam e realizam os agentes de saúde popular, independentemente do lugar e momento de sua realização. Essas atividades também podem ser em parcerias com escolas, universidades, prefeituras, postos de saúde, associações locais, igrejas, etc. Neste sentido, o curso não pode estar sujeito às questões conjunturais da pandemia, pois ele é orgânico e faz parte da política de formação e educação dos movimentos populares do campo e da cidade.

Os materiais do curso trabalham com o conceito de “solidariedade ativa” como prática de afirmação do povo, sujeito coletivo capaz de atuar para con-

quizar, proteger e promover direitos. Esse conceito está relacionado a um projeto popular de saúde. E, diante da conjuntura da pandemia, a promoção da solidariedade ativa está diretamente vinculada à proteção da vida e da saúde das pessoas, razão pela qual essa prática implica a atuação coletiva para difundir cuidados e condutas necessárias para evitar o contágio pelo vírus.

O reforço desses cuidados é estimulado pelos agentes populares de saúde, conceito-chave do curso. Segundo a cartilha do curso (FIOCRUZ, 2020), esse “é um voluntário que se importa com a vida dos vizinhos e com sua comunidade, estando disposto a costurar uma rede popular de solidariedade”. Para integrar este grupo, o agente não pode fazer parte do grupo de risco. Ele acompanha determinados moradores de sua localidade a partir de visitas regulares e de outras formas de comunicação por meio das quais difunde informações sobre o vírus, a pandemia, formas de prevenção, procedimentos diante de sintomas e formas de buscar direitos no contexto da pandemia.

O agente popular não substitui o trabalho do sistema de saúde e dos agentes comunitários de saúde, mas complementa-o. Assim, é seu papel se articular com a estrutura e os trabalhadores do Sistema Único de Saúde (SUS), conhecer os serviços e as indicações promovidas pelas autoridades de saúde. Ele contribui para fomentar uma resposta coletiva da sua comunidade diante do desafio de “ficar em casa” em contextos de eventuais dificuldades de acesso a direitos.

Figura 1 – Atividade formativa.



Fonte: MST.

O curso foi estruturado em Pernambuco, realizado no estado e replicado ou ajustado em outros estados. Ele tem como público prioritário lideranças comunitárias que moram no território escolhido para a formação dos agentes, que não sejam do grupo de risco e que, preferencialmente, saibam ler e escrever.

Em Pernambuco, o curso foi realizado no âmbito da campanha Mãos Solidárias. Conforme dados do MST, foram concluídas 73 turmas, com 717 certificados emitidos junto a instituições de ensino. Dessas 73 turmas, 49 ocorreram na Região Metropolitana do Recife e 24 em outras regiões do estado. Em junho, quando a primeira versão da sistematização foi redigida, havia 27 turmas em curso e outras 28 estavam em articulação para começar.

As primeiras atividades formativas tiveram como referência a cartilha “Agentes populares de saúde: ajudando minha comunidade no enfrentamento da pandemia de Covid-19”, desenvolvida pela Fiocruz de Pernambuco para o projeto da campanha Mãos Solidárias (FIOCRUZ, 2020).

Os responsáveis elaboraram aulas remotas para a realização do curso. O vídeo do módulo 1 abordou o que são os agentes populares de saúde, definidos como “pessoas da comunidade identificadas com os movimentos populares, que já faziam trabalho de apoio às pessoas nessa comunidade, tanto doentes quanto que necessitam de ajuda” (FIOCRUZ, 2020a). A proposta de trabalho dele é a solidariedade ativa, aquela prática solidária engajada, que não apenas entrega uma doação, mas que faz uma perspectiva de organização dessa comunidade e um conjunto de ações que envolvem as pessoas da comunidade, os sistema de saúde e órgãos relacionados aos direitos desses indivíduos.

Seguindo, o módulo 1 explica a proposta do curso e o propósito dos agentes populares de saúde tanto na atuação da prevenção e promoção da saúde quanto na articulação de outras demandas, em interlocução com outras brigadas. O agente deve anotar nos cadernos as características da família, nomes e situação de saúde dos integrantes dela. O registro deve ser feito a cada visita.

O agente também é responsável por orientar as famílias caso haja algum tipo de problema ou doença, articulando-as com a rede de saúde, como na indicação dos espaços de atendimento. A videoaula é clara ao pontuar que o agente popular não substitui o trabalho do agente comunitário nem concorre com o Sistema Único de Saúde, mas atua em apoio ao sistema. No vídeo, é explicado que há casos em que agentes comunitários possuem muitas famílias para acompanhar. Deste modo, o agente popular contribui para fazer um acompanhamento.

Figura 2 - Agentes populares de saúde do MST realizando uma visita.



Fonte: MST.

A aula também traz orientações sobre medidas não farmacológicas, como o uso de máscaras. É o caso de explicações sobre manejo de máscaras, prazo de validade ou a importância de descartá-las no caso das descartáveis. Também há explicações sobre a lavagem das mãos e de objetos que entram em casa, como compras. A aula expõe informações sobre o coronavírus, incluindo sua história, suas características, como ocorre a transmissão e os canais de infecção (boca, narizes e olhos). Ao explicar os modos de contaminação, a aula aborda como é possível se prevenir, dando exemplos de como evitar colocar mãos nos olhos, boca ou nariz se as mãos não estiverem higienizadas.

A aula avança para apresentar os sintomas da Covid-19, como febre, tosse, cansaço e falta de ar. Caso os sintomas não passem, é preciso consultar um médico. O agente popular pode auxiliar a pessoa ou família na indicação para a busca por atendimento profissional, inclusive em serviços de diálogo com unidades de saúde e orientações ou consultas remotas. Mas, esclarece o vídeo, o agente popular de saúde auxilia com sugestões, ele não é médico nem deve entrar nas casas das pessoas.

Um método utilizado é comparar o vírus ao colorau. Quando uma mão fica com colorau, ao tocar em coisas, o colorau evidencia por meio da cor repassada a dinâmica de transmissão do vírus. Quando a mão é pintada de colorau, é mostrado que o álcool retira muito a sujeira, mas não necessariamente tira tudo, o que coloca a importância de uma lavagem de mão completa, com água e sabão. O vídeo exibe uma pessoa explicando quais são os movimentos necessários para esse procedimento correto. Os participantes

do vídeo apresentam também alternativas quando as pessoas não possuem muita água disponível.

Ao fim da aula, há as tarefas dos participantes. Cada agente deve procurar as famílias e anotar no caderno a situação de saúde de cada integrante, mas também outras demandas dessas pessoas, como uma eventual tentativa de obter o auxílio emergencial ou a necessidade de cestas básicas e doações de alimentação. Igualmente, foi passada a tarefa de fazer oficinas nas ruas com orientação sobre distanciamento social, higienização e uso de máscaras.

Figura 2 – Chamada do Curso.



Fonte: MST.

O tema do módulo 2 é “Como cuidar da minha comunidade?” A aula começa retomando as tarefas do módulo 1, como o cadastramento de famílias e dos seus integrantes. A recomendação é de que cada agente cadastre até 50 famílias. A apresentadora coloca a importância de entender como sistematizar esses dados, marcando as características sociais e demográficas das pessoas e os respectivos quadros de saúde. A apresentadora também destaca que é importante entender como utilizar esses dados para identificar quem precisa de acompanhamento mais próximo por ter comorbidades ou problemas de saúde, e quem não tem essa necessidade tão efetiva.

Em seguida, a videoaula sugere a divisão dos alunos em duplas para discutir os grupos de risco da Covid-19 e os cuidados que já são usados nas comunidades dos participantes. A apresentadora elenca os grupos de risco, como pessoas com doenças cardíacas e respiratórias crônicas, e explica como devem ter um cuidado ainda maior pelos riscos mais intensos que possuem.

O vídeo continua, e a apresentadora passa a explicar a rede do Sistema Único de Saúde e a característica de cada elemento da rede, de cada unidade de saúde, para entender em que situações um paciente deve ser indicado para esse atendimento. Coriza, comenta a apresentadora, não demanda a ida a uma unidade de saúde. Se houver coriza mais febre, ainda assim é mais indicado tentar adotar medidas para mitigar a coriza e a febre em casa. Já se a pessoa tiver coriza, febre e tosse, é aconselhável que fique em estado de alerta e procure uma unidade básica de saúde. A apresentadora diz que a busca por uma emergência deve ocorrer quando há sintomas como falta de ar.

No fim do módulo, a apresentadora sugere que os agentes populares de saúde façam uma caminhada pela comunidade e registrem, inclusive com fotos, locais que chamem a atenção pelo potencial de risco deles, como esgoto a céu aberto ou aglomerações. Essas identificações foram demandadas para uso nos módulos seguintes. Por fim, a apresentadora sugere que os participantes façam uma avaliação do módulo, dos conteúdos passados, das dinâmicas adotadas, das tarefas indicadas e do conjunto da atividade.

O 3º módulo discute que “sem direitos não dá para ficar em casa”. Ele começa com um olhar sobre as respostas às perguntas coletadas junto às pessoas da comunidade. Nelas, é possível mapear demandas do bairro, as demandas apresentadas pelas pessoas com quem os agentes populares conversaram. O método trabalha com uma identificação de quais foram as necessidades mais frequentemente apontadas.

A partir delas, o módulo discute por que parte das pessoas não tem conseguido ficar em casa. Enquanto em uns bairros alguns têm condições de ficar em casa, em outros, os moradores não possuem esse recurso. O apresentador destaca que temos vivido crises econômica, política e social; que, neste momento, o Estado precisa garantir os nossos direitos. Para entender esse debate, é preciso discutir o que são direitos, por que e para que eles existem. No Brasil, segue a fala, a Constituição de 1988, fruto de muita luta durante o processo constituinte, estabeleceu uma série de direitos. Ela previu o Sistema Único de Saúde (SUS). Se este funcionasse bem, ninguém precisaria pagar um plano de saúde. A mesma coisa se pensarmos a educação pública. O direito das pessoas é negado porque há quem lucre em cima disso. Cada direito é uma conquista de uma maioria sobre uma minoria.

Neste momento da pandemia, o governo federal, que deveria estar coordenando este combate, não o faz porque atende a outros interesses que não o do povo. Os problemas nas políticas públicas de saúde e renda têm uma intencionalidade para forçar as pessoas a irem para a rua. O apresentador continua explicando que a campanha Periferia Viva, sob uma ideia central

de sair da perspectiva do “cada um por si” e ver como a comunidade se organiza, consegue minimizar esses problemas e dar um salto de qualidade. Se o Estado vem se negando a cumprir esses direitos, a sociedade deve se organizar para reivindicá-los.

Um segundo apresentador, da brigada de mobilização da Região Metropolitana, começa com uma pergunta sobre o que fazer se não está dando para ficar em casa. Quais alternativas podem ser construídas com a comunidade? Ele cita exemplos como hortas urbanas, bancos de alimentos e alternativas que possibilitam geração de renda. Se não tem água na comunidade, por exemplo, é preciso pensar como armazenar, racionar e usar essa água. Os agentes populares de saúde devem compreender as questões que devem ser feitas para ajudar a dar resposta às demandas por direito da comunidade. Outro exemplo é sobre o auxílio emergencial: uma forma de auxiliar pessoas que não estão conseguindo acessá-lo é encaminhar a pessoa à defensoria pública.

O apresentador lembra que o uso da máscara é fundamental. Uma forma de garantir acesso é articular pessoas que têm máquina de costura para que esses equipamentos possam ser usados na produção desses artefatos com vistas a serem doados à comunidade. Ele mostra, com a ajuda de um quadro branco, como identificar essas alternativas, vinculando cada problema a possíveis soluções. Elenca cinco problemas: moradia, água, renda, violência e comida. Sobre a moradia, há a possibilidade de tentar um auxílio-aluguel. Sobre água, em alguns territórios, há possibilidade de construir poços coletivos, além de organizar a população para cobrar do poder público o fornecimento. Em relação ao problema da violência, é importante discutir como construir estratégias de enfrentamento a ela na comunidade, especialmente contra a mulher e contra crianças e adolescentes. Sobre a questão da alimentação, um caminho é fazer um banco de alimentos que possa ser abastecido por uma campanha de doação e que direcione o coletado para as famílias com mais necessidade. Outras iniciativas são as hortas e cozinhas comunitárias.

Em Pernambuco, as turmas iniciaram de modo presencial. Segundo Alexandra Rodrigues (2021), uma das coordenadoras da atividade, houve preocupação sobre como realizar as atividades em um momento de pandemia.

Devido à necessidade de chegar próximo à comunidade de ver as dificuldades que a periferia estava tendo, criou-se, através do curso, métodos de formação presencial seguindo os protocolos. Discutimos como evitar aglomeração. Como é que a gente vai fazer? Pensamos em fazer formação

dentro de espaços abertos, debaixo de árvores, em galpões, formação com máximo de dez pessoas. E aí as formações ocorreram presenciais.

Em seguida, as novas turmas em outras cidades para além do Recife passaram a utilizar plataformas *on-line* para a realização das aulas.

A quantidade de pessoas variava de acordo com o tamanho da área. Havia assentamento com 500, 600 famílias. Mas a média buscada era que cada agente popular acompanhasse 20 famílias. Houve casos de turmas com 15, 20 alunos. Quando não havia espaço para garantir o distanciamento, as turmas eram divididas. Alexandra Rodrigues (2021) relata que o curso foi sendo aprimorado. Conteúdos inicialmente pensados para os módulos foram sendo reorganizados nas práticas formativas no campo. Assuntos dos dois primeiros módulos foram tratados no primeiro, incluindo o que é a doença, quais são os sintomas e como cuidar. No segundo módulo, foram tratadas as questões dos direitos e como se organizar. E o terceiro módulo foi dedicado ao planejamento de como reivindicar e exigir os direitos que estão sendo violados na comunidade.

“Uma das coisas que a gente trabalha é a construção de hortas e a produção dos fitoterápicos, os cuidados da saúde e com a contaminação do coronavírus. É uma coisa pro setor de saúde que é fundamental que é iniciar a produção das hortas. Vêm surgindo a necessidade e a gente vai buscando isso [...]”, destaca Alexandra Rodrigues (2021).

No Espírito Santo, o curso começou organizado pelo Levante Popular da Juventude. Foi realizada uma turma em uma comunidade na periferia da Grande Vitória. A opção dos organizadores foi por um formato híbrido, com aulas *on-line* e presenciais. Em paralelo, o MST apresentou a proposta para o Comitê em Defesa dos Direitos Humanos em Tempos de Pandemia, composto por diversas entidades da sociedade civil. A rede decidiu abraçar e montar uma coordenação coletiva, composta pelo Movimento de Direitos Humanos, MST, Movimento Quilombola e um núcleo de extensão da Universidade Federal do Espírito Santo, além de pastorais sociais. Os organizadores procuraram um laboratório de extensão da área de saúde coletiva da UFES. As parcerias com a universidade resultaram no enquadramento da prática como um curso de extensão formalizado junto à universidade.

Esse grupo passou a mobilizar sujeitos na cidade, nos territórios rurais e de quilombolas. Foram montadas quatro turmas: no sul do estado, que se chamou “sul em movimento”; do MST em áreas de todo o estado, que se denominou “Marias: semeando saúde e cultivando vidas”; do Movimento Quilombola, mais localizado no norte do estado, que se chamou “quilom-

bolas dendê”; e reunindo pessoas de pastorais, de cursinhos populares e estudantes universitários, que se chamou “auerê”.

As formações teóricas de cada módulo ocorreram de forma virtual, e as práticas se deram de forma presencial. Eram feitas as formações de cada turma. As pessoas, para preservar a segurança, conduziram as práticas em seus territórios. É o caso dos participantes em assentamentos do MST. Ao longo do processo, houve outra turma, de um bairro de Vitória, que realizou as atividades presencialmente.

Foi utilizado o material do curso de Pernambuco. Mas foi adicionado um módulo aos três originais, denominado “saberes e práticas populares de cuidado em saúde”. “A gente conseguia fazer com que a comunidade identificasse quais eram as práticas, pois esses territórios têm práticas de cuidado em saúde. As plantas medicinais foram o que mais apareceu. O combate à fome e práticas de alimentação saudável [...]”, contou a integrantes do MST estadual Mercedes Zuliani (2021). Segundo ela, a decisão de ampliar a carga horária foi motivada por um entendimento de que essas ações tanto nos territórios quanto as teóricas foram além da carga inicial de 20 horas. Além disso, foi construído um diálogo com projetos de extensão da UFES. Em alguns lugares, foi percebida a questão da violência. Diante dessa demanda, foram feitos dois seminários virtuais com as turmas sobre violência contra a mulher.

Foram convidados especialistas para falar sobre os temas; coordenadores trabalharam as especificidades de cada comunidade e os desafios para enfrentar o vírus. Na turma do MST, foi uma pessoa do setor de saúde do MST. Outras turmas convidaram outras pessoas – a turma do Sul convidou uma enfermeira que havia atuado na turma do levante. “Cada turma teve uma dinâmica para trabalhar mesmo com as aulas online. Só em alguns momentos em que juntaram as quatro turmas, na abertura e no seminário sobre violência e no encerramento.” (ZULIANI, 2021).

Em Mato Grosso do Sul, a prática formativa foi denominada “I Curso Estadual Formação de Agentes Populares de Saúde: ajudando minha comunidade no enfrentamento da pandemia de Covid-19”. No momento da realização da sistematização, havia sete turmas em andamento: duas urbanas, uma indígena e quatro de juventude urbana. Os três módulos foram organizados em oito aulas. Na 1ª, foi realizada uma análise de conjuntura nacional e internacional e sobre a situação da saúde, bem como uma apresentação da prática. Na 2ª, foi apresentada a ideia de brigadas de saúde, discutindo-se como fazer um diagnóstico de saúde da comunidade. Na 3ª, foram tratados temas de conhecimento do vírus, métodos de prevenção e combate. No módulo 2, a 4ª aula trouxe conteúdos sobre as brigadas de saúde do MS, características

e perfil dos agentes populares de saúde. A 5ª aula debateu aspectos sobre o funcionamento do Sistema Único de Saúde e os resultados dos formulários de campo. No módulo 3, a 6ª aula discutiu direitos humanos e limites no capitalismo. A 7ª problematizou as dificuldades de ficar em casa sem direitos. A 8ª trouxe como se organizar no momento da pandemia.

No Ceará, o curso foi montado a partir da formação nacional, formulada em Pernambuco. Como havia dois companheiros que desenvolviam mestrado na Fundação Oswaldo Cruz, eles contribuíram na construção e na sistematização das atividades. No momento da elaboração dessa sistematização, haviam sido formadas seis brigadas, com 45 agentes populares de saúde ao todo. “O nosso processo tem sido diferenciado. Tem sido uma formação contínua com as mesmas turmas desde que iniciamos. Formação é a noite, de 15 em 15 dias. As brigadas têm encontro com agentes, faz o planejamento com os agentes. Além dessa formação mais geral, tem acompanhamento pela brigada [...]”, relata Vera Mandarinó (2020).

A dinâmica envolve o envio dos textos e a realização das atividades de formação, que podem ser tanto por meio de plataformas digitais quanto presenciais. De acordo com Vera Mandarinó (2021), da coordenação do curso no estado, a partir dos três módulos os temas vão sendo trabalhados.

Já tratamos desde a questão da água, dos agrotóxicos, a agroecologia, a violência, saúde mental, tudo isso a gente passou neste processo de formação. E estamos neste processo. Fechamos um determinado tema, fazemos avaliação com as brigadas para poder trazer as observações para ir trazendo elementos para os próximos processos.

1.1. Uso das plataformas

O uso de plataformas *on-line* já veio da oferta do curso dentro do projeto Mãos Solidárias. Foi escolhida a plataforma Zoom para a realização das práticas a distância. Nessas aulas, havia apresentação da cartilha e dos conteúdos propostos para cada um dos módulos. A cartilha também podia ser acessada pelos educandos para acompanhar as falas, já que estava disponível na internet. Foi também elaborada uma cartilha adaptando os conteúdos para temas do campo.

Quando utilizaram plataformas (pois alguns cursos foram totalmente presenciais), as práticas foram montadas também com momentos presenciais de trabalho e atividades em grupo, especialmente no já mencionado

acompanhamento das famílias nas comunidades selecionadas. Foram criados grupos do WhatsApp para o contato entre integrantes da organização do curso e os educandos, o que se fazia necessário para trocar informações e tirar dúvidas sobre o trabalho de campo.

Em Pernambuco, também foram gravadas aulas, disponibilizadas no YouTube, o que acabou servindo para os organizadores e educandos de outros estados, que conseguiram ter acesso aos conteúdos dos módulos em vídeo. “Sempre que eu terminava as turmas presenciais, eu passava no grupo para eles irem assistindo. É uma forma de continuar estudando”, avalia Alexsandra Rodrigues (2021). Ela pontua a motivação da organização dos conteúdos em vídeos. “Aqueles vídeos foram criados porque a gente tava com dificuldade com trabalhar com outros estados. Aí foi criado aquele método. Sendo que tinha pessoas da coordenação, de Recife, que estava na mediação [...]”, lembra Alexsandra Rodrigues (2021).

Em Mato Grosso do Sul, foi utilizada a plataforma Zoom. Os grupos foram divididos por regional, e os encontros foram realizados nessa plataforma. Foi criado um grupo de WhatsApp para diálogo entre os organizadores e os participantes, que segue sendo utilizado mesmo após a conclusão dos módulos. O contato com os educandos também foi feito por meio de uma conta de *e-mail*, que era utilizada para repassar informes, receber retornos e tarefas.

No Espírito Santo, Mercedes Zuliani (2021) relatou que a coordenação “quebrou a cabeça” para decidir a plataforma. Não possuíam sala paga, mas o MST cedeu uma sala paga, que foi utilizada. Os responsáveis testaram diferentes plataformas, como Zoom, Jitsi, Google Meet. Tanto no caso do Google Meet quanto no Zoom houve o uso quando as versões pagas dessas plataformas foram ofertadas ou pelo MST ou por outros integrantes da coordenação. “Foi difícil pois cada vez tinha uma que tinha que baixar no celular. Só o Google Meet que não.” (ZULIANI, 2021). Também foi usado o WhatsApp para se comunicar com os participantes para o repasse de materiais diversos, tanto textos e vídeos quanto *cards*. Alguns educandos montaram grupos em suas comunidades.

No Ceará, as plataformas foram empregadas inicialmente para a formação de formadores e depois foram expandidas para educandos, militantes e dirigentes de brigada. Foram utilizados Zoom e Google Meet para as aulas. “Escolhemos a ferramenta que a gente tinha. O movimento tinha alugado pra usar para nossas reuniões e tem usado por isso [...]” (MANDARINO, 2021).

1.2. Analisando e interpretando criticamente a prática formativa

Na avaliação de Alessandra Rodrigues (2021), que coordenou a atividade em Pernambuco, a prática formativa no estado foi positiva não somente pelos conteúdos ofertados, mas pelo fato de os cursos conseguirem ter dado origem às atividades dos agentes populares de saúde, que seguem ocorrendo em comunidades do estado.

A grande maioria das turmas a gente continua acompanhando, desenvolvendo ações; no campo estamos conseguindo fazer o ‘porta a porta’, tentando garantir o isolamento para que pessoas das cidades não tenham acesso a áreas de assentamento, tentando restringir os cuidados dos assentados e assentadas que vão pra cidade, que sigam as orientações... essa orientação de que a máscara de tecido não é mais segura, orientando de usar pelo menos duas máscaras. A lavagem das mãos... que isso não seja esquecido (RODRIGUES, 2021).

Ela destaca os resultados na organização de iniciativas para exigir e promover direitos dentro das comunidades. Um dos exemplos é a busca de alimentos para famílias em situação de fome e insegurança alimentar. “Nas nossas áreas nem todo mundo produz feijão, quem produz dividir com quem não tem. Tem doação de alimentos a partir dos agentes populares de saúde.” (RODRIGUES, 2021). A integrante do MST também ressalta como resultado positivo do curso o seu espraiamento para outros estados, fomentando parcerias com diversos movimentos: Movimento dos Trabalhadores Desempregados, Marcha Mundial de Mulheres, Levante Popular da Juventude, projeto Periferia Viva.

Alessandra Rodrigues (2021) coloca como desafio a falta de perna para acompanhar as demandas a partir do início do curso. Os organizadores foram procurados por bairros, mas em nem todos conseguiram dar andamento. Outro desafio foi o reconhecimento por parte do Estado e do sistema de saúde:

Houve tensionamento. No início tensões foram criadas, até o agente comunitário entender o que é o agente popular de saúde foi difícil. A gente ia se apresentar para explicar que não estávamos disputando, mas indo para somar e agregar. E isso foi sendo aceito pelos agentes comunitários de saúde e por algumas unidades de saúde. Mas, no trabalho junto conosco, nem todas chegaram junto (RODRIGUES, 2021).

Quanto ao impacto sobre as comunidades, Alexandra encara-o como positivo.

Com a atuação dos agentes populares de saúde dentro das nossas áreas, está sendo bom porque a grande maioria das áreas não é atendida pela atenção primária. E os agentes estão assumindo este papel da atenção primária, levantando as demandas e levando elas para os postos de saúde. Eles estão ajudando nessa questão (RODRIGUES, 2021).

O acompanhamento é feito pelos formadores, que atuam juntamente aos setoriais do MST e desenvolvem o planejamento das ações que serão realizadas pelas brigadas e pelos agentes populares de saúde.

Em Mato Grosso do Sul, os organizadores do curso fizeram um balanço apontando dificuldades e avanços. Entre as dificuldades, elencaram o risco de contaminação dos participantes do curso; a oferta de equipamentos de proteção individual; a diversidade de atuação e organização dos públicos (assentados, indígenas e juventude urbana); a disputa com o agronegócio e igrejas evangélicas pelo imaginário popular; o acesso a recursos da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sob intervenção federal; a complexidade em conseguir ter um profissional de saúde por turma, dada a defasagem do número de agentes comunitários de saúde e médicos populares. Entre os avanços, os responsáveis listaram participação de 55 participantes de todo o estado; mística muito forte realizada com os participantes; integração entre assentados, indígenas e juventude urbana; assistência do coletivo nacional; registro de afeto e esperança; curso misturando formação política e organizativa com formação técnica e sanitária.

No Espírito Santo, Mercedes avaliou que o processo foi marcado por uma construção coletiva de envolvimento de sujeitos e de identificação de demandas: “A gente sempre adequava, sempre refletia. Foi um trabalho contínuo da coordenação para pensar novas estratégias [...]” (ZULIANI, 2021). Os grupos das turmas continuaram para troca de informações e socialização de atividades. Ela analisa que, onde havia organização e algum trabalho, o curso impulsionou a mobilização comunitária para além do que já era feito. No caso dos assentamentos, houve ampliação e continuidade do trabalho de vigilância epidemiológica, como na orientação para tomar vacina, buscar posto de saúde e envolvimento nas atividades de mobilização. “Na Grande Vitória, trouxeram o debate da fome e construíram uma cozinha solidária [...]” (ZULIANI, 2021). Mas ela pondera que não há um acompanhamento sistematizado.

Vera Mandarinino (2021), do MST Ceará, também classifica a prática formativa como “positiva”. “A gente tem escutado as avaliações positivas. A partir das avaliações, temos estimulado a questão do cuidado, da orientação com os processos com as comunidades [...]”, relata. Mas foram constatados problemas também nos assentamentos:

Tem comunidade que não está no processo mas que tem dificuldade. Tem companheirada que é evangélica e tem um limite. Tem pessoas que, mesmo com processo formativo, tivemos caso de se negar a tomar vacina muito mais direcionado pelas campanhas do governo federal e das igrejas. Por mais que tenhamos avançado, ainda tem muita a força da religiosidade (MANDARINO, 2021).

Para Fatiele Ararius (2021), educanda do assentamento Bonfim Conceição, de Santana do Acaraú (CE), o curso foi um grande aprendizado. “O conteúdo abordado é muito importante para a nossa formação de agente popular de saúde e, em tempo de pandemia e seus devidos cuidados, tivemos um olhar mais aberto para as pessoas dos assentamento e comunidade, aprendendo sobre alimentação, o caminho das águas, sobre o uso de agrotóxico e o direito à terra [...]”, relata. Rosineide de Andrade Araújo (2021), educanda do Recife, também fez uma avaliação positiva sobre o curso do qual participou: “O curso foi muito importante tanto para o meu conhecimento quanto pra toda comunidade, ajudando a comunidade a ter conhecimento do vírus e de seus efeitos e como se prevenir e como não se contaminar.”

2.2 Uso das plataformas

Em Pernambuco, houve dificuldade de acesso entre os participantes, mas, segundo Alexsandra Rodrigues (2021), houve ajuda mútua para superar esses obstáculos. “Mais comum era pacote baixo de internet e dificuldade de distanciamento de rede. Algumas áreas não têm acesso a rede de celular. Mas há áreas vizinhas que têm.” Isso ocorreu a despeito de um crescimento da conectividade nos assentamentos. Segundo a integrante do MST, atualmente a maioria desses locais possui acesso à internet.

A área rural ainda é o espaço menos atendido no Brasil, e isso impacta nas condições de acesso. Na avaliação do MST, nos assentamentos, há essas restrições pela indisponibilidade e pelo custo elevado dos pacotes, o que também dificulta para que todos os trabalhadores rurais possam acessar o serviço.

O uso das plataformas foi motivado pelo que estava disponível, o Zoom, e pelo que era utilizado pelos participantes, o WhatsApp. Perguntada sobre como foi refletida a questão da segurança desses recursos técnicos, Alexandra Rodrigues (2021) respondeu que não houve uma reflexão sobre esses aspectos na aula, mas que há, sim, protocolos e práticas que consideram esses elementos dentro do MST.

O WhatsApp se tornou muito comum na vida das pessoas. Entre nós da organização e pra dentro do conjunto do movimento, a gente usa o Telegram e o Signal. Passamos a usar por buscar sites de segurança para comunicação interna nossa. Foi o setor de comunicação e TI do movimento buscando alternativa de segurança para nossa comunicação interna (RODRIGUES, 2021).

Ela avalia que o uso das plataformas foi “fundamental para expandir para outros estados [...]. Mas não substitui o presencial para nós, porque ele é fundamental para nós. É completamente diferente, mais acessível, melhor para o entendimento. Mas devido a esse momento difícil o virtual foi ótimo pra gente.” (RODRIGUES, 2021).

Em Mato Grosso do Sul, entre as dificuldades assinaladas, estiveram os problemas de sinal de internet nos assentamentos. Segundo Ana Ferrari (2021), integrante da coordenação, a maior dificuldade foi a qualidade de sinal dos participantes no campo e nas comunidades indígenas. As pessoas ficavam “caindo” permanentemente. “Pessoal conseguia entrar mas a internet ficava caindo. Muitos estão muito longe da cidade. Muitos tinham franquia de dados no telefone móvel. Se tem problema de internet na cidade, imagina na área rural” (FERRARI, 2021).

Os organizadores começaram a produzir vídeos, que eram compartilhados com os educandos após as aulas. “A gente gravava a aula e compartilhava o *link*, o que permitia assistir depois, no momento em que tivessem internet melhor. E vídeos que eram utilizados também para compartilhar com a comunidade deles [...]” (FERRARI, 2021). A criação do *e-mail* também foi outro canal de comunicação que facilitou para quem possuía problema de conectividade.

Por outro lado, ela relatou que muitos não tinham tido contato com atividades *on-line* e ocorreu um aprendizado coletivo sobre o uso dessas plataformas. Era um conjunto muito interessado. Foi criado um grupo de WhatsApp, que continua sendo utilizado para troca de experiências e discussão sobre a atuação de pessoas sobre a situação da pandemia. “Conseguimos um grupo que abrange o estado inteiro, e isso foi muito positivo.” (FERRARI, 2021).

No Espírito Santo, Mercedes avaliou que, no *on-line*, as pessoas tiveram dificuldades pelas condições de acesso e para se manter na totalidade das atividades: “Vai chegando a um ponto de cansaço, de não conseguir permanecer na frente da tela, isso é bem complicado.” (ZULIANI, 2021). Ela apontou como dificuldade as condições de acesso à internet dos participantes. O acesso foi restrito tanto nas comunidades quilombolas quanto nos assentamentos, e até nas próprias cidades. “Não havia uma internet estável. Era no celular, ficava caindo e voltando.” (ZULIANI, 2021). A coordenação também recorreu a recursos *on-line* para as aulas, colocando profissionais e militantes para trabalhar cada módulo, e não reproduzindo as aulas publicadas no YouTube pela equipe de Pernambuco.

Foram lugares mais afastados. Houve lugares em que não havia água nem energia e não tinha cobertura por internet e telefone celular. Geralmente as pessoas estavam assistindo pelo celular, não tinha computador. O acesso às comunidades camponesas e quilombolas era assim, por isso a prioridade maior de fazer encontros presenciais, pois muita gente não tem acesso ao computador, a um telefone que tenha memória ou um pacote que aguente uma hora e meia (ZULIANI, 2021).

No Ceará, Vera Mariano também problematizou a questão da dificuldade de acesso. Parte dos educandos estava em áreas sem conectividade alguma:

Uma pessoa de um assentamento bem distante mora em uma comunidade que não tem acesso a celular e ela poderia estar contribuindo muito, ela faz uso de plantas medicinais e poderia estar contribuindo mais. Tem pessoas que não têm telefone. Agora, no estado, tem chovido. E mesmo a potência da internet... que fica caindo. Se vem relâmpago e tempo fica fechado pra chuva, temos problema de queda (MANDARINO, 2021).

Uma maneira de contornar isso são as formações presenciais nas localidades. Daí a relevância da formação de formadores, para que possam ir aos assentamentos e áreas mais distantes e realizar ou complementar a formação que foi prejudicada pela dificuldade de acesso.

Quando perguntada sobre a avaliação do uso das plataformas, Vera respondeu que considerou “bom”, mas que houve dificuldade de alguns para aprender a mexer. Ela entende que as plataformas ajudam e disponibilizam recursos, como divisão em salas diferentes, e que os obstáculos estão mais

na capacitação dos organizadores, formadores e educandos. O contexto, acrescentou ela, estimulou o uso dessas ferramentas.

Não tinha essas coisas de usar essas plataformas. A gente tinha muito cuidado do uso dessas plataformas, e a pandemia trouxe esses negócios. Tem gente que a gente vê toda semana pela tela, várias reuniões que a gente vai. É um negócio cansativo às vezes. Se você chega a duas horas, fica caindo. Fica com as câmeras fechadas, que nós que estamos neste espaço é cansativo. Usar essas ferramentas que é o que podemos fazer (MANDARINO, 2021).

Fátiele Ararius (2021), educanda de um assentamento do Ceará, diz não ter dito problemas com o uso das plataformas escolhidas.

3. Interpretando criticamente a prática sistematizada

O curso para agentes populares em saúde é um exemplo complexo e frutífero de análise. É válido assinalar que surge de uma articulação de movimentos, mas é desenvolvido pelo MST tendo como foco a realidade do movimento e de seus militantes, mas sem deixar de ofertá-lo para outros segmentos de lutadores, como povos indígenas, quilombolas e jovens de periferia. No âmbito do projeto Mãos Solidárias, o curso se concretiza como uma iniciativa relevante de organização popular para enfrentamento à pandemia. Tal esforço é especialmente relevante diante da postura do governo federal de negar ou desconsiderar a importância das ações não farmacológicas de prevenção e redução da circulação do vírus, como o uso de máscaras e o distanciamento social.

A proposta do curso, entretanto, não ficou apenas nas ações de mitigação da crise sanitária; buscou utilizar essa reação coletiva para vinculá-la à organização popular da luta por direitos em outras áreas. Como dito por um dos seus organizadores, a proposta, assim, combinou formação técnica e sanitária com formação política e organizativa. Tal articulação responde a uma triste realidade concreta de pessoas que não conseguem ficar em casa, embora devam, pela falta de acesso a condições básicas e a direitos, inclusive dos mais imediatos, como a fome e a insegurança alimentar.

Como pontuado por Rodrigues (2021), esse intuito tinha como um dos elementos mais delicados a construção de seu caráter complementar em

relação ao sistema oficial de saúde, uma vez que este dispõe (ou deveria dispor) também de agentes que atuam no acompanhamento de famílias, os agentes comunitários de saúde. Nas periferias, relatou Rodrigues (2021), houve tensionamento na coordenação e reconhecimento desses papéis diferentes e específicos, e não de substituição.

O MST tomou tal iniciativa e adaptou-a a sua realidade e aos desafios no campo. Em que pese uma dinâmica de distanciamento espacial dos assentamentos, as formas de interação permanecem. Esse ajuste para a realidade do campo não se deu somente nos aspectos sobre o vírus e a prevenção, mas também sobre o diagnóstico da violação de direitos, sendo um reforço nas iniciativas setoriais do movimento de mapeamento de problemas e organização de respostas coletivas.

Contudo, mesmo dentro dos assentamentos, houve dificuldades diante de outras fontes de informação e de discurso, como as pressões de grupos evangélicos associadas a posturas negacionistas. Assim, o curso teve um papel até mesmo de disputa de comportamentos básicos de combate à pandemia, como o de tomar a vacina quando essa se torna disponível. Os relatos de Mato Grosso do Sul também trouxeram a dificuldade de lidar com essas linhas, ressaltando o caráter que o curso adquiriu de disputa política sobre a conduta diante da pandemia dentro dos assentamentos.

A complexidade de análise da prática formativa está relacionada também ao tamanho que ganhou, espalhando-se nos estados. Pelos relatos da coordenação, essa expansão foi planejada em parte, sendo motivada por orientações da direção nacional (como no caso do Ceará) e por demandas dos estados, que passaram tanto a reproduzir quanto a adaptar os conteúdos originais. O exemplo do Espírito Santo mostra como, dentro dos estados, também houve articulação com outros movimentos sociais para a realização das atividades, o que estimulou a abrangência do alcance das atividades e diversidade dos públicos, abarcando não somente militantes do MST como também indígenas, quilombolas, jovens e trabalhadores urbanos, feministas e integrantes do movimento negro.

Esse espraiamento do curso para outros estados tinha, no momento de elaboração da presente sistematização, algumas dificuldades de coordenação e acompanhamento. Uma vez que o curso não se encerra em si, mas cria brigadas para continuar funcionando, esse monitoramento, a troca de informações e a articulação entre esses esforços nos estados se tornam um desafio para o MST e os setores envolvidos na iniciativa, sobretudo o setorial de saúde.

Sobre o método e o conteúdo programático, o curso foi montado sobre três módulos, indicando uma organização sintética das mensagens passadas e indo dos conhecimentos sobre o vírus (a formação técnica sanitária) aos políticos e organizativos (a luta pela promoção de direitos). A natureza em rede da iniciativa é vista na formulação dos conteúdos, que contou com a participação tanto de especialistas da Fiocruz e do UFPE quanto de integrantes do MST e dos movimentos sociais.

A atividade já assumiu em seu projeto político-pedagógico uma natureza híbrida, que poderia ser realizada tanto a distância e *on-line* quanto presencialmente. A parte presencial era necessária, sobretudo, nos trabalhos de campo, onde os conteúdos discutidos ganhavam caráter prático de acompanhamento das comunidades, de levantamento dos problemas e de organização de soluções. Neste caso, uma preocupação importante são os cuidados necessários para evitar a contaminação dos participantes e das famílias acompanhadas por esses.

Tanto entre os organizadores ouvidos quanto entre os educandos, não houve grandes ponderações sobre o conteúdo, numa avaliação, em geral, positiva do curso. Mas, entre os desafios, fica o de como atualizar esse conteúdo programático e as dinâmicas uma vez que, em vários estados, as brigadas continuam atuando. Quais seriam as aulas de qualificação e conteúdos adicionais? Somente se pensado o próprio vírus e suas formas de combate, novos fatos são conhecidos a cada semana (sobre variantes, vacinas e tratamentos), o que pode demandar uma análise acerca de como incorporar esses novos saberes às brigadas ou a novas turmas que sejam criadas.

Quanto ao uso das plataformas e recursos *on-line*, os participantes ouvidos destacaram bastante as restrições causadas pela falta de conectividade em áreas rurais. De acordo com a TIC Domicílios 2019 (principal pesquisa sobre conectividade no Brasil), naquele ano, o índice de acesso à internet foi de 74%, sendo 83% nas áreas urbanas e 61% nas áreas rurais³. Ainda conforme a pesquisa, seis em cada 10 brasileiros dependem do acesso exclusivamente pelo celular. Com isso, ficam reféns do modelo de franquias, em que a pessoa paga por um pacote limitado e, em geral, têm seu serviço bloqueado após o consumo dessa quantidade. Nos relatos para a sistematização, foram mencionados casos de pessoas sem qualquer acesso, situações de sinal ruim e de pacotes que dificultavam o acompanhamento da aula.

3 Informação disponível em <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2019/individuos/C1/>.

Uma das alternativas mencionadas para superar esses obstáculos foi a gravação das aulas para acesso posterior, em melhores condições de acesso, o envio de vídeos com conteúdos do curso e o repasse, informações por outros canais, como o WhatsApp e o *e-mail*. Essas medidas são importantes para considerar as limitações de acesso que prejudicam diretamente o acompanhamento das práticas formativas pelos educandos e que devem ser consideradas quando do planejamento de cursos a distância com plataformas digitais. Especialmente se os públicos residem em áreas com problemas de falta de sinal, de conectividade ruim ou, realidade de boa parte da população, se dependem de acessos móveis com pacotes de dados que não permitem um acesso considerável de vídeos.

O projeto Mãos Solidárias e o MST fizeram uso de plataformas das mais “populares” nessa pandemia, como YouTube, Zoom, WhatsApp e Google Meet. Uma das ouvidas classificou como algo que passou a ser mais utilizado durante a pandemia diante da necessidade de interações mediadas por tecnologias digitais, o que se manifestou inclusive na realização no curso, assim como em atividades educacionais em todo o País, tanto entre movimentos sociais quanto na rede formal.

A pandemia aprofundou o poder das plataformas digitais, agentes e espaços controlados em geral por empresas que têm como principal ativo a capacidade de conectar pessoas, organizações, empresas e instituições públicas. As plataformas fazem a intermediação entre pessoas que querem comprar e vender coisas, usuários que querem se comunicar, pessoas que desejam pedir uma refeição ou movimentos que pretendem desenvolver práticas formativas, como o caso objeto desta sistematização. Autores diversos no Brasil e no exterior (como José Van Dijck, Nick Srnicek, Shoshana Zuboff, Sérgio Amadeu da Silveira, Marcos Dantas) discutem como essas plataformas vêm ganhando cada vez mais poder exatamente ao se tornarem os canais de mediação de um número crescente de atividades sociais.

Alguns autores consideram essa relevância tão grande atualmente que apontam uma centralidade dessas plataformas, como Nick Srnicek (2017), que fala em capitalismo de plataforma e José Van Dijck, Thomas Poell e Marc De Wall (2018), que falam em uma sociedade de plataforma. Outros autores trabalham as plataformas como modelos de negócio, no que é chamado também de “economia de plataforma”. Entre esses pesquisadores, há visões diferentes sobre termos (alguns usam “intermediários”, outras “plataformas *on-line*”, outros “plataformas digitais”) e sobre características. Mas há alguns aspectos comuns, como a forte coleta de dados (que autores chamam de *big data* ou datificação), o processamento inteligente destes em algoritmos ou

sistemas de inteligência artificial (que analisam correlações entre dados para oferecer respostas ou recomendações) e aplicações personalizadas que não somente preveem como também visam modular nossas atitudes.

Plataformas como Facebook e Google ganham dinheiro com anúncios publicitários direcionados e serviços personalizados. Assim, conseguem manter aplicações gratuitas baseadas em publicidade, como o próprio Facebook e o YouTube. Para que seus negócios funcionem, precisam coletar cada vez mais dados. Por isso, seus aplicativos são montados para estimular a nossa presença e atividades em cada vez mais tempo, de modo mais intenso. Com o poder que adquiriram, expandiram suas aplicações e compraram outras, criando conglomerados. Assim, também conseguem manter, inclusive, serviços sem publicidade, como o WhatsApp, controlado pelo Facebook.

Partindo de sua enorme quantidade de usuários (em geral, na casa dos bilhões), de sua escala global, da base tecnológica que tem capacidade de processar quantidades robustas de dados e do domínio de determinados nichos (as redes sociais pelo Facebook ou os mecanismos de busca pelo Google), essas plataformas conseguem se espriar para novos segmentos, constituindo aquilo que Jonas Valente (2021) chama de “monopólios digitais”. Google e Facebook, por exemplo, assim como a Microsoft, já ofertavam serviços corporativos de reunião e ganharam ainda mais mercado durante a pandemia, juntamente com uma ou outra nova plataforma, como o Zoom. Isso constitui o que Anne Helmond (2015) chama de “plataformização”, um processo de avanço desses agentes e desse modelo sobre novos segmentos e mercados.

A prática sistematizada evidencia bem a dinâmica da plataformização. O projeto Mãos Solidárias, o MST e os demais movimentos que integraram a organização dos cursos de agentes populares de saúde optaram por plataformas que “estavam disponíveis”. O YouTube, pela sua capacidade de veiculação gratuita de vídeos, foi o espaço de veiculação dos vídeos das aulas. Esses foram utilizados tanto no curso de Pernambuco quanto no momento em que houve a demanda de expansão para outros estados, como foi relatado pelos ouvidos. Pelos relatos, não houve uma pesquisa ou uma avaliação de alternativas, o YouTube apareceu como opção natural.

As aulas ocorreram por meio da plataforma Zoom. Esta, que se tornou o principal aplicativo de videoconferência durante a pandemia, foi empregada pois adquirida pelo MST em seu pacote pago, que já não tinha limitações em tempo (o pacote gratuito ficava restrito a 40 minutos) e dispunha de recursos como salas menores em paralelo. Foram relatadas poucas dificuldades com a plataforma. Vera Mandarin, do MST Ceará, classificou essas como “de

habilidades”. Esse é um aspecto a ser percebido, uma vez que a tecnologia e os recursos das plataformas ganham complexidade mais rapidamente do que as capacidades de manejo dos usuários.

Contudo, não se pode pensar o aprendizado como algo natural ou obrigação dessas pessoas. O uso dos recursos técnicos em cursos deve ser pensado, inclusive, com atividades e conteúdos de aprendizado para que nenhum dos educandos fique “para trás” por essas dificuldades. Quando se trabalha com públicos acima dos 50 anos, essa preocupação se torna relevante e não deve ser desconsiderada.

Mesmo que tenham sido apontadas poucas adversidades no uso do Zoom, cabe uma reflexão sobre essa escolha. Há outras alternativas livres de plataformas de videoconferência, como a Jitsi. Alexandra Rodrigues (2021) mencionou que o MST adota mensageiros mais seguros em suas instâncias, como Signal, a partir de orientações de um setor específico dentro do movimento, de tecnologias da informação (TI). Questiona-se aqui se essas reflexões ocorreram também no processo de contratação de pacotes pagos do Zoom e na verificação de outras alternativas. Isso porque houve denúncias e informações divulgadas sobre problemas de segurança e proteção de dados por parte do Zoom.

Em um dos estados, foi mencionado o uso do Google Meet. Neste caso, o problema vai além; isso porque o Meet é um recurso do maior conglomerado de tecnologia e maior grupo de plataformas, com denúncias de diversos tipos, da promoção de conteúdo extremo e radicalizado no YouTube à teorias da conspiração de extrema direita na busca por diferentes formas de violação da privacidade e coleta abusiva de dados em todos os seus serviços, inclusive de *e-mails*.

O WhatsApp foi escolhido para os grupos pela ampla disseminação. É, de fato, o principal canal de informação dos brasileiros, conforme a pesquisa Digital News Report 2021, do Instituto Reuters (2021). Se é fato que o aplicativo facilita pela sua grande disseminação, é preciso atentar para o fato de que o WhatsApp é controlado pelo Facebook, grupo denunciado por escândalos de uso de dados para manipulação de processos eleitorais e políticos. O próprio WhatsApp é investigado pelo papel na difusão de disparos em massa com desinformação que teria tido impacto relevante nas eleições brasileiras de 2018.

Em 2021, o WhatsApp virou alvo de polêmicas ao tentar impor uma nova política de dados, que amplia o compartilhamento de dados de seus usuários. A obrigação de adoção das novas regras foi adiada por pressão de entidades da sociedade civil, do Ministério Público Federal, da Autoridade

Nacional de Proteção de Dados e da Secretaria do Consumidor do Ministério da Justiça⁴. Tais elementos não são colocados aqui para um veto, mas para problematizar o uso da plataforma. A depender do público das atividades, pode ser difícil incentivar a instalação de outros mensageiros. Contudo, a migração de parte da população ao Telegram (que, diga-se de passagem, é menos seguro), mostra como esse tipo de movimento pode ser possível. Para novas atividades, o tensionamento entre a adoção de plataformas mais utilizadas e a garantia de espaços mais seguros poderia ser considerado no planejamento.

4. Considerações conclusivas e recomendações

A sistematização do “Curso de formação de agentes populares de saúde” mostrou um exemplo do uso de plataformas digitais para uma atividade de Educação Popular. Se, por um lado, facilitou o acesso a conteúdos, por outro lado, permanecem questões acerca do poder desses agentes e da necessidade de pensar criticamente o emprego desses recursos a partir da compreensão dessas relações de poder.

A partir dessa reflexão, trazemos, a seguir, um conjunto de recomendações com vistas a aproveitar as reflexões realizadas pelos participantes da prática formativa e pelas problematizações colocadas ao longo do documento.

- Manter e ampliar o curso, que foi muito bem avaliado pelos diversos participantes ouvidos e que mostra um potencial de organização no contexto da pandemia.
- Discutir formas de coordenação e acompanhamento dos cursos realizados em cada estado e das atividades derivadas deles.
- Fortalecer a intersectorialidade dentro do MST para a coordenação e o acompanhamento dos cursos, a promoção de novas turmas e a realização das tarefas de organização para combate à pandemia e reivindicação de direitos pelas brigadas criadas.
- Fortalecer as articulações entre entidades da sociedade civil no âmbito da realização dos cursos, como o projeto Mãos Solidárias e as demais redes responsáveis pela organização dos cursos nos estados, como visto no Espírito Santo e em Mato Grosso do Sul.

4 Informação disponível em <https://teletime.com.br/14/05/2021/whatsapp-adia-nova-politica-de-privacidade-em-acordo-com-cade-mpf-anpd-e-senacon/>.

- Avaliar como os conteúdos do curso podem ser atualizados e incorporar novos conhecimentos sobre a pandemia, bem como trazer aprendizados das turmas já realizadas sobre os desafios de criação e funcionamento das brigadas.
- Analisar adaptações de conteúdo e metodológicas diante dos desafios de transição de um momento mais restrito da pandemia para a retomada de atividades sociais.
- Debater no MST e nas articulações responsáveis pelos cursos o uso das plataformas digitais, convidando pessoas que possam contribuir para provocações críticas.
- Discutir com o setor de TI do MST aspectos positivos e negativos das plataformas e levantar alternativas para novas atividades a distância.
- Pensar em alternativas livres, não proprietárias ou não vinculadas aos principais monopólios digitais para as atividades.
- Elaborar formações sobre plataformas digitais que fomentem o conhecimento sobre esses agentes e avaliações críticas sobre o seu uso em diferentes contextos.
- Analisar, dentro do movimento, a política de privacidade e uso de dados dos participantes do curso de acordo com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD).

Referências

ARARIUS, Fatiele. [Entrevista cedida a] Jonas Valente. 2021.

ARAÚJO, Rosineide de Andrade. [Entrevista cedida a] Jonas Valente. 2021.

CEAP. *Marco Referencial de Orientação da Sistematização do projeto Sistematização de Práticas Metodológicas de Formação na Educação Popular em Ambiente Virtual/Digital no contexto da Covid-19*. Passo Fundo: CEAP, 2021.

FERRARI, Ana. [Entrevista cedida a] Jonas Valente. 2021.

FIOCRUZ. *Agentes populares de saúde: ajudando minha comunidade no enfrentamento da pandemia de Covid-19*. Recife: Fiocruz, 2020.

FIOCRUZ. *Formação de Agente Popular de Saúde: MÓDULO 01 - Quem somos nós? O que conhecemos sobre o vírus?* [S. l.: s. n.] 5 ago. 2020a. 1 vídeo (34 min 30 s). Publicado pelo canal Olívia Godoy. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=-1k6DSmRsgY>. Acesso em: 19 nov. 2021.

FIOCRUZ. *Formação de Agente Popular de Saúde: MÓDULO 02 - Como cuidar da minha Comunidade?* [S. l.: s. n.] 27 jul. 2020b. 1 vídeo (9 min 59 s). Publicado pelo canal Olívia Godoy. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5i3wkf-Hv6c>. Acesso em: 19 nov. 2021.

FIOCRUZ. *Formação de Agente Popular de Saúde: MÓDULO 03 - Sem direitos não dá para ficar em casa* [S. l.: s. n.] 5 ago. 2020c. 1 vídeo. Publicado pelo canal Olívia Godoy. Disponível em: . Acesso em: 19 nov. 2021.

MANDARINO, Vera. [Entrevista cedida a] Jonas Valente. 2021.

MST. *Documento de planejamento do Curso Agentes Populares de Saúde*. Campo Grande: MST, 2021.

REUTERS. *Digital News Report*. Londres: Instituto Reuters, 2021.

RODRIGUES, Alexandra. [Entrevista cedida a] Jonas Valente. 2021.

SRNICEK, Nick. *Platform capitalism*. Cambridge; Polity, 2017.

VALENTE, J. C. L. *Das plataformas online aos monopólios digitais: tecnologia, informação e poder*. São Paulo: Dialética, 2021.

VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; DE WAAL, Martijn. *The platform society: public values in a connective world*. Oxford: Oxford University Press, 2018.

ZULIANI, Mercedes. [Entrevista cedida a] Jonas Valente. 2021.

Campanha “Feminismo com quem tá chegando” da Universidade Livre Feminista

Rejane Matos¹

1. Introdução

O documento apresentado consiste no resultado do processo de sistematização da campanha educativa “Feminismo com quem tá chegando”, promovida pela Universidade Livre Feminista (ULF), entre setembro e novembro de 2020. A campanha é uma das práticas escolhidas entre as que integraram o projeto de sistematização de experiências proposto pelo Centro de Educação e Assessoramento Popular (CEAP)², com objetivo de discutir práticas de Educação Popular em ambiente virtual no contexto da pandemia da Covid-19.

Após a organização dos referenciais (Marco Referencial de Orientação da Sistematização – MROS), a realização da imersão nas práticas, concluímos a elaboração do documento com os insumos para avaliação, validação e socialização de seus resultados na continuidade do processo. Conforme esta-

-
- 1 Filósofa, pedagoga, analista de gênero e diversidade e especialista em Ciências Sociais, em Educação Digital e sistematizadora do CEAP. Com participação de Cristina Lima, mulher negra, feminista, jornalista, colaboradora e secretária executiva da Universidade Livre Feminista (ULF), integrou a equipe da Cunhã – Coletivo Feminista por 13 anos; Bibiana Serpa, designer, colaboradora da ULF, consultora de comunicação, militante da Articulação de Mulheres Brasileiras (AMB); Sophia Branco, socióloga, colaboradora da ULF, militante do Fórum de Mulheres do Pernambuco (FMPE).
 - 2 Organização da sociedade civil, não governamental, sem fins lucrativos, autônoma, comprometida com a construção de um projeto de sociedade democrática e popular para o Brasil, tendo a Educação Popular como elemento central da sua atuação. Fundado em 1987, tem sede em Passo Fundo (RS). Com a missão de defesa e promoção da democracia e dos direitos humanos, o CEAP há mais de trinta anos trabalha no fortalecimento dos sujeitos sociais populares e seus processos a partir da Educação Popular na atuação político-educativa, político-organizativa, multidimensional, atuando na intervenção qualificada, intencional e modificadora dos contextos. Disponível em: <https://ceap-rs.org.br/>.

belecido no MROS do projeto, buscamos “sistematizar práticas metodológicas de formação na Educação Popular realizadas em ambiente virtual desenvolvidas por sujeitos sociais populares em suas organizações no contexto da pandemia Covid-19 (abril 2020 e março 2021), a fim de acumular subsídios para sua recomendação a processos formativos e organizativos” (CEAP, 2021, p. 9).

A partir da sistematização dos subsídios formativos via estratégias de comunicação, pautados na Educação Popular e focados na construção de uma cultura política de posicionamentos ideológicos e de engajamento em causas comuns, que essencialmente se faz em formações, buscamos entender o que pode ser a inovação no fazer impactado pela pandemia e com intermédio das tecnologias.

Este documento de sistematização de prática educativa pretende, de um lado, apresentar parte do que foi a campanha educativa realizada pela Universidade Livre Feminista, que utilizou a plataforma virtual Instagram³. De outro, visa capturar o contexto de reestruturação vivido por esta ação colaborativa após doze anos de experiência desenvolvendo através da internet processos com base na pedagogia da educação feminista e popular, experimentando diferentes metodologias em ambiente virtual durante a pandemia.

Este documento está constituído, primeiro, pela contextualização específica da prática e da organização responsável por ela, bem como das concepções de referência para o desenvolvimento da campanha. A segunda parte reconstrói a prática e o próprio processo da sistematização, abarcando o projeto pedagógico, a forma de organização, a abordagem metodológica e as atividades realizadas, tomando relatos de diferentes tipos de participantes. Nela, está incluída a apresentação do processo de sistematização. Da terceira parte, constam as interpretações da prática, momento em que pretendemos identificar as inovações, o impacto das tecnologias referenciado inclusive na escuta das sujeitas da ação educativa envolvidas na reconstrução dos principais aspectos da campanha educativa organizada e oferecida pela Universidade Livre Feminista. Por fim, uma elaboração de recomendações específicas pautadas na análise da prática, com intenção de colaborar com os desdobramentos e possíveis reinvenções existentes na experiência vivida.

Pretendemos apresentar uma memória reflexiva da campanha educativa “Feminismo com quem tá chegando”, realizada a partir do perfil da ULF no Insta-

3 Plataforma do Instagram: rede social de circulação de conteúdos focada em fotos com grande potencial de crescimento. Emergiu como rede focada na publicação de imagens e ganhou projeção por esse tipo de fruição, sendo ancorado pela migração de personalidades para o seu interior (VALENTE, 2019, p. 306).

gram. Não há pretensão de fechar questões, mas, ao contrário, de abrir espaços para discussões atualizadas e construções coletivas fundamentadas na educação feminista popular. A expectativa é reunir o que a experiência educativa e seus processos revelam sobre as possibilidades dentro das particularidades de respostas que podem ser inovadoras; ou, ainda, desde os fazeres feministas que apontam questões e desafios para a transformação das relações sociais, políticas, econômicas e culturais, considerando os princípios político-pedagógicos, construídos coletivamente na Rede de Colaboradoras da Universidade Livre Feminista. Sem perder de vista a larga experiência de processos formativos utilizando metodologias e ferramentas das tecnologias da informação e comunicação (TICs) conectadas com princípios coerentes à prática com escolhas em torno de tecnologias livres.

2. Contextualização

Os desafios para os movimentos sociais feministas, neste momento pandêmico de refluxo de luta, de retrocesso e desgoverno destrutivo exigem respostas aos ataques ultraneoliberais, fascistas e a construção de espaços de auto-organização e resistência das mulheres. O contexto nos dá pistas de que estamos vivendo um tempo de autoconstrução, de compromisso ético com as mudanças e realidades. Neste sentido, costurar a partir dos fios necessários os tecidos da memória como subsídio da reconstituição sistemática de prática formativa nos remete ao ensinamento do professor Oscar Jara (2012, p. 51) quando afirma que “sistematizar experiências, em definitivo, é um instrumento privilegiado”. Razão suficiente para elegermos a sistematização como instrumento que nos permite revisitar o processo para coletar, classificar informações e converter ideias em criação de estratégias inovadoras (JARA; CIDAC, 2007, p. 57).

Figura 1 – Um manifesto.



Fonte: Unversidade Livre Feminista.

Atentas às elaborações do Plano de Sistematização de Práticas Educativas, construímos o registro histórico da prática formativa, organizando a memória do processo do que permita formular compreensões e recomendações teórico-práticas que enriqueçam a resistência e a ação transformadora de nossas futuras práticas formativas utilizando tecnologias digitais; compreender sistematicamente os limites e potencialidades de nossa experiência em Educação Popular no contexto virtual e melhorá-la em novas edições; compartilhar as aprendizagens entre organizações que participam do processo de sistematização de práticas formativas populares; registrar inovações metodológicas nas novas práticas formativas, levando em conta as estratégias de enfrentamento dos atuais desafios impostos pela pandemia, em vista das transformações tecnológicas no mundo e os agudos ataques sistemáticos nesta conjuntura política nacional e mundial que repercutem em perdas nas conquistas de direitos, especialmente em relação às questões das mulheres e das maiorias minoritariamente representadas na política.

Alcançar os objetivos acordados demandou recursos e escolhas. Assim, as colaboradoras da Universidade Livre Feminista e a sistematizadora promoveram a concretização do projeto. Isso, por intermédio do CEAP, viabilizando a ferramenta digital e recursos necessários para as reuniões virtuais na plataforma Zoom. Desse modo, foi garantida a manutenção das condições de segurança sanitária necessárias em tempos de Covid-19 para a realização do processo.

Como elementos da metodologia da sistematização, estabelecemos análise documental; análise das redes sociais; análise do *site*; entrevista semiestruturada; elaboração de questionários, formulário, roda de conversa; e reuniões semanais com as colaboradoras na construção desta sistematização. Desta forma, foi acordado que semanalmente faríamos reuniões virtuais, todas as sextas-feiras, às 16 horas, quando estaríamos compartilhando experiências para o processo; e, ainda, um encontro extra às segundas-feiras, às 16 horas. Com essa estrutura, acessamos o Drive da instituição e as documentações disponíveis – como atas, registros, projeto político-pedagógico –, bem como produções diversas oriundas das demais ações e cursos, frutos dos doze anos de atuação com formação virtual e semipresencial⁴.

4 Para a Universidade Livre Feminista, atividades semipresenciais são as ações formativas que mesclam etapas virtuais e presenciais.

2.1. A Universidade Livre Feminista: antecedentes

A Universidade Livre Feminista, criada em 2009, foi impulsionada pelo Cfemea⁵, em meio ao surgimento das redes sociais e de uma aposta na internet como poderosa ferramenta de ação política, vinculando a educação feminista e popular à EaD – isto como estratégia dado o contexto de escassez de recursos financeiros das organizações feministas brasileiras para formação e mobilização mais amplas. Assim, utiliza uma metodologia que busca adaptar para o ambiente virtual elementos da práxis educativa feminista e da Educação Popular, numa perspectiva inclusiva e de cuidado.

A estrutura e o processo de tomada de decisões estão organizados a partir de três espaços coletivos que se interconectam: **Coletiva Dinamizadora**, composta pelas organizações de sustentação (Cfemea, SOS Corpo e Cunhã⁶); **Secretaria Executiva** (equipe operacional); **Rede de Colaboradoras**, integrando as duas instâncias anteriores, formada por feministas com diferentes atuações político-profissionais e que, voluntárias ou eventualmente contratadas, realizam atividades da Universidade Livre Feminista.

Vale lembrar que até 2017 a ULF realizou a maioria dos processos de formação exclusivamente *on-line* – através da Plataforma de Formação Feminista Moodle⁷. Os principais resultados de doze anos acumulando experiências são cerca de 6.100 mulheres cadastradas em sua Plataforma de Formação Feminista (Moodle); 24 processos educativos realizados, entre cursos, diálogos virtuais e conferências realizadas, com destaque para diálogos virtuais “Feminismo negro e feminismo antirracista” e “Autocuidado e cuidado entre ativistas” (em parceria com a Articulação de Mulheres Brasileiras); e cursos “Trilhas feministas nas políticas públicas”, “Feminismo com quem tá chegando” (15 coletivos, 300 participantes na versão semipresencial) e “Política feminista e transformação social” (também semipresencial, envolvendo 13 coletivos e 297 inscritas).

Em 2018 e 2019, a partir de parcerias com coletivos e movimentos de mulheres de diversas regiões do País, realizou os cursos “Feminismo com quem

5 Organização não-governamental feminista e antirracista, de caráter público e sem fins lucrativos que assumiu a luta pela regulamentação de novos direitos conquistados na Constituição Federal de 1988. Conferir mais informações na seção Referências deste artigo.

6 Conforme informações e endereços eletrônicos das instituições na seção Referências deste artigo.

7 A plataforma Moodle é um sistema para a criação de cursos *on-line*. Também chamada de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a solução vem se tornando cada vez mais presente na área acadêmica – em especial na educação a distância. Continue a leitura e conheça as possibilidades dessa tecnologia. Disponível em: www.noticiasead.com.br/3158-plataforma-moodle-entenda-o-que-e-e-como-funciona.

tá chegando e Política Feminista” e “Transformação Social”, com metodologia semipresencial. Chamou a atenção o envolvimento das participantes com os cursos, tanto nas atividades virtuais como presenciais; registrou-se aumento de aproximadamente 200% no número de participantes concluintes segundo registros; houve maior engajamento e chegada de novas militantes em movimentos e coletivos parceiros durante os cursos. Merece destaque a ação “Comunicação para fortalecer as lutas feministas”, que resultou em um *site*, canais de vídeos no Vimeo e no YouTube e nas redes sociais Facebook, Instagram e Twitter.

O interesse da ULF também está em torno de pautas como a da acessibilidade para alcançar mais mulheres. Interesse que chegou com a atuação na promoção da ação “Segurança digital para a militância feminista”, realizando várias atividades, dentre elas o lançamento da “Guia Prática de Estratégias e Táticas para a Segurança Digital Feminista”, em 2018. Buscando compreender o impacto da internet na vida das mulheres, a Universidade Livre Feminista realizou uma pesquisa (2018) sobre as dificuldades de acesso e uso da internet por mulheres militantes, que resultou na publicação “Nas rodas e nas redes: uso da internet por mulheres de movimentos populares” (2020), que conta com versões em espanhol e inglês.⁸

Em 2020, foi realizado o ciclo de webinários “Umas com as outras: trocando ideias sobre o mundo virtual”, também em parceria com a MariaLab e o Coletivo Feminista Helen Keller de Mulheres com Deficiência. A proposta foi gerar discussões sobre a internet numa perspectiva feminista, dialogando com os desafios do contexto, que contou com a participação de 111 militantes de 49 coletivos de mulheres das cinco regiões brasileiras. Foram realizados cursos em parceria com o Sindicato dos Professores no Distrito Federal SINPRO-DF (“Jornada feminista e antirracista Patrícia Galvão”, com 180 professoras da rede pública); e com o Fundo de População das Nações Unidas UNFPA (“Mulheres fazem *advocacy* seguro na rede”, com a participação de 40 lideranças de coletivos de mulheres da região Nordeste). Finalmente, a Universidade Livre Feminista impulsionou, ainda, a campanha educativa “Feminismo com quem tá chegando” no Instagram, entre setembro e novembro de 2020. Em 2021, realizou o curso “Audiodescrição para ação feminista na internet”, na perspectiva de inclusão de mulheres com deficiência visual aos conteúdos produzidos por coletivos e organizações feministas e de mulheres. Outras atividades realizadas pelo perfil do Instagram são “Prosa feminista: pesqui-

8 Conferir endereços eletrônicos reunidos no *site* oficial da ULF na seção Referências deste artigo.

sas de mulheres para mudar o mundo” e o curso “Navegando juntas pelos desafios da internet”. Esse último visa colaborar para uma reflexão crítica sobre os impactos das tecnologias da informação e comunicação na vida das mulheres e na luta feminista, além de propiciar espaços de trocas com mulheres militantes de classes populares para a apropriação das tecnologias e ferramentas digitais.

A pauta maior tem sido a atualização do projeto político-pedagógico da Universidade Livre Feminista e em face dos desafios da conjuntura e da ação política das mulheres. O tema da metodologia é grande preocupação, segundo Bibiana Serpa⁹, que acompanha os processos de comunicação, considerando alguns elementos para levarmos em conta.

No contexto da pandemia de Covid-19, alguns elementos têm colaborado às reflexões nos espaços internos de debate sobre a ação política da Universidade Livre Feminista:

1. a desigualdade de acesso à internet e às TICs no território brasileiro, o que exclui do espaço digital as mulheres populares – especialmente as mais empobrecidas e que vivem nas zonas rurais, ribeirinhas ou nas periferias das grandes cidades;
2. o crescimento da oferta de cursos com temática feminista no período da pandemia a partir de diversas iniciativas e coletivas, ao mesmo tempo que a maior parte desses cursos não têm uma proposta pedagógica associada à Pedagogia Popular e feminista;
3. dialogando com estas questões, internamente, há uma ampliação de recursos digitais e plataformas utilizadas para processos educativos e o reconhecimento de que a plataforma Moodle não atendia às necessidades das mulheres e de coletivos populares com quem a Universidade Livre Feminista busca construir processos formativos.

Deste modo, a reflexão passa pelas seguintes inquietações:

- Como promover processos que possam engajar as mulheres populares por meio da internet com plataformas de acesso mais amplas e seguro?
- Como diferenciar o trabalho pedagógico da ULF que tem como norteadores os princípios da Educação Popular e da Pedagogia Feminista dentro de um universo amplo como a internet?

9 Relato em reunião virtual realizada em 07/05/2021.

- Como engajar mulheres populares nos cursos e ações educativas?

Compreender as estratégias construídas para responder a tais inquietações demandou a análise dos princípios político-pedagógicos da EaD feminista. O documento “Educação feminista à Distância: (re)construindo uma metodologia”¹⁰ reúne os conteúdos discutidos ao longo das reflexões da ULF a esse respeito. Nele, observamos o compromisso de desenvolver nas suas práticas formativas uma metodologia que consiga, em ambiente virtual, imprimir elementos da práxis feminista – ou seja, princípios pedagógicos referenciados em ação educativa feminista com base teórica-política no feminismo antissistêmico (emcontraposição ao patriarcado, racismo e capitalismo) como movimento social, como teoria crítica e como projeto de vida para as mulheres organizadas a partir do Sul Global. Esta práxis é pautada no conceito de “consustancialidade”¹¹.

Um grande diferencial da ULF no que tange aos processos educativos a distância é justamente o papel das educadoras:elas não são tutoras. Não há tutelas nos processos educativos da ULF, que entende o papel das educadoras a partir da perspectiva de uma educação transformadora orientada por princípios da Educação Popular Feminista.

Outro ponto fundamental a ressaltar sobre as educadoras feministas no ambiente de EaD se refere à capacidade de articularem as dimensões objetivas e subjetivas das participantes. “Valorizar a importância do cuidado e o autocuidado como metodologia nas nossas atividades políticas faz parte desse momento de revisão. É um caminho de fortalecimento individual e coletivo para garantir a sustentabilidade e a sobrevivência das nossas lutas” (CFEMEA; UNIVERSIDADE LIVRE FEMINISTA, p. 9).¹² Ter cuidado e autocuidado, delicadeza na abordagem, mesmo em contexto de distanciamento mediado pelas TICs, significa reaprender a interpretar o silêncio no espaço virtual – observação que exige cuidado e atenção. Ou seja, “[...] educação feminista no ambiente virtual é uma ação desafiadora porque se propõe a transformar

10 Texto produzido pela Universidade Livre Feminista sobre os princípios pedagógicos da EaD feminista (em 2019) compartilhado com a sistematizadora.

11 Em 1978, a socióloga francesa Danièle Kergoat desenvolveu o conceito de “consustancialidade”, com o objetivo de “suprir a demanda” por uma categoria de análise que articulasse as relações sociais de sexo e de classe, tendo sido a dimensão “raça” incluída posteriormente.

12 A publicação apresenta o processo realizado pelo Cfemea com ativistas de todo o Brasil, em 2018. Fundamentadas na ética do cuidado e autocuidado, as práticas têm sido formas de autoconhecimento, conhecimento de nossas companheiras e sensibilidade à diversidade de vivências e saberes que carregamos para que possamos desenhar e percorrer caminhos juntas.

as mulheres para juntas transformarem o mundo.” (UNIVERSIDADE LIVRE FEMINISTA, 2019).

Priscilla Brito e Bibiana Serpa (2021)¹³ justificam o contexto de reformulação e balanço da ULF como resposta à preocupação de adaptação à realidade. Foi necessário repensar a presença digital e a atuação no espaço virtual principalmente no contexto da pandemia. As questões colocadas por essa conjuntura já tinham sido vislumbradas em alguma medida a partir do exercício de investigação que resultou na pesquisa “Nas rodas e nas redes: uso da internet por mulheres de movimentos populares” (2020). O trabalho apontou que os telefones celulares se configuram, muitas vezes, como o único veículo de acesso ao mundo digital para as mulheres em periferias e oriundas dos movimentos populares e rurais (BRANCO, 2020, p. 31). Como a ULF, que até então desenvolvia todos os seus cursos utilizando essencialmente a plataforma Moodle, para Sophia Branco, a conjuntura de exclusão digital imposta no Brasil demanda a reformulação de estratégias que lancem alternativas reais perante desafios tão grandes. Ou seja, é necessário propor e construir alternativas alinhadas com princípios políticos e pedagógicos feministas efetivamente comprometidos com a expansão dos horizontes de liberdade.

3. Reconstrução da prática e processo de sistematização

A campanha educativa “Feminismo com quem tá chegando” foi o primeiro experimento de processo pedagógico desenvolvido pela Universidade Livre Feminista nas redes sociais depois de cerca de dez anos realizando processos com o Moodle¹⁴.

13 Relato na roda de conversa do dia 24 de maio de 2021.

14 A utilização do Moodle remonta aos primeiros anos da Universidade Livre Feminista, sempre numa perspectiva de pensar a internet como um espaço que precisa ser democratizado de construção coletiva e de utilização de tecnologias livres e fora da lógica capitalista. Atualmente, tem trabalhado com alternativas como o BigBlueButton, JitsiMeet, Signal e outras plataformas de código aberto, que têm como princípio garantir a privacidade e a proteção dos dados de usuárias/os.

Figura 2 – Um manifesto.



Fonte: Universidade Livre Feminista.

A Educomunicação é entendida como um conjunto de ações inerentes ao planejamento e implementação de processos e produtos destinados a criar, fortalecer ecossistemas comunicativos nos espaços educativos (SOARES, 2000). Essa estratégia articula a ideia de educação e comunicação para qualificar o nível da informação que circula. Assim, promove no ecossistema comunicativo¹⁵ (espaço virtual, ciberespaço) midiático-tecnológico (redes sociais) curadoria de conteúdo formativo. A aposta nesse campo de atuação pelas colaboradoras foi para experimentar a possibilidade de o Instagram¹⁶ se constituir em um espaço também formativo, sem deixar de reconhecer que é uma rede capturada pelo capitalismo.

Com esse cenário, é possível estabelecer debates a partir de uma Pedagogia Feminista e popular nas redes sociais? Como discutir com profundidade as lutas e a agenda das mulheres em todas as suas desigualdades e diferenças nessas plataformas? Como estabelecer conexões e impulsionar reflexões em um espaço desenhado para ser mais uma ferramenta de consumo? Que internet queremos? Estas eram/são questões debatidas internamente na Universidade Livre Feminista e que colaboraram na construção da campanha.

15 O conceito de “ecossistema comunicativo” designa a organização do ambiente, a disponibilização dos recursos, o *modus faciendi* dos sujeitos envolvidos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional (SOARES, 2000, p. 23).

16 A plataforma do Instagram emergiu como rede social de circulação de conteúdos focada em fotos, imagens, vídeos com grande potencial de crescimento (VALENTE, 2019).

Para Bibiana Serpa¹⁷, o ano de 2021 na ULF significa revisar o projeto da ULF em diversos campos, como na vinculação política e na área da comunicação. Ela nos conta:

[...] nesse contexto agudo para a ULF e para o mundo, a campanha educativa foi escolhida para a sistematização porque desejamos entender os vínculos entre formação política e comunicação. Entender a potencialidade das TIC para a formação, considerando a trajetória de ações. Assim, construir referencial para processos formativos com uso de ferramentas virtuais informadas pelos princípios da Educação Popular e com a inclusão digital.

A discussão ética e filosófica precisa ser enfrentada com coerência em relação às escolhas das plataformas e ferramentas de código aberto, como foi a decisão pelo uso do Moodle¹⁸, e em relação a todo o investimento em cursos e o aprofundamento dos debates via webinários, realizados com organizações parceiras para efetivamente se mover no mundo digital com segurança, acessibilidade e busca de estratégias de difusão sem esquecer os compromissos políticos assumidos.

A campanha educativa foi pensada a partir de um debate crítico no espaço da Universidade Livre Feminista, especialmente tendo em vista a vinculação da ferramenta aos conglomerados capitalistas. Enfrentada a questão, a possibilidade de lançar o experimento educativo mesmo no momento em que a instituição realizava seu balanço interno podia atender a demanda por solicitações de cursos durante a pandemia. Cristina Lima¹⁹ aponta que a escolha também decorreu do alcance estratégico da plataforma, ferramenta de contato com as seguidoras jovens que buscam sobre o feminismo popular. Pelo Instagram, essas jovens feministas teriam possibilidade de não só engajar, mas também acessar o *site* da ULF, “como uma porta de contato para outros conteúdos”.²⁰

A iniciativa da campanha ancorou-se principalmente considerando as aprendizagens com a pesquisa “Nas rodas e nas redes: uso da internet por mulheres de movimentos populares” (BRANCO, 2020) e o entendimento de que a plataforma Moodle exige uma estrutura de internet que a maioria das

17 Relato de Bibiana Serpa em reunião virtual em 07/05/21.

18 A plataforma Moodle é um sistema para a criação de cursos online. Também conhecido como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a solução vem se tornando cada vez mais presente na área acadêmica – em especial, na educação a distância.

19 Relato durante a participação da roda de conversa no dia 07/06/2021.

20 Relato das colaboradoras Bibiana Serpa e Cristina Lima em reunião, dia 7 de maio de 2021.

mulheres que acessam os cursos pelo telefone não possui. A procura de novas iniciativas baseadas nos cursos oferecidos anteriormente, como as edições do curso FCQTC²¹, motivaram fortemente a realização da campanha, que foi considerada uma proposta inovadora, no sentido de ser uma experiência ainda não realizada pela ULF. O desafio da construção foi encarado por toda a equipe, e esta foi pautada no caráter feminista de ser ousada, criativa, com capacidade de adaptação aos contextos mais difíceis. A proposta da campanha foi provocar o debate e incentivar cada mulher a se engajar nos caminhos possíveis de construção do feminismo como movimento social e prática política cotidiana. Foram compartilhados subsídios teóricos e políticos para potencializar a auto-organização das mulheres nas suas lutas por igualdade e justiça social²².

Uma das preocupações acerca da campanha, segundo Sophia Branco²³, está colocada na forma de atuar ou ocupar esse espaço. A busca é por mais equidade já que é nele que ocorrem interlocuções entre as diferenças. A forma como nos expressamos, mesmo textualmente, já é muito diversa; a ausência de recursos como a voz, a presença sendo mediada, limita a dinâmica de entendimento. Como promover esse intercâmbio desde e entre essas limitações? Tudo isso torna a reflexão sobre as ferramentas, os suportes um debate fundamental, principalmente considerando que os recursos são infinitamente menores que os desafios.

Em diálogo com Malu Oliveira, Priscila Brito²⁴ foi discutindo quanto o feminismo é crítico às formas de estruturação das redes sociais, os tipos de redes disponíveis e os processos formativos tradicionalmente bancários, fazendo referência a Paulo Freire. Para a ULF, o conhecimento se constrói na troca de experiências e de saberes. É a possibilidade de pessoas que não acessaram espaços acadêmicos dialogarem com a mesma autoridade que

21 A campanha educativa foi inspirada no curso “Feminismo com quem está chegando” (FCQEC), que, segundo relatórios e sistematizações situadas no Drive da instituição, aconteceu em três edições (1ª edição entre os meses 6 e 10 de 2014; 2ª edição mês 1 de 2015 em formato *on-line*; 3ª edição entre os meses 1 e 3 de 2018, em formato semipresencial) e inspirou a realização da campanha educativa na plataforma do Instagram. Utilizaremos a sigla para tornar o espaço do texto mais sintético.

22 As trilhas e conteúdos partilhados durante a campanha continuam disponíveis no perfil do Instagram da ULF e no sítio respectivo. Conferir endereços disponíveis na seção Referências deste artigo.

23 Relato durante a participação da roda de conversa no dia 07/06/2021.

24 Malu Oliveira é doutora em literatura e colaboradora da rede. Priscilla Brito é socióloga, integrante do Cfemea e Rede de Colaboradoras. Ambas são, conjuntamente às demais (Sophia Branco, Bibiana Serpa e Cristina Lima), idealizadoras da campanha. Relato durante a participação da roda de conversa no dia 7 de junho de 2021.

peessoas que cumpriram os ritos acadêmicos, por exemplo; ou seja, mulheres que no cotidiano fazem o feminismo acontecer sem terem necessariamente teorizado sobre o tema. Desta forma, no encontro com a diferença, os processos de autorreflexões potencializam transformações individuais e coletivas. O desafio colocado foi relativamente a como subverter o espaço criado para as individualidades e “curtidas” em espaço de troca e acolhimento.

A metodologia adotada na campanha foi disponibilizar conteúdos por etapas, que são chamadas de “trilhas temáticas” – cinco ao todo. A abertura da primeira trilha foi com uma *live* e a divulgação de textos para serem acessado são longo das duas semanas de duração, tempo em que cada trilha foi trabalhada. Para cada trilha, foram produzidos conteúdos audiovisuais distintos postados no “*feed*”²⁵ do Instagram para fomentar o debate. Foi utilizado o recurso das “caixas de perguntas” disponíveis na ferramenta “*stories*”²⁶ para fomentar a interação e o diálogo. Os comentários nos *posts*²⁷ do Instagram foram espaço de debate e interação entre as seguidoras. O esquema de perguntas foi pensado como recurso de engajamento também porque essas questões puderam ser respondidas com vídeos rápidos, principalmente quando de interesse comum para muitas pessoas. Além disso, esses comentários serviram de referência para respostas dadas ao longo do processo e deram o mote para fechar cada trilha ao final de 15 dias. Apesar de menos utilizado o recurso, havia também a possibilidade de enviar “*directs*”²⁸.

A primeira trilha, com o título “Diversas, mas não dispersas”, tratou da construção do movimento feminista, sua pluralidade e diversidade. Trouxe princípios que suleiam as práticas políticas feministas.

A segunda trilha abordou o tema “Feminismo com quem está chegando”; nela, o objetivo foi discutir os pressupostos necessários para se reconhecer feminista e as formas de se aproximar da luta pela libertação de todas as mulheres, incentivando o reconhecimento pessoal, das suas próprias lutas para uma transformação no engajamento coletivo.

A terceira trilha, “Rompendo os silêncios”, abordou a pluralidade de pautas interligadas que compõem o movimento. As reflexões da intelectual Audre Lorde²⁹ fundamentaram e ampliaram a discussão sobre os silêncios

25 Fluxo de conteúdo que permite rolagem e exibe blocos de aparência semelhante que se repetem um após o outro.

26 Recurso que permite ao usuário compartilhar texto, foto, desenho e vídeos de curta duração de uma forma diferente.

27 A função de postar, compartilhar algo na linha do tempo do Instagram.

28 A função do Instagram que permite a troca de mensagens entre os usuários.

29 Audre Geraldine Lorde foi uma escritora feminista, mulherista, lésbica e ativista dos direitos civis. Norte-americana de descendência caribenha, Lorde teve entre seus esforços mais notáveis

mentos que ocorrem, inclusive, dentro do próprio movimento. A discussão tem a ver com questões de como lidamos com pautas próprias às mulheres com deficiência, mulheres indígenas, mulheres lésbicas, transfeminismo e feminismo negro dentro do movimento.

A quarta trilha, “Um pouco da história do feminismo no Brasil”, fez uma reflexão sobre o movimento a partir da luta das mulheres ancestrais. Há um entendimento de que há pouco conteúdo fruto de pesquisas dentro desse campo, o que acentua a dificuldade de investigar nossa história e contribui com a amplificação dos silenciamentos. Há heranças de colonialidades estruturais que concentram e privilegiam geograficamente a produção do saber. Por isso, transformar implica reconhecer e reparar os epistemicídios³⁰.

Neste sentido, a campanha da ULF buscou revisar os apagamentos das histórias das mulheres, principalmente negras e não brancas das regiões periféricas como o Norte e Nordeste do País. O objetivo foi resgatar o que se produziu em cada contexto histórico, dando maior evidência à produção dos movimentos e articulações sociais. Para a trilha, os textos selecionados³¹ buscam atender essa lacuna de disponibilização de trabalhos que constroem a história do feminismo desde o Nordeste e Norte brasileiros.

A última trilha foi “O feminismo popular” – uma elaboração nova da campanha em relação ao curso FCQTC. Essa é uma pauta central da ULF, que entende esse feminismo como movimento organizado a partir dos movimentos sociais feito por mulheres das classes populares mobilizadas em torno de pautas das lutas populares.

4. Interpretação da prática

Vivenciamos um momento dinâmico em que interrogações anteriormente respondidas produzem novas perguntas; questionamentos, mesmo inusitados, contribuem na pavimentação coletiva, analítica sobre os limites

o trabalho militante com as mulheres afro-alemãs na década de 1980.

30 Epistemicídio foi a abordagem que a filósofa Sueli Carneiro fez na sua tese em 2005. É a retirada da pessoa negra desse lugar de possibilidade na educação. Além disso, também é a negação das contribuições afro-brasileiras e africanas para o espaço acadêmico (CARNEIRO, 2005).

31 Bibiana Serpa, junto com Priscilla Brito, na primeira *live*, explica que as indicações de textos são de leituras que compreenderam as indicações de toda a campanha. São autoras como Lélia Gonzalez, Audre Lorde, bell hooks, texto do blogueiras negras, Verônica Gago (feminista crítica do neoliberalismo), Carmem Silva (feminista nordestina), Verônica Ferreira (feminista lésbica), entre outras. O perfil consegue engajar hoje 4.065 seguidoras.

e possibilidades dessas mesmas práticas para a continuidade, inovando processos formativos fortalecidos que geram ineditismos.

Figura 3 – Um manifesto.



Fonte: Universidade Livre Feminista

Ressignificar a luta também compõe o caminhar por vias de fibras óticas nesse mundo virtual. A contramão do capitalismo exige habilidade criativa e ousada que se contrapõe à ordem e teima em se reinventar, reaprender, gingar. É Sophia Branco³² quem destaca a brecha na lógica dos algoritmos gerenciadores da entrega de conteúdo específico num ambiente de consumo pasteurizado; mas, ainda assim, um perfil como o do coletivo da ULF agrega tantas seguidoras³³ –fator bastante valorizado na lógica do Instagram e das redes sociais.

Bibiana Serpa e Cristina Lima³⁴ lembram que a ULF ocupar o espaço no Instagram significa divulgar o trabalho do feminismo, associado a uma comunicação baseada na Educação Popular infiltrada na rede. Bibiana comenta:

O Instagram nos desafia a utilizá-lo sem romper compromissos com o feminismo. Aproveitar a vitrine que nos proporciona para convidar mais mulheres para o processo de formação em outros espaços. A ocupação da rede deixa cada dia mais evidente a necessidade de focar ou direcionar as pessoas para outros espaços mais flexíveis a adaptações e recriações.

32 Relato de Sophia Branco em reunião dia 24/05/21.

33 Relato de Sophia Branco em reunião dia 17 de maio de 2021. Hoje o perfil da ULF contabiliza 4K de seguidoras.

34 Relato de Bibiana Serpa e Ana Cristina em reunião dia 17 de maio de 2021.

Flora Maria Brito Soares³⁵, entrevistada, é seguidora do perfil da ULF e participou da campanha educativa. Como advogada, trabalha no enfrentamento à violência contra a mulher e afirma que

[...] as redes sociais são também um caminho de resistência e lugar necessário de subversão. Eu sou negra, de meia idade e acessei o conteúdo por ser mais leve, com imagens, poucas páginas e reflexivo ao mesmo tempo. Mulheres mais jovens são atraídas também. É a nova forma de fazer formação, adaptando um caráter de Educação Popular para o Instagram.

Considerando as perspectivas de manutenção dos princípios libertadores, um cenário positivo na trajetória é a produção de conteúdo autoral com perspectiva feminista alinhada aos princípios metodológicos e às questões específicas levantadas na campanha adequadas àquela plataforma. Foi possível, na experimentação da plataforma do Instagram, desenvolver práticas de Educação Popular a partir de uma triangulação de fatores. A relação com a Educação Popular se evidencia no entendimento do lugar em que se está dialogando, como um conteúdo que precisa ser apresentado e de que maneira ele será disponibilizado a ponto de produzir reflexão sobre a realidade, e considerando o contexto de todas as diversidades da rede.

O momento pandêmico ensinou que é possível articular bem as variáveis e produzir um conteúdo autoral. A oportunidade de experimentar e repensar os novos conteúdos para os cursos, em novos formatos de mídia antes e durante a campanha, dinamizou a presença na rede e deu visibilidade ao conteúdo da ULF.

Para Larissa Santiago³⁶, o monopólio capitalista se restabelece, rearticula. No entanto, como foi em 2012, há agora um novo momento de reinvenção da internet. Assistimos há pouco tempo o declínio do Facebook entre as redes sociais (monopolizadas), e abre-se uma oportunidade de repensar os espaços. As comunidades, mais uma vez, são necessárias no fortalecimento das redes no seu cultivo, como foram com o Orkut, os fóruns de *e-mails* e as próprias comunidades do Facebook, e outros canais por onde muitos de nós nos conectamos. Para Joelma Oliveira³⁷, seguidora que se identifica como feminista e que acompanhou os conteúdos da ULF durante a campanha for-

35 Relato em entrevista com a seguidora em 15/06/2021.

36 Participação da Coordenadora do Blogueiras Negras em *live* realizada em parceria com a ULF. Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=U_0vuDy0CJs.

37 Relato de Joelma Oliveira, seguidora entrevistada, em 7 de junho de 2021.

mativa, há a possibilidade de fazer Educação Popular no Instagram. Segundo ela, a universidade como realizadora de processos formativos imprimiu o princípio do cuidado na comunicação dos conteúdos; a mediação fez toda a diferença porque gerou envolvimento. A forma de convidar, os cartazes, os vídeos, a poesia geraram envolvimento e pertencimento. Ela informa que escolheu participar e estar “[...] com mesmo através daquela vitrine que é o Instagram. O conteúdo, a clareza do tema estimulam ao convite para o envolvimento.” O relato de Joelma é reforçado pela fala de Malu Oliveira³⁸:

A ULF não estava acostumada a produzir conteúdo que leve em conta escolhas estéticas porque a linguagem visual no Instagram é central. A sistematização metodológica de como trabalhar conteúdo nesse formato *on-line* representou um grande aprendizado. A inovação foi a produção de uma metodologia própria de produção de conteúdo, a presença de feministas históricas falando em vídeo sobre a pauta feminista na construção histórica do feminismo brasileiro. O que era textual foi produzido por outros processos e formas de sistematizar que extrapolou o textual. Foi possível produzir conteúdo e sistematizar outros processos a partir da perspectiva popular e feminista

Para Cristina Lima, “a ideia de experimentar recursos novos a partir do que já tínhamos com as experiências do Moodle, para agora experimentar o Instagram, foi um desafio enorme”. Houve engajamento e vínculo com seguidoras em busca do conteúdo. Durante a campanha, a produção do conteúdo das trilhas, o planejamento, atualização do conteúdo a partir do curso “Feminismo com quem tá chegando” favoreceram o desenvolvimento com linguagem adequada ao Instagram. Foi importante a utilização desses recursos de acessibilidade comunicacional, a legendagem dos vídeos, a inclusão de interpretação de libras e a audiodescrição das imagens.

Além disso, os investimentos específicos nas elaborações de uma identidade estética vinculada à ocupação do espaço digital refletem compromisso com a difusão dos conteúdos coletivos na contramão do processo imposto na própria estrutura algorítmica e de funcionamento da plataforma.

Os desafios são enfrentados conforme surgem no processo. A entrevistada Isabella Alves³⁹ é designer, seguidora do perfil e da campanha; elogiou a metodologia das trilhas adotada na proposta porque permitiu o ancoramento do conteúdo com o uso da ferramenta “Destaque”. Na opinião dela, impul-

38 Relato da colaboradora da rede dia 7 de junho de 2021.

39 Relato em entrevista no dia 15/06/2021.

siona o engajamento orgânico do perfil. Além do mais, é uma estratégia à desvantagem da superficialidade dos “likes” e da dinamicidade descartável da plataforma, levando-nos a dedicar mais tempo ao Instagram. A colaboradora Cris Kenne⁴⁰, militante do coletivo Feminista Helen Keller de Mulheres com Deficiência, destaca a superficialidade das interações. Embora amplie as possibilidades, o dinamismo gera, além de ganhos, perdas. A falta de interação e aprofundamentos é uma perda. Além disso, a dificuldade estrutural das feministas populares nas camadas mais empobrecidas as torna excluídas do direito humano à informação e ao conhecimento.

A sistematização revelou a variedade de dificuldades:

- a dificuldade de construção coletiva de conhecimentos no ambiente do Instagram, tão impessoal e que reúne diversos perfis com experiências diversas;
- o imediatismo, o personalismo, a assincronicidade como característica limitadora de diálogo ou dialogicidade;
- limitações diversas das ferramentas na expressão escrita e da impossibilidade de inserir *links* que pudessem fazer referência a recursos externos vinculados às postagens;
- enfrentamento da lógica algorítmica que rege a plataforma, privilegiando conteúdos em detrimento de outros;
- necessidade de adaptações às novas formas de estar no ambiente virtual prioritariamente visual e o domínio das ferramentas para adaptações às novas dinâmicas;
- necessidades de ampliar o conhecimento acerca da segurança digital e as implicações das TICs para o gerenciamento do conhecimento sob uma lógica mais justa;
- enfrentamento das desigualdades sociais e a real democratização de acesso ao conhecimento no universo digital;
- superação dos limites para criar conteúdo novo em um espaço absolutamente diferente, apropriando-se de ferramentas e habilidades antes desconhecidas, como o de designer instrucional, bem como da importância de profissionais, colaboradoras multirreferenciais e interdisciplinares.

Mapeados os desafios – estes são apenas alguns –, a sistematização desvenda os encaminhamentos escolhidos para a superação e a inovação.

40 Relato em entrevista no dia 15 de junho de 2021.

5. Recomendações

Para a maioria da população mundial, o celular também é a principal forma de acessar a internet. No entanto, embora a conectividade móvel e de banda larga tenha se espalhado rapidamente, a sua distribuição não segue essa tendência. O chamado “mundo virtual” reproduz as desigualdades do “mundo real”, entre estas, a desigualdade de gênero (BRANCO, 2020, p. 31).

Conforme a pesquisa diagnóstica “Nas rodas e nas redes” (BRANCO, 2020, p. 31), o Relatório da Exclusão Móvel de Gênero (2018)⁴¹ estima que mais de 1,2 bilhão de mulheres em países de baixa e média renda não usam internet móvel. Além disso, as mulheres têm em média 26% menos probabilidade de uso. As últimas estimativas da União Internacional das Telecomunicações (UIT)⁴² sugerem que as mulheres em todo o mundo são 12% menos propensas que os homens a terem acesso à internet e que, nos países considerados “menos desenvolvidos”, as mulheres têm 33% menos probabilidade que isso. Este panorama sozinho fundamenta todo e qualquer esforço no sentido de minimizar os efeitos do processo de exclusão, que está na contramão dos princípios democráticos.

Reivindicar acesso à internet é reivindicar direito à informação e à dignidade de vida. A maioria das pessoas têm esse acesso negado por cor da pele, territorialidade, regionalidade, escolaridade. A pandemia mostrou o drama existente desde a ausência de estrutura nas salas de aula até o abismo de acesso às TICs entre as camadas sociais. A restrição ao acesso na pandemia significou o avanço de um plano genocida sobre as populações negras porque impediu milhões de acessarem o auxílio emergencial. Fica o convite para aprendermos com o encontro nas redes. A internet é uma ferramenta na promoção de formação feminista a partir do movimento de mulheres, e a ideia é difundir o projeto com e em reflexões muito profundas sobre os rumos pós-pandemia.

Os princípios metodológicos fundamentados na Educação Popular são bússolas de que precisamos para nos reinventar. A ULF busca aproximar-se dessas questões na produção de conteúdo, na mediação da abordagem e na forma de interagir a partir delas. As ferramentas tecnológicas, os conteúdos construídos são prova dessa preocupação e são os subsídios que o fazer na Educação Popular nos possibilita hoje. Essas são referências indispensáveis na

41 Ver: www.gsma.com/latinoamerica/w20-bridging-the-digital-gender-gap/?lang=pt-br

42 Disponível em: <https://www.gsma.com/latinoamerica/w20-superando-exclusao-digital-genero/?lang=pt-br>

criação de espaços que favoreçam e ampliem o entendimento da importância por lutar em favor da ampliação ao acesso de recursos materiais, educativos, econômicos capazes de efetivamente ampliar os horizontes de libertação.

Houve bastante reflexão nos espaços da Universidade Livre Feminista sobre fazer uso do Instagram porque não se acreditou na possibilidade de promover um diálogo aprofundado nessa ferramenta, uma vez que ela é reconhecida por sua superficialidade. No entanto, foi possível perceber que, sem a expectativa de aprofundamento do conteúdo, a experiência aconteceu. As limitações da ferramenta funcionaram em favor da experiência. A equipe, mesmo sem mentoria profissional sobre a plataforma do Instagram, se propôs a estudar, enfrentar o debate e transformar com qualidade o conteúdo disponibilizado em uma espécie de convite potente em alcance para as pessoas estudarem e usarem as referências disponíveis.

Por tanto, manter o espírito pioneiro é um aprendizado fundamental do feminismo, permite-nos menos frustração e cobrança ao encarar os limites das estratégias e, ainda, abre para a criação e reinvenção de outros diálogos.

Os desafios da ULF são muitos. As mulheres populares são majoritariamente mais pobres, são majoritariamente negras, vivem nas periferias, ou estão nas zonas rurais e de comunidades tradicionais, onde a infraestrutura de internet é precária e precarizada. Além disso, essas mulheres também não têm domínio do uso das ferramentas. Para a grande maioria, a internet é o WhatsApp e o Facebook.

Uma estratégia a adotar talvez seja a possibilidade de deixar disponível durante os cursos conteúdos que possam ser baixados como foi neste experimento da campanha através dos *links* que remetem ao *site*. Dessa forma, diminui-se a importância de necessariamente estar *on-line*. Outro mecanismo é propor a construção de um diário de bordo para se ter uma noção do que é acessado em termos de conteúdo e como está repercutindo no aprendizado a partir do registro diário.

As *lives* veiculadas são um recurso muito acessado pela facilidade de manejar e acionar a ferramenta sem precisar de muitos comandos. Combinadas a esse recurso, as caixas de diálogo durante e depois da *live* geram interação intensa.

Outro desafio é pensar como lidar com demandas de mulheres analfabetas, ou que demandem alfabetização digital, como frequentemente ocorre quando envolve faixas etárias maiores. Nesse aspecto, como garantir que haja acesso real para todas as mulheres? Como estar preparada para atender? O que é pedagogia e acessibilidade para estas mulheres?

A questão do corpo pode ser considerada o maior desafio na EaD. Como minimizar a distância quando as pessoas não se sentem seguras para abrir as câmeras? Aqui, a tentativa é pensar junto e reunir esforços para vencer demandas semelhantes e com condições de trocas por interesses comuns, fortalecendo a articulação de estratégias.

Não é sobre debater e construir o feminismo apenas, mas aprender no encontro com a diferença.

6. Referências

BRANCO, Sophia (org.). *Nas rodas e nas redes: uso da internet por mulheres de classes populares*. Brasília, DF: CFEMEA, 2020. Disponível em: https://feminismo.org.br/wp-content/uploads/2020/06/NAS-RODAS-E-NAS-REDES_VERSAO-DIGITAL.pdf. Acesso em: 19 nov. 2021.

CARNEIRO. Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese (Doutorado em educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

CEAP. *Termo de Referência*. Sistematização de Práticas Metodológicas de Formação na Educação Popular em Ambiente Virtual/Digital no contexto da Covid-19. Passo Fundo: CEAP, 2021.

CFEMEA; UNIVERSIDADE LIVRE FEMINISTA. *Cuidado e autocuidado entre ativistas: diálogos virtuais*. 2. ed. Brasília, DF: Universidade Livre Feminista, 2020. Disponível em: https://feminismo.org.br/wp-content/uploads/2021/03/CuidadoAutocuidadoAtivistas_Zine2020_WEB2.pdf. Acesso em: 9 mar. 2022.

COLETIVO FEMINISTA HELEN KELLER. *Mulheres com Deficiência: Garantia de Direitos para Exercício da Cidadania*. [S. l: s. n.]: 2020. Disponível em: [https://www.crmpr.org.br/uploadAddress/Guia-Feminista-Helen-Keller\[4446\].pdf](https://www.crmpr.org.br/uploadAddress/Guia-Feminista-Helen-Keller[4446].pdf). Acesso em: 19 nov. 2021.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. *Sistematização, uma arte de ampliar cabeças*. 2006. Disponível em: www.Enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/89/f1293uma-arte-de-ampliar.pdf. Acesso em: 19 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo social*, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014.

JARA, Oscar; CIDAC. *Sistematização de Experiências: aprender a dialogar com os processos*. Rio de Janeiro: Cidac, 2007.

JARA, Oscar. *A sistematização de experiências: prática e teoria para outros mundos possíveis*. Trad. Luciana Gafrée e Sílvia Pinevro. Brasília: Contag, 2012.

SILVA, Carmen (coord.). *Para onde vamos? Feminismo como movimento social*. Ilustração: Isabella Alves. Recife: SOS Corpo, 2020. Disponível em: https://soscorpo.org/wp-content/uploads/Para-onde-vamos-Feminismo-como-movimento-social-SOSCorpo_WEBDEZ2.pdf. Acesso em: 7 jun. 2021.

SOARES, I. de O. Educação: um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, n. 19, p. 12-24, 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36934>. Acesso em: 10 ago. 2021.

UNIVERSIDADE LIVRE FEMINISTA. *Educação feminista à distância: (re)construindo uma metodologia*. Brasília, DF: Universidade Livre Feminista, 2019. Disponível em: <https://feminismo.org.br/wp-content/uploads/2021/10/Princi%CC%81pios-poli%CC%81tico-pedago%CC%81gicos-da-EaD-feminista.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2022.

VALENTE, Jonas. *Tecnologia, informação e poder: das plataformas online aos monopólios digitais*. 2019. 399 f., il. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

Para conhecer a Universidade Livre Feminista

Site: www.feminismo.org.br

Instagram: www.instagram.com/ulivrefeminista/

Linktree: www.linktr.ee/ulivrefeminista

Facebook: www.facebook.com/universidadelivrefeminista

Twitter: www.twitter.com/Ulivrefeminista

Vimeo: www.vimeo.com/tvfeminista

Youtube: www.youtube.com/c/UniversidadeLivreFeminista

MariaLab: www.marialab.org

Blogueiras Negras: www.blogueirasnegras.org

Curso de formação de multiplicadores/as em práticas integrativas e complementares em saúde da Contag

Rejane Matos¹

Introdução

O presente documento consiste no resultado do processo de sistematização do “Curso de formação de multiplicadores/as em práticas integrativas e complementares em saúde”, promovido pela Confederação Nacional dos Trabalhadores(as) Rural Agricultores Agricultoras Familiares (Contag)² e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)³, que aconteceu entre outubro de 2020 e maio de 2021. O curso é uma das práticas escolhidas entre os movimentos sociais envolvidos para integrar o projeto de sistematização de experiências proposto pelo Centro de Educação e Assessoramento Popular (CEAP)⁴, que tem como objetivo reflexionar criticamente sobre práticas de Educação Popular em ambiente virtual no contexto da pandemia da Covid-19.

Feita a organização do Marco Referencial de Orientação da Sistematização (MROS), realizou-se a imersão nas práticas e concluímos a elaboração da

-
- 1 Filósofa, pedagoga, analista de gênero e diversidade; especialista em Ciências Sociais, em Educação Digital e sistematizadora do CEAP. Contou com coautoria de Antônio Lacerda, pedagogo, assessor da Contag para assuntos da Educação do Campo e da Saúde; Camila Guedes, pedagoga, assistente de assessoria da Contag; Edjane Rodrigues, Secretária de Políticas Sociais da Contag.
 - 2 Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores(as) Familiares. Reconhecida em 31 de janeiro de 1964, foi fundada em março de 1963 com a promulgação do governo João Goulart do Estatuto do Trabalhador Rural. Este garantia aos trabalhadores e trabalhadoras rurais os direitos sindicais, trabalhistas e previdenciários já assegurados aos trabalhadores(as) urbanos. Disponível em: <http://www.contag.org.br/>.
 - 3 Mais informações em: <https://ufrb.edu.br/portal/>.
 - 4 Organização da sociedade civil, não governamental, sem fins lucrativos, autônoma, comprometida com a construção de um projeto de sociedade democrática e popular para o Brasil, tendo a Educação Popular como elemento central da sua atuação. Disponível em: <https://ceap-rs.org.br/>.

sistematização. O documento apresenta insumos para avaliação, validação e socialização de seus resultados.

Conforme estabelecido no MROS do projeto, buscamos “sistematizar práticas metodológicas de formação na Educação Popular realizadas em ambiente virtual desenvolvidas por sujeitos sociais populares em suas organizações no contexto da pandemia Covid-19 (abril 2020 e março 2021), a fim de acumular subsídios para sua recomendação a processos formativos e organizativos” (CEAP, 2021, p. 9).

Buscamos, a partir da sistematização dos subsídios formativos, via estratégias de comunicação, pautados na Educação Popular e focados na construção de uma cultura política de posicionamentos ideológicos e de engajamento em causas comuns, entender o que pode ser a inovação no fazer impactado pela pandemia, com intermédio das tecnologias, e quais as fortalezas e resistências de sua utilização na perspectiva de Educação Popular.

O texto está composto, primeiro, pela contextualização da instituição específica da prática e da organização responsável por ela, bem como das concepções de referência para a organização da atividade. A segunda parte reconstrói a prática e o próprio processo da sistematização, abarcando seu projeto pedagógico, forma de organização, abordagem metodológica e atividades realizadas, tomando relatos de diferentes perfis de cursistas, equipe organizadora, pessoas participantes do curso incluindo educadoras(es) – nela, está incluída a apresentação do processo de sistematização. Da terceira parte, constam as interpretações da prática, momento em que pretendemos identificar as inovações, o impacto das tecnologias referenciado inclusive na escuta dos atores e atrizes da ação educativa envolvidos na reconstrução dos principais aspectos do curso de formação organizada e oferecida pela instituição. Por fim, uma elaboração de recomendações específicas pautadas na análise da prática, com intenção de colaborar com os desdobramentos e possíveis reinvenções existentes na experiência vivida.

Pretendemos apresentar uma memória reflexiva do “Curso formação de multiplicadores/as em práticas integrativas e complementares e saúde”, que aconteceu na Plataforma Zoom, sincronamente, e via YouTube e WhatsApp assincronamente. A pretensão, aqui, é muito mais fomentar questões, abrir espaços para discussões atualizadas e construções coletivas fundamentadas na Educação Popular. A expectativa é reunir o que a experiência educativa e seus processos revelam sobre as possibilidades dentro das particularidades de respostas que podem ser inovadoras. Ou, ainda, desde os fazeres dos movimentos sociais, que apontam questões e desafios para a transformação das relações culturais, sociais, políticas, econômicas, raciais e de gênero,

considerando os princípios político-pedagógicos construídos no interior dos movimentos sociais e sindicais. Sem perder de vista a larga experiência desses 58 anos de atividade e a busca por reinvenções, utilizando metodologias e ferramentas das tecnologias da informação e comunicação (TICs).

Figura 1 – Material de divulgação do curso.



Fonte: CONTAG.

1. Contextualização

Os movimentos sociais sindicais são forjados na luta e, neste momento pandêmico de retrocesso, com perdas de direitos, demandam energias para combater o desgoverno. Rememorar as conquistas serve aos movimentos sociais e sindicais como oxigênio no exercício de responder com criatividade aos ataques liberais, fascistas, na disputa de consciências e reconstrução de espaços de militância.

Neste sentido, revisitamos as memórias como subsídio da reconstituição sistemática da prática formativa. Dentre os ensinamentos do professor Oscar Jara (2012, p. 51), destacamos sua afirmação de que “sistematizar experiências, em definitivo, é um instrumento privilegiado”. O mesmo instrumento agora nos permite visitar o processo para converter ideias em criação de estratégias inovadoras (JARA, 2007, p. 57).

Conforme Plano de Sistematização de Práticas Educativas, comprometemo-nos com a construção do registro histórico da prática formativa, organizando a memória do processo que permita formular compreensões e recomendações teóricas-práticas para enriquecer a resistência e a ação transformadora de nossas futuras práticas formativas em tecnologias digi-

tais; compreender sistematicamente os limites e potencialidades de nossa experiência em Educação Popular no contexto virtual e melhorá-la em novas edições; compartilhar as aprendizagens entre organizações que participam do processo de sistematização de práticas formativas populares; registrar inovações metodológicas nas novas práticas formativas levando em conta as estratégias de enfrentamento dos atuais desafios impostos pela pandemia, em vista das transformações tecnológicas no mundo e dos agudos ataques sistemáticos nesta conjuntura política nacional e mundial.

Alcançar os objetivos acordados demandou recursos e escolhas. Assim, as pessoas colaboradoras representantes da instituição—Edjane Rodrigues, Antônio Lacerda e Camila Guedes mais a Sistematizadora Rejane Matos – puderam promover a concretização do projeto. Isto se deu por intermédio do CEAP, que viabilizou a ferramenta digital necessária para as reuniões virtuais na plataforma Zoom. Respeitou-se, assim, a manutenção das condições de segurança sanitária necessárias em tempos de Covid-19. Escolhemos para o trabalho, entre os diversos modelos metodológicos, algumas ferramentas viáveis para executar a imersão digital ou o que chamaríamos de “ida a campo”.

Estabelecemos análise documental; das redes sociais; do *site*; entrevistas semiestruturadas; elaboração de questionários, formulário, roda de conversa; e, ainda, reuniões semanais com as representantes da instituições parceiras na construção desta sistematização. Assim, acordamos que semanalmente realizaríamos reuniões pela plataforma Zoom às sextas-feiras, às 16 horas, quando estaríamos compartilhando experiências para o processo; e, ainda, um encontro extra às terças-feiras, às 10 horas. Com essa estrutura, acessamos o Drive da instituição e as documentações disponíveis – como atas, registros de gravações, textos de sistematizações do processo, projeto político-pedagógico –, bem como produções diversas oriundas das demais ações frutos de atuação dinâmica da Secretaria de Políticas Sociais responsável pela prática formativa na Contag, incluindo a parceria com a Escola de Formação(Enfoc/Contag)⁵.

5 A Escola Nacional de Formação da Contag é uma escola orgânica, criada em 2006 e voltada para o debate e reflexão das questões políticas e das práticas do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR), além de promover estudos sobre temas presentes na agenda sindical. Os cursos de formação político-sindical da Enfoc contribuem para o processo de multiplicação criativa, desenvolvimento rural sustentável e solidário e ação sindical; têm como princípios e fundamentos a teoria da Educação Popular e o Projeto Alternativo de Desenvolvimento Sustentável e Solidário (PADRSS). Portanto, almeja a construção de uma sociedade justa, soberana, democrática e solidária. Para mais informações, ver www.enfoc.org.br/conteudos/detail/quem_somos.

A Contag faz parte de um sistema composto por 27 Federações de Trabalhadores na Agricultura (Fetags)⁶ e mais de 4.000 Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTRs)⁷ filiados. Juntos, são o Movimento Sindical de Trabalhadores/as Rurais (MSTTR)⁸, que luta pelos direitos de homens e mulheres do campo e da floresta, agricultores(as) familiares, acampados(as) e assentados(as) da reforma agrária, assalariados(as) rurais, meeiros, comodatários, extrativistas, quilombolas, pescadores artesanais e ribeirinhos.

A Contag surgiu no contexto brasileiro em uma época de efervescência política e forte repressão: exatamente o contexto da década de 1960. Referência na luta pela construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária, acumula conquistas, tendo contribuído às resistências na defesa permanente dos interesses e direitos dos trabalhadores(as) rurais. Como sua organização se dá em instâncias (deliberativa, consultiva, executiva, de fiscalização e avaliação), no âmbito deliberativo, está o Congresso Nacional de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (CNTTR)⁹, criado para definir os rumos da ação político-sindical no País. Em 1998, aprovou o Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (PADRSS)¹⁰, uma resposta à conjuntura política de modernização da sociedade vigente no Brasil, seu caráter conservador e excludente. O MSTTR construiu um instrumento estratégico de contraposição a esse modelo que beneficia latifundiários e grandes grupos econômicos. As bandeiras de lutas orientando o projeto são a reforma agrária, a agricultura familiar, os direitos dos assalariados, a política social para o campo, as novas relações de gênero e geração, a agroecologia.

Merece destaque o histórico dos CNTTR apresentando como pauta a saúde de maneira recorrente ao longo dos congressos do MSTTR. Basta uma análise para observar que houve uma evolução histórica quanto ao interesse, à concepção e à necessidade das populações do campo, da floresta e das águas relativamente à importância da saúde como preocupação central do MSTTR¹¹. Entre os treze congressos realizados a cada quadriênio, a pauta da

6 As Federações de Trabalhadores na Agricultura (Fetags) compõem o quadro de 27 filiadas à Contag.

7 Sindicatos de Trabalhadores/as Rurais (STTRs), filiados à Contag.

8 Composto por 4 mil STTRs, com 27 Fetags que formam a Contag, presente em todo Brasil.

9 O Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR) realiza o Congresso Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (CNTTR) a cada quadriênio. Na oportunidade, exerce seu papel político de debater e deliberar sobre os grandes temas desafiadores para o MSTTR e definir os rumos da ação político-sindical no País. Neste ano de pandemia, o congresso aconteceu totalmente virtual. Disponível em: www.youtube.com/user/ContagBrasil/videos.

10 Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário. Aprovado no 7º CNTTR, em 1998. Disponível em: www.contag.org.br/imagens/fanais-11cntrr_padrss.pdf.

11 Documento chamado “Aspectos Históricos da Luta pela Saúde e pelo Controle Social no MSTTR”. Ver Drive institucional: https://docs.google.com/document/d/10PqSYmi2nAin_aoiUiz7o2l51ghQojz5/

saúde esteve presente em nove deles. O tema das práticas integrativas foi pauta nos três últimos congressos.¹²

Fatores como este indicador do CNTTR, demonstrando a preocupação com a fragilidade da saúde no campo, mais o contexto pandêmico e de retrocesso político do Brasil, levaram ao lançamento, em abril de 2020, da campanha “Campo conectado pelo Bem”, baseada em quatro ações: criação de uma rede de mapeamento e monitoramento da chegada da Covid-19 nas áreas rurais; criação de uma rede de colaboradores com a participação de vários profissionais da saúde que pudessem dar suporte, atendimento às famílias infectadas ou outros casos como adoecimento mental, insegurança, comorbidades, isolamento social; confecção e distribuição de máscaras para autoproteção; arrecadação de alimentos e produtos de higiene pessoal.

A mobilização gerou conteúdo para as redes sociais da Contag, e o perfil do Instagram institucional foi usado para divulgar as ações, inclusive “lives”, como instrumento potencializador de diálogo com a base e a sociedade em geral. O primeiro encontro foi oportunidade para discutir sobre as práticas integrativas e complementares (PICS)¹³. No segundo, propiciou a parceria com a Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB)¹⁴ para a realização do que foi o “Curso de formação de multiplicadores/as em práticas integrativas e complementares em saúde”.

O mesmo curso, que agora é objeto desta sistematização, “parte da estratégia de potencializar a pauta das PICS”¹⁵, como explica a Secretária de Política Social Edjane Rodrigues Silva.¹⁶ Isto se dá no âmbito sindical, por entender-se a importância que essa pauta tem e o papel que ela pode

edit. (Fonte: Anais dos Congressos Nacionais dos Trabalhadores/as Rurais – 1985/2017).

- 12 O CNTTR de 2021 aconteceu totalmente em ambiente virtual, transmitido pelo canal TV Contag. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=U3Fdn7p9RuQ.
- 13 As práticas integrativas são tecnologias que salvam vidas. O acesso à medicina tradicional se concretiza com a oferta do Ministério da Saúde de dez práticas integrativas na portaria 702/2018, quatorze práticas com a portaria 145/2017 e cinco práticas com a portaria n. 971/2006. Entende-se, com a política da Portaria n. 971/2006, que o atendimento médico na forma alopática exclusiva não soluciona tudo que se manifesta nas pessoas enfermas; que o atendimento médico alopático fica mais completo com o uso de técnicas que consideram o doente e não a doença, a situação do enfermo presente nas suas narrativas sobre o contexto ambiental, o corpo físico, o emocional e o mental; que o tratamento da situação do enfermo com ênfase nas práticas integrativas fortalece o uso de exame clínico com anamnese, uma prática da medicina eficiente (PORTO, 2013, capítulo 1).
- 14 Na pessoa do professor Júlio Cezar dos Santos, do Programa de Mestrado Profissional (Profnit).
- 15 A inclusão das PICS nos serviços de saúde da rede básica está em sintonia com o SUS e as recomendações da OMS (CAMPOS, 2002; SOUSA, 2013).
- 16 Relato de entrevista realizada no dia 7 de julho de 2021, com a coordenadora do curso na Contag, Edjane Rodrigues Silva.

desenvolver para a agricultura familiar no nosso país com implementação de políticas públicas.

A inclusão das práticas integrativas e complementares nos serviços de saúde da rede básica está em sintonia com o Sistema Único de Saúde (SUS)¹⁷ e as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) (CAMPOS, 2002; SOUSA, 2013). Segundo Edjane Rodrigues Silva,

[...] a repercussão do curso superou as expectativas porque o tema é forte nas bases. [...] o Movimento Sindical precisa defender de fato essa pauta porque, além de contribuir com a questão da saúde e da prevenção, contribui com a renda das famílias com potencial da agricultura familiar e desperta para a importância da prevenção, sendo muito acolhida, elogiada pela nossa base.

2. Reconstrução da prática e processo de sistematização

Figura 2 – Registro de Aula do Curso.



Fonte: Sistematizadora.

O curso de PICS se desenvolveu graças à criação de redes. As parcerias surgiram, inclusive, durante a VI Marcha das Margaridas¹⁸, a partir do espaço

17 Disponível em: <https://conectesus.saude.gov.br/home>.

18 A VI Marcha das Margaridas aconteceu em 2019. Maria José Morais Costa é Secretária de Mulheres Trabalhadoras Rurais Agricultoras Familiares da Contag e Coordenadora Geral da Marcha das Margaridas. Disponível em: www.contag.org.br/index.php?modulo=portal&acao=interna&codpag=614&ap=1&nw=1.

chamado Educação Popular e Saúde criado dentro da marcha. Segundo relatos colhidos, foi nele que muitas mulheres conhecedoras das práticas integrativas e complementares se conectaram –inclusive dona Josefa Ataíde¹⁹, que se tornou cursista. Mulheres dos conselhos nacionais de saúde, pessoas da Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular em Saúde (Aneps), Rede Nacional de Médicos(as) Populares, Confederação Nacional dos Agentes Nacional de Saúde (Conacs), Conselho Nacional de Saúde (CNS), Comissão Intersectorial de Práticas Integrativas e Complementares no SUS (CipicSUS), Movimento SUS na Rua e a citada Universidade Federal Recôncavo Baiano (UFRB).

Trata-se de uma iniciativa da Contag, com coordenação da sua Secretária de Políticas Sociais Edjane Rodrigues, em parceria com a Secretaria de Formação e Escola de Formação da Contag/Enfoc²⁰ e da UFRB, sob a coordenação do professor Júlio César Santos.

Com objetivo de construir parcerias com as redes de profissionais de saúde, dando ênfase à implementação de práticas integrativas e complementares em saúde nas comunidades rurais e formar multiplicadoras(es) em PICS, a metodologia do curso esteve baseada nos princípios da Educação Popular e da Educação do Campo, bem como na Pedagogia da Alternância²¹, tendo se dado em dois momentos²²: tempo escola: 110 horas de encontros formativos virtuais através da plataforma Zoom (encontro síncrono); e Tempo Comunidade/Trabalho: 110 horas de estudo assíncrono, que, em função da pandemia, foi realizado adaptativamente com reuniões virtuais com lideranças comunitárias e pesquisas *on-line*. Um objetivo do tempo comunidade foi implantar em cada comunidade selecionada práticas integrativas e complementares em saúde, considerando os modos de vida e o contexto dos territórios rurais em que vivem as suas populações. Outro objetivo do tempo comunidade foi estabelecer um espaço para que educandas(os) pudessem materializar os conteúdos apreendidos durante as aulas virtuais. Em função da pandemia,

19 Josefa Francisco Gomes Ataíde, cursista que participou em momentos da formação compartilhando seu saber sobre práticas de saúde em sua comunidade. Atividade pela qual ela é muito conhecida e solicitada.

20 A coordenação foi representada pela professora Raimunda Oliveira. Ver www.enfoc.org.br/.

21 A Pedagogia da Alternância nasceu na França, em 1935, com o Padre Abbé Granerau, que se viu com o desafio de responder aos filhos de agricultores de sua paróquia, os quais sentiam a dificuldade de continuar os estudos devido à distância e, principalmente, ao problema de as escolas centralizarem, no espaço e na pedagogia, somente o universo urbano. Esta referência metodológica foi experimentada pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e pelas Casas Familiares Rurais (NOSELLA, 2012).

22 A referência é o documento base do Curso PICS no Drive institucional. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1eXp-d-bdJGvsa6Dgff8i2ZqQf2XTyYmM/edit>.

realizaram-se atividades de pesquisa em ambientes virtuais e a partir de material digitalizado.

Na etapa seguinte, ocorreu a elaboração de um plano de ação para a implantação de PICS. Este demandou um diagnóstico prévio e a indicação de ações a serem implantadas nas comunidades selecionadas.

O curso foi organizado em doze módulos²³. Aconteceram aulas síncronas distribuídas com carga horária de oito horas por módulo. Os módulos foram divididos em duas sessões, de 4 horas cada, sempre realizadas às segundas-feiras, das 14h às 18h.

Conforme relata a pedagoga Camila Guedes²⁴, o curso cobriu o território nacional. Das 107 pessoas matriculadas, 96 cursistas foram formadas multiplicadoras. Apenas 11 pessoas não terminaram. O curso obteve 90% de concluintes. Sobre os desistentes (conceituados desta forma todos os que se justificaram à coordenação), os motivos estiveram relacionados com questões como falta de tempo para acompanhar as aulas síncronas e acúmulo de atividades. Ainda, informa-nos a pedagoga sobre a importância das disponibilizações das aulas no canal do YouTube²⁵, gerando possibilidade para muitas pessoas acessarem assincronamente as aulas. No caso de desistências, temos aqui dois exemplos: o cursista Lucas Almeida²⁶, que a comunicou à coordenação em função do retorno à aula remoto na graduação; no Estado do Maranhão (Sindicato de Portas Abertas), para outros cursistas, a justificativa foi a dificuldade para conciliar tarefas. Nenhum dos casos aponta desinteresse, inabilidade ou dificuldade com a estrutura ou problemas com a metodologia.

Antônio Lacerda lembra que as presenças nas aulas síncronas variavam entre 50 e 60 pessoas por turma a cada segunda-feira – pessoas que entravam numa segunda não conseguiam entrar na outra, com grande alternância. Os conteúdos e temas trabalhados também contribuíram para a alta taxa de concluintes porque os temas sobre a saúde foram de interesse geral²⁷. Trabalhou-se um conceito de saúde preventiva, preservando e tendo o cuidado com a vida. Foram trabalhadas as PICS abordando-se Reiki, terapia

23 Ver o detalhamento dos conteúdos abordados para cada módulo na seção Referências ao final deste artigo.

24 Relato em reunião virtual dia 25/05/2021.

25 Canal Medicina Tradicional Medicina. Disponível em: www.youtube.com/channel/UC7VMod_rC3woJmu-rwf8tWA.

26 Lucas Santos de Almeida (SE), da Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular em Saúde (ANEPS). Entrevista gravada realizada em 8 de julho de 2021.

27 Informações coletadas no formulário disponibilizado e respondido pelos cursistas quando perguntados sobre os temas estudados.

comunitária, constelação familiar, promovendo o envolvimento das pessoas com a aula. Tivemos relatos sobre a possibilidade de se perceber o interesse das pessoas no *chat*, perguntando, comentando e pedindo para falar, opinar. O trabalho de conteúdo relacionado com o cotidiano das pessoas, com a vivência, fortalece o interesse.

Um fator de escolha metodológica criticada entre cursistas foi a duração das aulas síncronas – uma vez na semana, durante quatro horas, um tempo longo conforme apontam cursistas entrevistadas.²⁸ Isto, mesmo considerando a estratégia da coordenação em distribuir esse tempo com dois temas diferentes – nas duas primeiras horas, com determinada educadora(or), e as outras duas horas com outro tema e outro/a. Na abertura das aulas, acontecia o momento da Mística²⁹ e, antes de iniciar, acontecia a Rememória³⁰ da aula anterior – momento para retomar o assunto e informar quem não pode assistir. Entre uma aula e outra, um momento de prática corporal³¹. A grande maioria das educandas(os) já conhecia essa vivência porque, no movimento sindical, a prática é orientada pelos princípios da Educação Popular.

A Educação Popular é um instrumento de construção formativa, isto é, para a criação de estratégias em prol do coletivo com vistas à mobilização consciente e engajada. Engajamento exige relação, vínculo de confiança para, no diálogo, assumirem-se posturas, decisões que podem culminar na produção de “inéditos viáveis”, conforme nos ensina o patrono da educação brasileira (FREIRE, 1983).

É preciso destacar a estratégia adotada pela equipe de coordenação do curso, que promoveu, na formação da turma, a reunião da diversidade de pessoas oriundas de áreas de conhecimento e de atuação diferentes. O ambiente com perfis diversos favoreceu o suporte para a turma porque havia cursistas com experiência e outros sem. Puderam contar tanto com perfis membros da Articulação Nacional de Educação Popular em Saúde (ANEPS) como de pessoas agentes comunitárias matriculadas que tinham mínima-

28 Informações coletadas no formulário disponibilizado e respondido pelos cursistas quando perguntados sobre a duração da atividade síncrona.

29 A Mística constituía o momento inicial do curso: equipes de cursistas se organizavam previamente para proporcionar momento de reflexão utilizando linguagens diversas: dança, música, canto, poesia, entre outros.

30 A Rememória constituiu o primeiro momento da aula síncrona. A cada encontro, uma pessoa da turma se encarregava de sistematizar os assuntos tratados na aula anterior e lembrá-los na aula síncrona de cada segunda-feira.

31 Outro momento estruturante das aulas para propor momentos descontraídos e de interação com alongamento e movimentos de relaxamento.

mente o conhecimento sobre o tema, segundo nos informa a coordenadora do curso, Edjane³².

Na etapa TC³³, que não ocorreu em função da pandemia, a previsão era de que as cursistas experimentassem a teoria na prática. Segundo Lacerda³⁴, “as pessoas já tinham suas referências de onde atuar embora não fossem obrigadas a ir até lá”. O requisito, então, foi realizar um diagnóstico das práticas integrativas com potencial para melhorar a saúde, considerando as principais ocorrências de doenças ou adoecimentos observados naquela comunidade através de pesquisa virtual, análise de documentos e informações ou referências digitalizadas. Isto com base nos conhecimentos adquiridos nas aulas virtuais sobre quais PICS iriam sugerir a cada comunidade na confecção do plano de ação.

O curso terminou com as aulas síncronas, e as pessoas que cursaram foram certificadas a partir de 3 de agosto de 2021. Lacerda³⁵ relata que os planos de ação apresentados pela turma no seminário foram sistematizados. As(os) cursistas criaram uma comissão de seis pessoas responsáveis por sistematizar e organizar uma conferência replicando o formato de eventos da Contag. Por exemplo, as propostas municipais compõem as estaduais. A sistematização total representará a proposta nacional. Na sequência, realizar-se-á um fórum. Ou seja, a construção do Plano de Ação Nacional serve para entendermos quais ações são estratégicas e de abrangência nacional. Isto é, a maioria dos municípios não tem legislação específica de PICS. Os municípios não implantam ações porque não há uma legislação específica. Isso é um tipo de prática que importa para todas as pessoas e contribui para um plano de ação nacional.

De forma geral, as ações locais constam no plano da comunidade, cabendo à equipe do respectivo estado trabalhar. O que vem compor o plano nacional a partir da construção será trabalhado a partir da criação de um fórum – o que Lacerda chamou de Fórum PICS Nacional. Esse fórum acompanhará todo o plano de ação, possibilitará a sustentabilidade e a continuidade do processo. Ainda não há previsão para a referida realização até o momento.

A ideia surgiu durante o seminário de encerramento do curso. O Conselho Nacional de Secretaria Estadual de Saúde, a Fiocruz, a Organização Pan-Americana de Saúde e várias outras entidades de saúde presentes aprovaram a

32 Relato no dia 7 de julho de 2021.

33 Abreviaremos o termo “tempo comunidade” usando TC.

34 Relato no dia 25 de Maio de 2021.

35 Relato no dia 28 de Maio de 2021.

proposta. O próximo passo será encaminhar essa síntese para as instituições; o fórum produzirá uma sistemática de acompanhamento, de articulação com essas entidades já envolvidas e outras que poderão se envolver.

O contexto da pandemia ditou toda a dinâmica do curso no ambiente virtual. Foi preciso estratégia da equipe de coordenação, que correspondeu às intensas preocupações com as cobranças e questionamentos em torno da primeira experiência de formação virtual da Secretaria de Políticas Sociais, tendo como parceiros a UFRB e diversas outras instituições.

A preocupação com a desistência por parte dos cursistas foi uma constante. A falta de engajamento poderia esvaziar o curso, considerando que se deu em ambiente remoto. A surpresa, segundo a coordenação do curso, foi perceber aulas bem frequentadas e com participação, gerando demanda de mais carga horária, conforme relato da Secretária de Políticas Sociais³⁶.

O desafio de trabalhar com a parceria da universidade a partir dos princípios da Educação Popular no ambiente virtual foi ponto que gerou aprendizagens metodológicas a partir dos princípios da Educação Popular aliados à utilização das ferramentas digitais.

A equipe da Contag lançou mão do diálogo, com parceiros, como recurso de compartilhamento de experiências concretas e de acúmulos exitosos da instituição com a prática da Educação Popular nas suas inúmeras formações a partir da Enfoc. A Escola de Formação Enfoc/Contag atuou com a Secretaria de Políticas Sociais na função de pensar o curso.

A atuação pautada na política de formação e com atuação dentro dos princípios da Educação Popular e da Educação do Campo pavimentou a execução do curso. Lacerda³⁷, em uma das reuniões virtuais, lembra que atuar com formação para a Contag não é o mesmo que em uma sala de aula tradicional. Complementa dizendo: “a nossa formação é diferenciada e, como o público é majoritariamente nosso, é preciso que haja essa adequação com o compromisso de fazer Educação Popular”.

A metodologia incorporou em todas as aulas síncronas três momentos básicos: a Mística, a Rememória e atividades de corpo. Nem todas as pessoas educadoras convidadas voluntariamente para participar do curso estavam apropriadas à metodologia para o curso. A coordenação da Contag adotou a prática de realizar reuniões preparatórias, momento em que a equipe informou aos profissionais sobre o perfil da turma (pertencentes à zona rural, com níveis de formação diversos, do gênero feminino na grande maioria),

36 Relato da coordenadora Edjane Rodrigues Silva, em entrevista no dia 7 de julho de 2021.

37 Relato no dia 28 de maio de 2021.

bem como sobre a forma de trabalhar o conteúdo de maneira a adequar-se à proposta da Educação Popular. Outro suporte dado aos profissionais convidados para dar formação no curso foi a coordenação, que assumiu a organização junto à turma dos momentos da Mística, da Rememória e da atividade corporal. A coordenação convidou, a cada encontro, pessoas diferentes para propor atividades à hora da Mística e da Rememória – ambos aconteceram costumeiramente no início das aulas. A atividade de corpo acontecia entre uma aula e outra.

Essa preparação se tornou fundamental. A Mística, a Rememória e as atividades de corpo eram desenvolvidas por equipes da turma de cursistas diferentes a cada encontro. A metodologia foi exitosa por diversos motivos, inclusive porque ajudou aqueles que por diversos motivos tinham perdido a aula anterior, por problemas como não ter visto a gravação ou, inclusive, problemas de conexão³⁸.

Conforme os relatos, o momento da Rememória durante a aula síncrona forneceu conteúdo que promoveu alinhamento à turma para o novo encontro do dia, fornecendo informações acerca do acontecido, das decisões, de acordos anteriores. A Mística foi das atividades mais lembradas como vantajosa. As entrevistas apontam que o momento foi necessário pela forma encantadora, sensível, poética ou lúdica com que as linguagens diversas foram usadas. A poética, a música, os cantos favoreceram sentidos mobilizadores; isto é, despertaram, para além do campo reflexivo, elementos cognitivos, sentidos ligados às subjetividades, memórias corporais entre as pessoas. O resultado fortaleceu o engajamento já mencionado. As críticas percebidas foram em menor número, concentraram-se entre as pessoas formadoras se estiveram ligadas ao campo funcional do curso, como o prejuízo que supostamente o tempo tomado para a mística ou as demais técnicas adotadas metodologicamente provocou à funcionalidade do roteiro pensado para o curso, como a redução do tempo de aula expositiva.

A escolha política por uma metodologia para fazer formação e, ainda, atentamente à mediação pela tecnologia redobrou o desafio assumido de fazer Educação Popular. Além disso, em parceria, o que significa somar os objetivos num só. Para Edjane³⁹, sustentar essa ideia requer ajustes. Ela acrescenta que, “[...] à medida que aconteceram as aulas, o movimento ga-

38 Informação colhida nas entrevistas síncronas com resposta frequente no formulário disponibilizado para as cursistas quando perguntadas sobre infraestrutura e acesso.

39 Relato no dia 07 de julho de 2021.

nhou força e deu certo. A metodologia foi tão boa que estamos construindo outras propostas com outros cursos.”

3. Interpretação da prática

A formação dos trabalhadores e trabalhadoras rurais sempre foi uma demanda do movimento sindical e sempre fez parte da luta da Contag. Com a aprovação do PADRSS, a formação passou a ter ainda mais centralidade e ser vista como via de fortalecimento da ação sindical em suas diferentes dimensões. Uma forma de estabelecer “um diálogo orgânico com a organização e seus sujeitos na sua diversidade de gênero, geração, raça-etnia, produtiva, cultural e regional” (CONTAG; ENFOC, 2016).

O investimento em formação no curso em questão mobilizou a instituição e, dada a duração deste, muitas coisas passaram no percurso; a atenção sobre as pessoas escolhidas por cada estado foi fundamental com acompanhamento às dificuldades. Os estados agiram localmente e a Contag, através da assessoria de Antônio Lacerda e Camila Guedes, organizava as turmas através dos contatos no grupo de WhatsApp para a troca de informações e interações mais imediatas, visando soluções de questões e trocas.

A ferramenta do WhatsApp foi muito utilizada para mobilizar, para motivar os cursistas com elogios e mensagens dinamizadoras. O engajamento reforçado pela equipe da Contag favorecia os cursistas com as informações e trocas de experiências entre eles na turma de estados e regiões diferentes.

A cursista Sandra⁴⁰ destaca que foi graças ao grupo e acesso às redes que se informou sobre o sucesso da colega Dona Josefa. Ela diz que, “se não fosse a interação via digital, não saberia do prêmio que dona Josefa ganhou: AGENDA 2030 da ONU⁴¹ de soberania alimentar pelo combate à fome”. Durante a roda de conversa Dona Josefa⁴² informa que o seu projeto, mais dois outros de Brasília, representa essa agenda como iniciativa de comunidades que, nesse período de pandemia, foram capazes de, em rede, superar as dificuldades como a doença, a fome. O trabalho de Dona Josefa vai ficar

40 Relato da cursista Sandra Luci Ferreira Gonçalves na Roda de conversa gravada no dia 7 de julho de 2021.

41 A Agenda 2030 é um plano de ação para as pessoas, o Planeta e a prosperidade, que busca fortalecer a paz universal. O plano indica 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os ODS, e 169 metas, para erradicar a pobreza e promover vida digna para todos, dentro dos limites do Planeta.

42 Josefa Francisco Gomes Ataíde é cursista que participou em momentos da formação compartilhando seu saber sobre práticas de saúde em sua comunidade, atividade pela qual ela é muito conhecida e solicitada.

registrado nos Anais da ONU por coordenar o projeto na comunidade de São Sebastião, em Brasília.

Dentre as vantagens proporcionadas pelas TICs durante o curso, a própria Dona Josefa e as colegas Valdineia e Sandra⁴³ destacam “empoderamento”; competência para multiplicar apropriação e valorização do SUS; “consciência da identidade”. Para Dona Josefa⁴⁴:

Não adianta falar de saúde com a barriga vazia. Teve uma época da vida que ser raizeira era relacionada a fazer o mal. Então a prática ficou mais privada entre os familiares. Quando minha vivência com Educação Popular e envolvimento com as formações na Enfoc começaram eu entendi que meu conhecimento é muito valoroso. Isso me empoderou. De 2012 para cá redescubro essa identidade muito forte e assumo no meu território esse meu lugar de fala. A vida melhorou muito, a saúde também. Tudo ficou mais leve quando me descobri com muito orgulho, sem constrangimento. Foi o trabalho na comunidade que me referenciou para o curso de PICS.

Seguindo o fluxo da conversa, Sandra e Valdineia⁴⁵ reconhecem que já faziam PICS, mas não sabiam que suas práticas tinham esse nome. Valdineia⁴⁶ diz:

Meu irmão, assim como eu, também sabe muito sobre prática integrativa. Em um grupo de nossa família, ele viu alguém se queixando de diabetes alta e então colocou uma receita pra ensinar um chá com a folha da manga que é bom para controlar diabetes. Outra pessoa do grupo criticou dizendo que tinha de evangélico a até macumbeiro no grupo.

Não é difícil notar o quanto a discussão em torno dos preconceitos e intolerâncias aparece em meio a um inofensivo compartilhamento de receita de chá para corriqueiro mal-estar. As discussões atravessam o tema das PICS, principalmente quando se aproximam das práticas identificadas como complementares, por não estarem no rol das integrativas. Estas últimas figuram no rol das cientificamente comprovadas e têm o respaldo da academia.

43 Relato das cursistas Valdineia Lopes Soares, Sandra Luci Ferreira Gonçalves e Josefa Ataíde na roda de conversa gravada no dia 7 de julho de 2021.

44 Relato da cursista na Roda de conversa gravada no dia 7 de julho de 2021.

45 Relato das cursistas na Roda de conversa gravada no dia 7 de julho de 2021.

46 Relato da cursista na Roda de conversa gravada no dia 7 de julho de 2021.

Seria uma espécie de hierarquização do saber? Uma espécie de racismo institucional? Estes são pontos que precisam de aprofundamento tanto para os trabalhos com as PICS quanto para os temas que atravessam a discussão de forma aparentemente naturalizada. Por exemplo, a ausência de pesquisas em torno dos conhecimentos ancestrais de rezadeiras, raizeiras, chazeiras, parteiras, entre outras. Há invisibilização dessas mulheres que preservam o saber e não figuram como agenciadoras desses mesmos saberes dos quais são herdeiras e guardiãs ancestrais.

No processo de levantamento de dados para análise do impacto e repercussão do curso entre cursistas, a equipe do processo de sistematização escolheu como ferramenta o formulário⁴⁷. Elegemos três objetivos: traçar o perfil das pessoas cursistas; apontar as habilidades técnicas e condições de acesso; captar a avaliação do cursista sobre a prática formativa.

Conforme as 53 respostas das pessoas cursistas de um universo de 107 inscritos e 96 concluintes, podemos afirmar que o perfil (majoritário) das pessoas que compõem a turma: mulher cis⁴⁸ (86,8%), com idade acima de 40 anos e com ensino superior. Apenas 9,4% se identificaram como homem cis (5 pessoas). Sobre pertencimento de raça, identificaram-se como pardos 49,1%; pretos 18,9%; negros 7,5%. O total de 40 pessoas se declarou com pertencimento racial negro ou não branco. E 22,6% se declararam brancos. Quanto à faixa etária, 32,1% das pessoas entre 40 e 50 anos; 32,1% entre 50 e 65 anos. Outro dado interessante é sobre a formação: 39,6% possuem pós-graduação e 30,2% têm curso de graduação completo.

Quando perguntados se conheciam o tema do curso, 54,7% afirmaram que sim; 22,6% já tinham ouvido falar; menos de 24% não conheciam.

Na avaliação de como o curso contribuiu, 62,3% afirmaram que contribuiu acima da expectativa; 37,7% afirmaram que atendeu a expectativa. Para 85%, o curso foi muito satisfatório. Perguntados sobre a duração das atividades síncronas, 73,6% apontaram que ficaram satisfeitos; porém, quando comentou-se em pergunta aberta sobre o tempo, foram percebidas críticas quanto à duração de 4 horas para as aulas síncronas. Em termos da ferramenta, houve uma unanimidade: 54,7% avaliaram a plataforma como boa, 41,5% a acharam ótima. Por fim, quando convidados a avaliar sobre em que o curso poderia melhorar, 32,1% referiram que não precisava melhorar; outros

47 Formulário Sistematização – Curso de Extensão de Formação de Multiplicadores em Práticas Integrativas Complementares de Saúde. Disponível em: https://docs.google.com/forms/u/1/d/1tyYgmFQQ4aDjgrh9n0JdlfywOICStscKqiDsBLLKWtE/edit?usp=drive_web.

48 Mulher cis (cisgênero) é aquela que tem o sexo de nascimento conectado com o gênero feminino.

24,5% sugeriram diminuir a duração das aulas síncronas (a duração foi de 4 horas); 20,8% sugeriram mudar o horário (o curso aconteceu no turno da tarde); 13,2% apontaram a necessidade de melhorar a forma de interação no curso; 5,7% avaliaram a necessidade de rever o método do curso; 3,8% apontaram a necessidade de rever o conteúdo.

Interessante observar que, ao serem perguntadas sobre se as metodologias das aulas virtuais prejudicaram as práticas de Educação Popular utilizadas durante o curso, 66% das cursistas responderam que não. Na medida do possível, a metodologia da Educação Popular esteve presente em temas geradores, valorização do sujeito, mística, direito à fala, entre outros aspectos. No entanto, observando as respostas abertas, é possível perceber o quanto é imprescindível o “ajuntamento”, como carinhosamente muitas denominam as reuniões presenciais.

Outro aspecto que precisa de destaque é a questão geracional neste contexto de apropriação das tecnologias. Haveremos de julgar melhor o tema da inaptidão geracional para o acesso à internet, principalmente quando surge no cenário como argumento para a não apropriação das ferramentas e aplicativos, bem como dos serviços disponíveis na rede. 32,1% da turma estão entre 50 e 65 anos e mais 32,1% estão entre 40 e 49 anos. No entanto, demonstraram condição de adaptação tanto considerando o aplicativo para acesso quanto a própria ferramenta para participar das aulas síncronas; algo que merece atenção, pois o número de brasileiros e brasileiras prejudicados pelo empobrecimento e, conseqüentemente, pela falta de acesso aos auxílios e serviços disponíveis exclusivamente pela internet chega a ser criminoso.

O formulário apontou o celular como o meio de acesso majoritariamente utilizado para as aulas, e que a maioria não tinha domínio acerca da utilização da ferramenta virtual escolhida para as aulas síncronas. O WhatsApp figurou como o aplicativo conhecido e já utilizado por praticamente 100% das cursistas, que, para se manterem informadas no cotidiano, acessam as redes sociais – fator preocupante à medida que as questões referentes à circulação de *fake news* não foram debatidas transversalmente.

Percebemos o quanto as instituições, os coletivos, as organizações despertam para a importância que a internet já tinha e que, pela crise sanitária, agudizou. A função formativa é estruturante para a Contag – razão, inclusive, da proposta educativa com uso de ferramentas virtuais mesmo com demandas em torno das devidas ponderações e estruturações prévias de formação interna. É urgente compor a agenda das instituições com debates e práticas em torno do letramento, da alfabetização digital e mesmo da alfabetização

mediática da sua base. Há demanda por habilidade em torno da curadoria dos conteúdos, sem esquecer-se do debate político em torno das TICs no Brasil.

Outro ponto necessário a aprofundar é o atraso nas discussões em torno dos conglomerados internacionais, que capturam, compilam dados, oferecendo serviços como se fossem gratuitos e transformam em lucro dados sensíveis que nós, como usuários, nem nos damos conta.

Percebe-se, no esforço de entender a lógica de ocupação do espaço virtual, o quanto estivemos alheios aos processos midiáticos da geopolítica do poder, a ponto de desenvolvermos dificuldades para entender o que significa presença ou ausência digital de instituições, inclusive nas redes sociais.

4. Recomendações

A pandemia nos convida à urgência de repensar o fazer educação, principalmente ocupando os espaços virtuais, de modo a potencializar o desenvolvimento de outro projeto de sociedade. Para tanto, é preciso encarar a preparação e o refinamento das habilidades, e muito fortemente a apropriação e participação nos debates em torno dos rumos das TICs no País e no mundo, especialmente no que tange à segurança de dados. Para tanto, os princípios metodológicos fundamentados na Educação Popular constituem bússolas de que precisamos para nos reinventar.

Durante o processo de sistematização, ficaram diversos aprendizados e elementos que demandarão trabalho reflexivo aprofundado com cronograma que viabilize a maturação e elaboração de resultados práticos possíveis.

Assim, dos achados que pontuamos ao longo do texto, destacamos o papel da Educação Popular na formação realizada pela Contag em espaço virtual como experiência exitosa e promissora no processo que articula teoria e prática no fazer e refazer educação em tempos agudos como os que presenciamos, exigentes em nos cobrar reinvenções.

Percebemos o uso metodológico da equipe coordenadora em prever fenômenos como de evasão e combatê-lo com ferramentas antigas veiculadas efetivamente por ferramentas modernas. As aulas síncronas com duração de quatro horas são sustentadas mesmo sem a “presença” e numa negociação que oferece conteúdo e linguagens que afetam, interagem, conectam e vinculam. São subjetividades que rompem nos espaços frios e híbridos como necessárias em ambientes com vivências mediadas que se tornam o eixo da interação a partir de princípios que conectam a prática fundamentada na Educação Popular.

Optamos por listar alguns elementos observados para possíveis aprofundamentos na tentativa de colaborar com o debate e o aperfeiçoamento da prática:

- formação de grupos de estudo ou de trabalho preocupados com o aprofundamento dos debates em torno das discussões, desafios, limites e potencialidades da inclusão digital no País;
- adequação de equipe multidisciplinar na construção de cursos formativos em ambientes virtuais e investimentos na formação para usos das mídias no fazer Educação Popular;
- acompanhamento e estímulo para participação dos setores competentes da instituição, como o de comunicação e informática, de fóruns, seminários, webinários e discussões que promovam maior domínio das discussões políticas e dos meios de segurança de dados nas escolhas de *softwares* e ferramentas alinhadas com a filosofia de *software* livre, distinguindo conceitos entre código livre e proprietário, conteúdo livre e conteúdo gratuito;
- atenção à viabilização da acessibilidade dos conteúdos virtuais da Contag com investimento em práticas como disponibilização de traduções simultâneas em libras, autodescrição e uso de legenda;
- desenvolvimento de método de parceria com paridade de influências na construção do curso com abertura para todos os pontos e princípios educativos estruturantes, de maneira que a proposta pautada na metodologia da Educação Popular e do campo oriente os desdobramentos e gere apropriação e engajamento entre os que coordenam e constroem todo o processo;
- observação e destaque para temas transversais que podem permear e enriquecer discussões sobre relações de gênero, racismo, sexismo, intolerância e apagamentos de sujeitos epistêmicos, o impacto dos epistemicídios na formação e reestruturação da sociedade brasileira;
- atenção à formação e ao fomento de militantes ciberativistas.

Os desafios são muitos, são novos e diversos para ocupar com qualidade o mundo digital – um fazer exigente no aprender com e no(re)aprender do saber ancestral. Há que preservar a tradição como resistência, num processo freireano coerente, dialógico, estratégico, para o enfrentamento dos desafios que nos afetam a partir da contribuição neste documento e a continuidade transformadora desde as pistas inéditas que esse processo nos proporcionou.

Referências

CEAP. *Termo de Referência*. Sistematização de Práticas Metodológicas de Formação na Educação Popular em Ambiente Virtual/Digital no contexto da Covid-19. Passo Fundo: CEAP, 2021.

CETIC. *TIC domicílios 2019*. 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/ticdomicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

CONTAG. Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais, 7., 1998, Brasília. *Anais...* Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.contag.org.br/index.php?modulo=portal&acao=interna&codpag=540&dc=1&nw=1>. Acesso em: 4 nov. 2020.

CONTAG. *Documento base*: Curso de Extensão Formação de multiplicadores/as em práticas integrativas e complementares em saúde no contexto da pandemia (Covid-19) – Descrição do programa do curso. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1eXp-d-bdjGvsa6Dgff8i2ZqQf2XTyMm/edit>. Acesso em: 22 out. 2021.

CONTAG. *ENFOC - Escola Nacional de Formação da CONTAG*. [2020?]. Disponível em: <http://www.enfoc.org.br/>. Acesso em: 22 set. 2020.

CONTAG. *Política Nacional de Formação*. Brasília: Contag, 2008a.

CONTAG. *Projeto Político Pedagógico*. Brasília: Contag, 2008b.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. *Sistematização, uma arte de ampliar cabeças*. 2006. Disponível em: www.Enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/89/f1293uma-arte-de-ampliar.pdf. Acesso em: 19 nov. 2021.

FORMULÁRIO: cursistas – Instrumento de investigação dos perfis e satisfação. [2021?]. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1tyYgmFQQ4aDjgrh9n0JdlfywOICStscKqiDsBLLKWtE/edit#responses>. Acesso em: 19 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Disponível

JARA, Oscar. *A sistematização de experiências: prática e teoria para outros mundos possíveis*. Trad. de Luciana Gafrée e Sílvia Pineviro. Brasília: Contag, 2012.

JARA, Oscar. *Sistematização de Experiências: aprender a dialogar com os processos*. Rio de Janeiro: Cidac, 2007.

NOSELLA, Paolo. *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*. Vitória: Edufes, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/830/1/livro%20edufes%20Origens%20da%20pedagogia%20da%20alternancia%20no%20brasil.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2020.

PRÁTICAS integrativas e complementares: quais são e para que servem. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/p/praticas-integrativas-e-complementares-pics-1/praticas-integrativas-e-complementares-pics>. Acesso em: 9 mar. 2022.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. Redefinindo as práticas de Saúde a partir de experiências de Educação Popular nos serviços de saúde. *Interface*, p. 121-126, fev. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v5n8/09.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2020.

Curso de formação em aulas transmitidas através das redes sociais do Morhan Nacional

Marcos Rodrigues da Silva¹

1. Introdução

Conforme o Marco Referencial de Orientação da Sistematização (MROS) do projeto, o objetivo da sistematização é “sistematizar práticas metodológicas de formação sistemática na Educação Popular realizadas em ambiente virtual/digital desenvolvidas por sujeitos sociais populares em suas organizações no contexto da pandemia Covid-19 (abril 2020 e março 2021) a fim de acumular subsídios para sua recomendação a processos formativos e organizativos” (CEAP, 2021, p. 9).

Os objetivos específicos consistem em:

1. reunir experiências de práticas formativas dos principais sujeitos sociais populares do Brasil, para promover sua sistematização participativa e construir aprendizagens significativas desde os desafios atuais;
2. constituir espaços de trocas de saberes e experiências metodológicas, encontros reflexivos e de aprofundamento sobre novas metodologias

1 Educador popular, pós-doutor em Educação. Doutor em Ciências das Religiões, mestre em Teologia, professor-pesquisador no Neabs/Udesc em História da África e Africanidade, membro do Grupo Atabaque – Teologia e Cultura Negra, sistematizador do CEAP. Coautoras/coautores: Patricia Soares Morhan; Artur Custódio, coordenador nacional do Morhan, fotógrafo e mestre em saúde pública; Marcela Gonçalves, voluntária, integrante do núcleo de pesquisa do Morhan e enfermeira; Jhessica Bueno, formada em direito e voluntária, integrante do núcleo de pesquisa do Morhan; Nanda Duarte e Fernanda Guedes, jornalistas, voluntárias e responsáveis pela comunicação do Morhan; Patrícia Soares, coordenadora do Departamento de Políticas para Mulheres do Morhan, coordenadora do Morhan Vitória da Conquista, voluntária, formada em Gestão de Pessoas e pesquisadora; Faustino Pinto, vice-coordenador nacional do Morhan, coordenador do núcleo de Juazeiro do Norte, ativista social e artista.

formativas, na perspectiva de uma Educação Popular transformadora, que fortaleça os processos organizativos das organizações e dos movimentos sociais;

3. elaborar documento de sistematização da prática formativa em questão.

A instituição a ser sistematizada é o Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas pela Hanseníase (Morhan), que decidiu sistematizar especificamente a prática educativa na terceira edição do EaD do Morhan. As aulas foram transmitidas através das redes sociais Facebook e YouTube, nas páginas oficiais do Morhan Nacional.

O Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas pela Hanseníase, fundado em seis de junho de mil novecentos e oitenta e um, é uma associação civil dotada de personalidade jurídica de direito privado, sem fins econômicos, que tem duração por tempo indeterminado. A sede administrativa nacional do Morhan poderá ser trasladada provisoriamente para qualquer um dos estados brasileiros, sempre com o objetivo de interiorizar a execução de suas atividades.

O Movimento tem por finalidade promover medidas educativas que visem prevenção, diagnóstico precoce, tratamento, reabilitação, informação, promoção social, conscientização, preservação histórica e resgate da cidadania da pessoa atingida pela hanseníase e seus familiares, objetivando a sua completa reintegração social.

A missão do Morhan (2021) é “possibilitar que a hanseníase seja compreendida na sociedade como uma doença normal, com tratamento e cura, eliminando assim o preconceito e estigma em torno da doença”.

Este projeto é decorrente de uma experiência iniciada em 2018, que se concretizou com o surgimento do projeto diante da pandemia da Covid-19. O seguimento da formação pelos canais que o Movimento utiliza precisou passar por mudanças ou transformações. O uso das novas tecnologias de informação ocorreu com muita intensidade. O Morhan optou pelo Curso EaD, buscando acompanhar a crescente migração da comunicação para dispositivos móveis e da internet.

2. Como se realiza o processo formativo?

A prática formativa de Educação Popular desenvolvida que aqui sistematizaremos é o “Curso de formação em aulas transmitidas através das

redes sociais Facebook e YouTube, nas páginas oficiais do Morhan Nacional” (MORHAN, 2020).

2.1. O que será sistematizado?

O Curso de formação em aulas EaD do Morhan se tornou um canal nas redes sociais de disseminação de conhecimento para diversos públicos, considerando aqueles que acessaram os módulos distribuídos por temas nas videoaulas EaD, com interesse em temas relacionados à saúde, assim elencados: o conhecimento dos marcos legais; as políticas públicas vigentes; o papel do serviço social; a realidade dos hospitais, comunidades de pessoas que têm ou tiveram hanseníase, estratégias de *empowerment* da pessoa acometida pela hanseníase; a situação das famílias dessas pessoas com a enfermidade; a metodologia “conhecimento em progresso”: uma estratégia de construção da participação coletiva; a importância da mãe na construção da personalidade; Projeto Global sobre a História da Hanseníase; atenção integral à hanseníase no SUS; condições de saúde, perfil sociodemográfico; qualidade de vida de idosos.

Esses enunciados fazem parte do processo de sistematização com ênfase em reabilitação e valorização da dignidade humana. A proposta do Curso EaD também é uma alternativa que pretendia atrair todos a participarem de palestras sobre direitos humanos ou sobre a importância da representatividade no contexto da hanseníase.

2.2. Participação na educação a distância

O Morhan surgiu com a ideia de se aproximar do público de forma global. Assim, as ferramentas na internet foram a opção que possibilitou desenvolver aos poucos esse “novo jeito de Educação Popular cibernético”. O Curso já está na terceira etapa, a qual será o objeto desta sistematização.

Nas entrevistas, constatamos que essa terceira etapa do curso de formação teve como objetivo levar conhecimentos variados, com informações de qualidade e importantes sobre o Movimento, para as pessoas com interesse no tema da hanseníase.

Figura 1 – Tela de apresentação da videoaula EaD



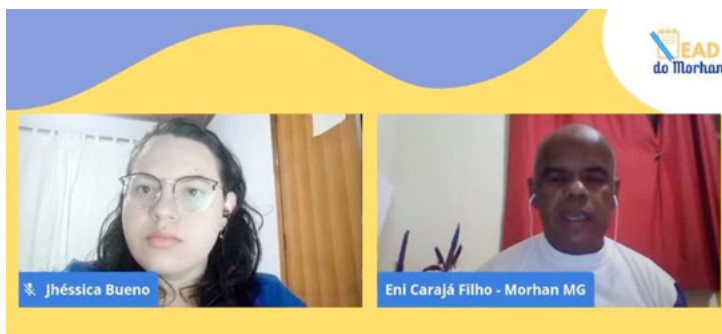
Fonte: Equipe de comunicação: Nanda Duarte e Fernanda Guedes.

Essa terceira edição EaD foi uma experiência que proporcionou a construção de conhecimentos, diálogos entre os pares (a equipe de voluntários do Morhan e o variado público nas redes sociais). Percebe-se o crescimento do Movimento e novas possibilidades que antes não se pensavam possíveis – por exemplo, a construção de uma rede de interlocutores e a expansão durante a pandemia.

As aulas foram transmitidas através das redes sociais Facebook e YouTube, nas páginas oficiais do Morhan Nacional. Vale lembrar que se tratam de mídias sociais amplamente utilizadas no Brasil, especialmente entre o público jovem.

O Curso de formação EaD do Morhan contou com aulas *on-line* que permitiam a participação interativa do público, o qual teve, em cada aula, uma oportunidade para aprender e solucionar dúvidas com relação à hanseníase. Desta forma, o número de voluntários do Movimento tem crescido, assim como a construção do conhecimento de cada participante do EaD.

Figura 2 – Atividade Formativa EAD Morhan.



Fonte: Equipe de comunicação: Nanda Duarte e Fernanda Guedes.

2.3. Formas de pensar formação e conscientização no contexto da pandemia

Durante a pandemia da Covid-19, o Morhan se reinventou, passando por uma transformação que antes pensou-se ser impossível. O Morhan não só cresceu como se desenvolveu em áreas que antes não se pensavam importantes. Isso se deu tendo em vista a necessidade de combater as *fake news*, apoiar o voluntariado, que foi surpreendido pela avalanche de preocupações e dificuldades em lidar com o que seria o “novo normal”. Foram pensadas *lives*, encontros virtuais, apoio emocional e assistencial também – que não era comum ao Morhan em situações cotidianas.

O Curso EaD foi um instrumento para o momento em que as pessoas precisavam do Morhan, e o Movimento, delas. Assim, a dificuldade se tornou possibilidade, como constatado nas entrevistas. Durante a pandemia, foram criados 16 novos núcleos, executando-se 6 projetos de apoio a famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

2.4. Diversos instrumentos de luta

No diálogo de sistematização, destacam-se as relações diretas com parcerias institucionais, organizações comunitárias e, principalmente, com pessoas de áreas de conhecimentos diversos. Importante ressaltar que foram opções pessoais, sem qualquer relação contratual.

O uso das redes digitais é o instrumento fundamental para efetivar a execução do Curso de formação EaD. Para obter esse resultado, contou-se com o trabalho voluntário de duas pessoas (com conhecimento e habilidades nessas tecnologias e um legado de compromisso com os movimentos sociais – assegurado por suas vivências e experiências).

A organização temática e a formulação do conteúdo foram feitas com a participação da coordenação do Morhan, de equipe técnica e da pessoa convidada a palestrar (através de aulas *on-line* e gravações previstas). Toda essa atividade segue um princípio norteador, que busca assegurar uma educação crítica e um linguajar popular. Porém, à pessoa que ministra, fica a responsabilidade pelo produto final; isto porque tudo acontece de forma virtual e ao vivo, com tempos de diálogo ao final das falas com os participantes. Essas atividades são gravadas e ficam disponíveis *on-line*.

2.5. Estruturação em unidades territoriais e em núcleos

Neste processo de sistematização, é importante observar que a terceira etapa do curso de formação, a qual conta com aulas transmitidas através das redes sociais Facebook e YouTube, tem sua abrangência territorial em todas as regiões do Brasil. Nas entrevistas, estão presentes afirmações de dados sobre aprendizado individual, participação efetiva e devolução do aprendizado de cada participante, bem como a multiplicação do aprendizado para seus pares.

Nas políticas públicas, o Curso EaD não tem o intuito de substituir as normativas que regem o SUS e/ou seus agentes, como os agentes comunitários de saúde; seu intuito é despertar um senso crítico para o pleno exercício do controle social, dos caminhos e possíveis construções a partir dessas descobertas. Ainda, a preocupação em aplicar a metodologia da Educação Popular, que coloca a relação com o outro não apenas como método mas como centro de uma teoria do conhecimento cuja intencionalidade é a recriação das relações sociais, na perspectiva da emancipação.

Nas entrevistas, ficou bem clara a afirmativa de que essa terceira etapa contribuiu para uma resposta positiva e coletiva da comunidade, considerando a superação dos limites de domínio das tecnologias das redes, um acúmulo de aprendizado e superação de dúvidas presentes no dia a dia das pessoas afetadas pela hanseníase, seus familiares ou população, de um modo geral, que se interessou pelo tema.

3. Sistematização

As conversas com representantes indicados aconteceram de forma muito compartilhada, pontuando os passos dados ao longo da atividade e a percepção da necessidade de empenho para fazer acontecer o Curso de formação EaD do Morhan, reconhecendo-se e afirmando-se o uso da ferramenta digital mesmo sabendo de seus limites operacionais, logísticos e de aparelhos incompatíveis (computador-celular), bem como em relação ao conhecimento das redes. Nesse espaço de trocas com os representantes, detectamos que é importante o fortalecimento da conversa antes, durante e depois das aulas *on-line*. Tal ação estabelece aprofundamento e superação das dúvidas que ficam latentes, superando os limites que as ferramentas *on-line*, muitas vezes, não permitem ultrapassar, como uma conexão imediata, o que pode acabar gerando barreiras na comunicação e no aprendizado do conteúdo.

A equipe de comunicação teve uma atenção-responsável na redação dos cadernos no sentido de ter um material pedagógico que ofereça reciprocidade com os “contextos e processos vividos pelos participantes”. Todavia, é essa a tarefa mais complexa, por ser uma formação com um universo de participantes que ultrapassam o reconhecimento do público, ficando como objetivos publicizar o tema e facilitar o conhecimento/aprendizado para que sejam repassados aos públicos-alvo. A Educação Popular está presente na forma de se comunicar (imagens, exemplos e linguagens), que seja compreensível e acessível aos participantes. Nestes testemunhos, o princípio da ética solidária e comprometida se mostrou presente no projeto de democratização dos conteúdos.

Foi possível, fazer a análise dos materiais impressos, eletrônicos e vídeo-aulas, observar que todos esses materiais buscam ser coerentes com o contexto. O cuidado na linguagem popular e no método de aprendizado contextualizado fica explícito no conteúdo, demonstrando que esse material, no seu “conjunto”, tem sua aceitabilidade considerando cada realidade, em que o projeto tem seu alcance e motivações. Tarefa nada fácil!

No processo de sistematização desta prática, ficou muito evidente a atenção da equipe do Morhan para realizar EaD nas ferramentas *on-line*, com todo cuidado de avaliar as fontes de informação e os exemplos a serem citados. Os formadores convidados são alertados dos cuidados na comunicação: para que seja num formato mais próximo da linguagem científico-popular.

4. Análise do curso

É possível perceber, entre o público alcançado, aspectos/elementos que justificam o interesse do Morhan pelas redes sociais: falta de conhecimento em áreas técnicas; dificuldades de articulação; dúvidas sobre situações e processos ou assuntos relevantes do movimento, a escassez de recursos financeiros, a ideia de se desenvolver instrumentos que pudessem embasar e dar suporte ao voluntariado; entre outros temas enunciados nas entrevistas e documentos, assim será muito enriquecedor a leitura dos anexos.

4.1. O processo organizativo das aulas virtuais EaD

Inicialmente, os palestrantes receberam um convite formal, e os apresentadores foram previamente convidados no grupo do EaD-Morhan. Após o aceite, foram enviadas orientações detalhadas aos participantes. A seguir,

todos foram incluídos em um grupo via WhatsApp para ajustes finais e a fim de compartilhar-se o roteiro da aula, enviado pelos organizadores.

Cada aula contou com uma avaliação final – que foi elaborada pelo respectivo professor, em parceria com a equipe auxiliar –, fixada durante a aula, para realização posterior. Ao final, o apresentador anunciava a aula seguinte e convidava os alunos a participarem novamente, também incentivando a realização da atividade avaliativa.

Após a realização da avaliação e mediante 70% de acertos das perguntas, cada aluno recebeu um certificado, comprovando sua participação nas atividades do Curso de formação EaD do Morhan. A tarefa de divulgação ficou sob responsabilidade da equipe de comunicação, que contou com a ajuda dos militantes na hora de compartilhar com o público a realização de cada aula.

Importante ressaltar o excelente trabalho realizado pelos voluntários, que se empenharam em ajudar nos bastidores, auxiliando na projeção de recursos audiovisuais, bem como nos ajustes técnicos. O bom andamento do curso, assim como o sucesso de mais uma edição do EaD, foi devido ao empenho dos militantes e voluntários do Morhan.

O Departamento de Formação do Morhan, através do núcleo de pesquisa, articulou-se virtualmente, através de encontros e reuniões, para debater os aspectos necessários ao planejamento das aulas e dos temas, além do desenvolvimento de um cronograma de participação e das aulas.

Quem? A terceira edição do EaD do Morhan contou com a equipe a seguir elencada.

Coordenação: Marcela Gonçalves

Vice-coordenação: Artur Custódio e Jhessica Bueno

Equipe de comunicação: Nanda Duarte e Fernanda Guedes

Equipe de apoio: Rafael Feitosa e Fabiana Feitosa

Auxiliares: Flávio Furtado, Roberta Feitosa, Raphaela Delmonds, Paula Brandão e outros

As aulas EaD foram divididas em 13 temas e 2 aulas bônus, tendo mais de 8.000 visualizações, emitindo cerca de 279 certificados, contando com 1 apresentador a cada aula e mais de 18 palestrantes. Não é possível mensurar o alcance final, tendo em vista que as aulas seguem disponíveis nas redes sociais do Morhan Nacional, podendo ser acessadas a qualquer momento, por qualquer pessoa, no Brasil ou no exterior.

5. Desafios

Nas entrevistas que foram realizadas ficam o cuidado e a atenção permanentes para manter uma ferramenta digital que seja eficaz ao máximo para todos aqueles que a utilizam, e havendo segurança no seu uso. Fica aqui um desafio emergencial: capacitar ao domínio e conhecimento das demais ferramentas.

A capilaridade dos públicos que buscam essa ferramenta formativa deixa um desafio contínuo: observar as reações e os impactos da compreensão dos conteúdos, o modo pedagógico popular, as questões que são levantadas ou problematizadas a partir dos fatos, de atitudes, preconceitos e do racismo estrutural que atinge as pessoas afetadas pela hanseníase, ou seus familiares. Manter as parcerias na elaboração, na edição e no manejo das ferramentas digitais são desafios permanentes, e que geraram momentos de reflexão crítica e propositiva para a continuidade da formação EaD diante da pandemia em 2020.

6. Análise do uso das plataformas

No processo de sistematização, foi analisada e aprofundada, com muito respeito, a caminhada realizada, considerando a prática participativa, comunitária e com foco nos conhecimentos que as lideranças realizam nos seus territórios.

Assim chegou-se aos enunciados que seguem.

- Problemas de conectividade das pessoas: um impasse que ficou latente nesta formação foi assegurar uma rede segura de internet. Considerando a dependência por uma rede gratuita, ficam os riscos de não alcançar os objetivos, as metas do projeto. Notou-se que será importante alertar a equipe do Morhan para que atenha-se a analisar outras plataformas, “alternativas”, “independentes”, que possam ser ferramentas com maior eficácia ao público-alvo.
- Dificuldades de conectividade demandaram ajustes para que o conteúdo fosse acessado (como envio de vídeos). Isso ocorreu na perspectiva de ter a formação mais intensamente popular e democrática, na busca por políticas de saúde pública.

- Limitações dos militantes e simpatizantes na operação das tecnologias: essa constatação está muito presente no público de pessoas com doença de Hansen e naqueles que pretendem ser parceiros nesta luta por políticas públicas de saúde. O desafio, que deve ser uma prioridade da equipe, será criar ferramentas de formação (antecipada) ao curso EaD próximo de modo que essas limitações possam ser superadas.
- Cansaço diante de períodos longos de atividades de formação: esta foi mais uma constatação, um desafio para a equipe que surgiu nos relatos e entrevistas – o limite mais emergente na formação EaD.

Esse momento de “revisitar” as ferramentas e os métodos que foram aplicados foi considerado de muita importância na continuidade do projeto. Destaca-se a compreensão de que algumas atividades devem ser aplicadas respeitando-se o “tempo comunidade”. Isto é, as lideranças reconhecem que estudos e falas muito prolongadas não atingem o objetivo educativo proposto no projeto.

Neste sentido de análise, a metodologia aplicada está sendo respeitada pela equipe na implementação da próxima etapa formativa, com maior ênfase à prática de estudos de grupo e ao reconhecimento das vivências nas comunidades, considerando a Educação Popular um ato permanente de síntese de conhecimentos a partir de práticas cotidianas.

7. Recomendações

O ato de recomendar deve ser assimilado como reconhecimento de uma prática exitosa, observado como atividades a desenvolver, considerando o uso das plataformas escolhidas e facilitadoras nesse processo formativo. Assim, seguem as recomendações.

- Manter e ampliar os cursos utilizando essas plataformas virtuais EaD, que foram muito bem avaliadas pelos diversos participantes ouvidos, o que mostra um potencial de organização no contexto da pandemia.
- Discutir formas de coordenação e acompanhamento dos cursos realizados em cada estado e das atividades derivadas, considerando a formação continuada do conhecimento das plataformas e seu uso.
- Fortalecer a intersectorialidade para a coordenação e o acompanhamento dos cursos.

- Avaliar como os conteúdos do curso podem ser atualizados e incorporar novos conhecimentos sobre a pandemia, e no pós-pandemia.
- Analisar adaptações dos conteúdos (respeitando as solicitações dos grupos e participantes individuais: por exemplo, machismo, patriarcado, LGBTQIA+, mulheres...).
- Refletir e aprimorar as práticas metodológicas populares diante dos desafios de transição de um momento mais restrito da pandemia para a retomada de atividades sociais.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. *Estratégia Nacional para Enfrentamento da Hanseníase 2019-2022*. Brasília: Ministério da Saúde, 2019. Disponível em: http://www.aids.gov.br/system/tdf/pub/2016/67207/estrategia_nacional_de_hanseníase_2019-2022_web.pdf?file=1&type=node&id=67207&force=1. Acesso em: 18 nov. 2021.

CEAP. *Marco Referencial de Orientação da Sistematização do projeto Sistematização de Práticas Metodológicas de Formação na Educação Popular em Ambiente Virtual/Digital*. Passo Fundo: CEAP, 2021.

MORHAN. *EAD do Morhan*. 19 mar. 2020. 1 vídeo (51 s). Facebook: @Morhan.Nacional. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=160721691689764>. Acesso em: 18 nov. 2021.

MORHAN. *Institucional*. Rio de Janeiro, c2011. Disponível em: <http://www.morhan.org.br/institucional>. Acesso em: 18 nov. 2021.

Anexos

AULA 01

Data: 05/08/2020

Tema: Hanseníase e o papel do agente comunitário de saúde: atualizações em tempos de Covid-19.

Objetivo: sensibilizar para atuação do agente de saúde para o tema da hanseníase, diminuindo a iniquidade provocada pela pandemia da Covid-19. Disseminar conhecimentos atuais sobre auxiliares da saúde, fazendo relação com o cuidado à pessoa atingida pela hanseníase.

Apresentadores: Artur Custódio, Brenda Menezes e Suerli Costa

Professores: Egon Daxbacher, André Luiz Silva, Mayque Pessanha e Sandra Campos

Número de visualizações: (544 - *Facebook*) + (573 - *YouTube*) = 1117 visualizações

Número de avaliações realizadas: 52 avaliações totais

Link para aula: www.youtube.com/watch?v=ZwFN3liVIDA&list=PLcsbal_53cVD0ZRWIXlmwJsO-lgmtO92D&index=10

AULA 02

Data: 28/08/2020

Tema: Morhan: história e organização

Objetivo: aproximar os militantes e simpatizantes do Morhan da caminhada histórica das lutas do Movimento, valorizando a atuação dos membros antigos e apresentando os principais marcos históricos da organização. Ensinar sobre os valores do Movimento, assim como sobre a importância do voluntariado para o alcance da eliminação da discriminação contra a hanseníase.

Apresentadora: Marcela Gonçalves

Professor: Artur Custódio

Número de visualizações: (246 - *Facebook*) + (212 - *YouTube*) = 458 visualizações

Número de avaliações realizadas: 21 avaliações totais

Link para aula: www.youtube.com/watch?v=wi4V-4f5gFQ&list=PLcsbal_53cVD0ZRWIXlmwJsO-lgmtO92D&index=9

AULA 03

Data: 10/09/2020

Tema: Hanseníase: estigma estrutural, isolamento compulsório e desafios para uma abordagem humanizada

Objetivo: aproximar a militância e simpatizantes do Morhan das discussões acadêmicas de referência sobre o estigma da hanseníase e contextualizar o momento atual. Ensinar sobre a segregação compulsória e seu impacto ainda hoje no Brasil.

Apresentador: Flávio Furtado de Farias

Professora: Magda Levantezi

Número de visualizações: (374 - *Facebook*) + (169 - *YouTube*) = 543 visualizações

Número de avaliações realizadas: 17 avaliações totais

Link para aula: www.youtube.com/watch?v=J4el46kVpxs&list=PLcsbal_53cVD0ZRWIXlmwJsOlgmtO92D&index=8

AULA 04

Data: 24/09/2020

Tema: A participação social na construção e no fortalecimento do SUS

Objetivo: aproximar a militância e simpatizantes do Morhan das discussões históricas a respeito do controle social e dos principais desafios atuais do Sistema Único de Saúde. Celebrar os 30 anos do SUS, ensinar sobre sua história e debater seu funcionamento atualmente.

Apresentadora: Jhessica Bueno

Professor: Eni Carajá Filho

Número de visualizações: (350 - Facebook) + (127 - YouTube) = 477 visualizações

Número de avaliações realizadas: 14 avaliações totais

Link para aula: www.youtube.com/watch?v=hiOfdlyfaic&list=PLcsbal_53cVD0ZRWIXlmwJsOlgmtO92D&index=7

AULA 05

Data: 08/10/2020

Tema: Sexualidade e hanseníase: visibilizando o debate (Parte 1)

Objetivo: aproximar a militância e simpatizantes do Morhan das discussões sobre sexualidade e avançar mais especificamente para o tema da sexualidade das pessoas afetadas pela hanseníase, trazendo reflexões nos recortes de gênero, orientação sexual e geracional.

Apresentadora: Paula Brandão

Professora: Claudia Feio

Número de visualizações: (190 - Facebook) + (148 - YouTube) = 338 visualizações

Número de avaliações realizadas: 17 avaliações totais

Link para aula: www.youtube.com/watch?v=cli5uvVAQOc&list=PLcsbal_53cVD0ZRWIXlmwJsO-lgmtO92D&index=6

AULA 06

Data: 15/10/2020

Tema: Sexualidade e hanseníase: visibilizando o debate (Parte 2)

Objetivo: aproximar a militância e simpatizantes do Morhan das discussões sobre sexualidade e avançar mais especificamente para o tema da sexualidade das pessoas afetadas pela hanseníase, trazendo reflexões nos recortes de gênero, orientação sexual e geracional. Em adição à primeira parte da aula, continuar discutindo sobre o tema, sem tabus, oportunizando o espaço de questionamentos e a eliminação de preconceitos.

Apresentadora: Artur Custódio

Professora: Karla Dantas

Número de visualizações: (293 - Facebook) + (114 - YouTube) = 407 visualizações

Número de avaliações realizadas: 14 avaliações totais

Link para aula: www.youtube.com/watch?v=NK5pYM7IXRc&list=PLcsbal_53cVD0ZRWIXlmwJsO-IgmtO92D&index=5

AULA 07

Data: 29/10/2020

Tema: Democratização da comunicação e movimentos sociais (Parte 1)

Objetivo: aproximar a militância e simpatizantes do Morhan das discussões sobre direito à comunicação, além de discutir ferramentas e processos de uma comunicação popular a partir da experiência do Morhan.

Apresentadora: Fernanda Guedes

Professora: Nanda Duarte

Número de visualizações: (146 - *Facebook*) + (118 - *YouTube*) = 264 visualizações

Número de avaliações realizadas: 15 avaliações totais

Link para aula: www.youtube.com/watch?v=PHJaynZ5oRA&list=PLcsbal_53cVD0ZRWIXlmwJsO-IgmtO92D&index=4

AULA 08

Data: 05/11/2020

Tema: Democratização da comunicação e movimentos sociais (Parte 2)

Objetivo: aproximar a militância e simpatizantes do Morhan das discussões sobre direito à comunicação, refletindo sobre o papel do jornalismo nas lutas sociais, no enfrentamento do estigma, na construção de novos conceitos e a imagem da hanseníase. Em continuação à primeira aula, explicar sobre a necessidade da comunicação e como ela tem sido modificada nos dias atuais.

Apresentadora: Nanda Duarte

Professora: Cris Rodrigues

Número de visualizações: (333 - *Facebook*) + (88 - *YouTube*) = 421 visualizações

Número de avaliações realizadas: 11 avaliações totais

Link para aula: www.youtube.com/watch?v=x3JGDnPYCP0&list=PLcsbal_53cVD0ZRWIXlmwJsO-IgmtO92D&index=3

AULA 09

Data: 19/11/2020

Tema: Direitos das pessoas atingidas pela hanseníase

Objetivo: aproximar a militância e simpatizantes do Morhan das discussões sobre os direitos difusos e coletivos, bem como individuais, das pessoas afetadas pela hanseníase. Disseminar conhecimento jurídico de maneira acessível a todos, utilizando linguagem de fácil entendimento, visando levar

informação correta especialmente às pessoas afetadas pela hanseníase e os profissionais de saúde.

Apresentadora: Jhessica Bueno

Professor: Rafael Monteiro Teixeira

Número de visualizações: (177 - *Facebook*) + (278 - *YouTube*) = 455 visualizações

Número de avaliações realizadas: 47 avaliações totais

Link para aula: www.youtube.com/watch?v=rhEcrBDmySk&list=PLcsbal_53cVD0ZRWIXImwJsO-lgmtO92D&index=2

AULA 10

Data: 26/11/2020

Tema: Morhan na luta pelo acesso à justiça e aos direitos humanos

Objetivo: aproximar a militância e simpatizantes do Morhan das discussões sobre a Rede Jurídica e de Direitos Humanos do Morhan e apresentar conceitos básicos sobre direitos humanos, instâncias de direitos no Brasil e proteção aos ativistas do Morhan. Apresentar os esforços do Movimento para que os direitos básicos, inerentes à pessoa humana, sejam efetivados no País.

Apresentadora: Roberta Maria Santos Feitosa

Professor: Pedro Peruzzo

Número de visualizações: (151 - *Facebook*) + (128 - *YouTube*) = 279 visualizações

Número de avaliações realizadas: 16 avaliações totais

Link para aula: www.youtube.com/watch?v=9O6sitBpmJk&list=PLcsbal_53cVD0ZRWIXImwJsO-lgmtO92D&index=1

AULA 11

Data: 03/12/2020

Tema: O papel da assistência social na garantia de direitos

Objetivo: aproximar a militância e simpatizantes do Morhan ao sistema de seguridade social, o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e o controle social do SUAS. Aproveitar a oportunidade para enaltecer o trabalho daqueles que atuam diretamente na vida das pessoas afetadas pela hanseníase.

Apresentadora: Brenda Menezes

Professoras: Erica Sena e Elen Regina de Oliveira

Número de visualizações: (193 - *Facebook*) + (96 - *YouTube*) = 289 visualizações

Número de avaliações realizadas: 09 avaliações totais

Link para aula: www.youtube.com/watch?v=Hdi4PovzEXk

AULA 12

Data: 10/12/2020

Tema: Hanseníase e representatividade

Objetivo: aproximar a militância e simpatizantes do Morhan das discussões sobre a construção de identidades e de representatividade das pessoas afetadas pela hanseníase, trazendo reflexões nos recortes de gênero, raça, orientação sexual, pessoas de ambulatório e de colônias, além da questão geracional. Explicar a importância de haver representatividade no meio das pessoas atingidas pela hanseníase, para que sejam acolhidas e devidamente auxiliadas.

Apresentadora: Roberta Maria Santos Feitosa

Professor: Lucimar Batista e Patrícia Soares

Número de visualizações: (156 - *Facebook*) + (64 - *YouTube*) = 220 visualizações

Número de avaliações realizadas: 08 avaliações totais

Link para aula: www.youtube.com/watch?v=VzbsXz0xovs

AULA 13

Data: 17/12/2020

Tema: O conhecimento desde a base: uma discussão sobre o concurso de vídeos do Morhan

Objetivo: aproximar a militância e simpatizantes do Morhan do processo de construção coletiva dos vídeos dos núcleos que venceram o I Concurso de Vídeos do Morhan e a importância dessa produção de informação feita pela base do movimento.

Apresentadora: Marcela Gonçalves

Professores: uma representante de cada um dos três vídeos vencedores [Núcleos de Ribeirão Preto e Goiânia, e Teatro Bacurau do Morhan (Rio de Janeiro)], respectivamente Karen da Silva Santos, Ana Teodoro e Simone Reis

Número de visualizações: (132 - *Facebook*) + (101 - *YouTube*) = 233 visualizações

Número de avaliações realizadas: 13 avaliações totais

Link para aula: <https://www.youtube.com/watch?v=3WX2lHtjgiw&feature=youtu.be>

Assistência técnica e extensão rural através da chamada pública ATER para mulheres rurais da Unisol Bahia

Marcos Rodrigues da Silva¹

Introdução

O processo de sistematização aqui realizado reconhece uma experiência já executada no período de 2020 – em tempos de pandemia da Covid-19 –, pela Unisol Brasil², com o objetivo de fortalecer a ação da política pública de assistência técnica e extensão rural (ATER) para mulheres, como política pública da Secretaria da Agricultura do governo da Bahia.

O importante desta ação da Unisol na Bahia é o fortalecimento e empoderamento dos movimentos sociais e populares na agricultura familiar e, em especial, das mulheres agricultoras familiares na região do Baixo Sul da Bahia.

A Unisol tem um compromisso histórico junto às organizações popular no campo e na cidade. Podemos resumir sua atuação nos aspectos/eventos a seguir. Em 2000, foi constituída a Unisol, Central de Cooperativas e Empreendimentos Solidários, no intuito de defender interesses da classe trabalhadora, melhorando as condições de vida e trabalho. No mesmo ano, a Central Única dos Trabalhadores (CUT) lançou a Agência de Desenvolvimento Solidário, visando organizar e fomentar o desenvolvimento local em diferentes regiões do País.

1 Educador popular, pós-doutor em Educação, doutor em Ciências das Religiões, mestre em Teologia, professor-pesquisador no Neabs Udesc em História da África e Africanidade, membro do Grupo Atabaque – Teologia e Cultura Negra, sistematizador do CEAP. Coautoras: Anne Sena, presidente Unisol BA e economista; Aline Silva, coordenadora e administradora; Jeosafira, coordenadora técnica e pedagoga.

2 Central de Cooperativas e Empreendimentos Solidários (Unisol Bahia).

Em 2001, ocorreu o I Fórum Social Mundial (FSM), que abordou a Economia Popular Solidária. Diante disso, começaram as discussões sobre a criação de políticas públicas para apoiar as diferentes demandas sociais e alavancar a Economia Solidária. Logo, referências como o economista Paul Singer surgiram, através das discussões e reflexões sobre a chamada “outra economia”. Por meio do I Fórum, foi legitimado um Grupo de Trabalho de Economia Solidária (GT Nacional), que, a partir de então, passou a ser o centro de mobilização para uma sequência de iniciativas políticas pensadas para configurar o movimento.

1. Um pouco de história

Já no II Fórum Social Mundial, foi realizada uma Conferência de Economia Solidária. O GT Nacional propôs a estruturação do chamado Fórum Brasileiro de Economia Solidária (FBES). Esse processo de debate e mobilização deu origem às Plenárias Nacionais de Economia Solidária (PNES); assim, tanto a realização de plenárias quanto a elaboração de um documento de “Princípios da Economia Solidária” foram elementos de discussão – este último visando orientar os movimentos e experiências, além de apoiar a ampliação dessas alternativas.

Dessas plenárias, surgiu a proposta de criação de órgãos específicos e governamentais para organizar, fomentar e reconhecer a Economia Solidária como prática social e fator de geração de renda e trabalho, além de ser instituído o FBES. Para tanto, a partir do III FSM, em 2003, abriu-se um espaço para a Economia Solidária dentro do governo com o objetivo de garantir um ambiente que fosse mais favorável aos empreendimentos, em termos de políticas públicas. Em seguida, foi discutida a inserção de políticas públicas para a Economia Solidária na plataforma de governo e, como resultado, formou-se a Secretaria Nacional de Economia Solidária (Senaes) dentro da estrutura do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).

Figura 1 – Parceria UNISOL e SETAF Bahia: Execução do Ater Mulher no território Baixo Sul do estado da Bahia, novembro 2020.



Fonte: Unisol Bahia.

A Unisol Brasil, contratada pelo Governo do Estado da Bahia, por meio da Secretaria de Desenvolvimento Rural (SDR), para a execução dos serviços de assistência técnica e extensão rural (ATER), através da Chamada Pública para Mulheres Rurais SDR/Bahiater n. 002/2018, lote 02, externa preocupações com o contexto de pandemia sanitária que estamos vivenciando no Brasil dada a propagação da Covid-19, que exige de toda a população um novo comportamento individual e coletivo, chamado “isolamento social”, cuja finalidade consiste na redução da contaminação em massa e do risco de colapso dos serviços públicos de saúde que a referida pandemia pode gerar.

No entanto, a Unisol Brasil, comprometida com os cuidados necessários de segurança sanitária aos/as trabalhadores/as que formam a nossa equipe técnica, mas ao mesmo tempo atenta e empenhada na relação contratual e procedimentos decorrentes, implementa a estratégia de realização das duas primeiras atividades pré-fixadas do cronograma de execução físico, constante no Plano de Trabalho contratado no formato a distância.

2. Metodologia utilizada

A instituição sistematizadora é a Unisol Brasil, que decidiu sistematizar especificamente a prática educativa “Plataforma digital: a experiência da Unisol com ATER no Baixo Sul da Bahia 2020”.

É com muito orgulho que a Unisol Brasil apresenta o 1º balanço trimestral do Projeto ATER Mulher. A implementação do projeto é fruto de um contrato celebrado entre a Secretaria de Desenvolvimento Rural (SDR/Bahiater) e a Central de Cooperativas e Empreendimentos Solidários do Brasil (Unisol), com a finalidade de executar serviços de assistência técnica e extensão rural para o território do Baixo Sul, no estado da Bahia.

Neste sentido, o objeto definido contratualmente consiste na prestação, pela Unisol Brasil, de serviços de assistência PPP técnica e extensão rural (ATER) para mulheres rurais, preferencialmente organizadas em grupos produtivos, com vistas ao fortalecimento da produção agroecológica e à consolidação de processos de promoção da agroecologia e de seus processos organizativos, considerando as diretrizes da Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica no Território Baixo Sul, no Estado da Bahia, de acordo com metodologia, objetos, descrição dos serviços, quantitativo, equipe técnica e cronograma constantes no Edital da Chamada Pública Mulheres Rurais ATER SDR/Bahiater n. 002/2018.

Conforme Termo de Referência respectivo, são beneficiárias do projeto 540 mulheres rurais exclusivamente agricultoras familiares, de acordo com caracterização definida pela Lei Federal n. 11.326, de 24 de julho de 2006, preferencialmente organizadas em grupos produtivos, com vistas ao fortalecimento da produção e à consolidação de processos de promoção da agroecologia e de seus processos organizativos, considerando as diretrizes da Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PNAPO). A Unisol Brasil tem por área de atuação do Projeto Ater Mulher o território do Baixo Sul, um dos 11 Territórios de Identidade da Bahia, que contempla seis municípios: Camamu, Iguapiuna, Ituberá, Nilo Peçanha, Taperoá e Wenceslau.

Apesar das dificuldades enfrentadas por conta da pandemia causada pelo novo coronavírus, conseguimos, com uma força conjunta, superar as problemáticas e iniciar nossas atividades para fortalecer a produção agroecológica e seus processos organizativos. Mesmo diante das limitações causadas, conseguimos criar mecanismos seguros para realizar diagnósticos, reuniões com parceiros e mobilização das comunidades. Tudo por meio de reuniões *on-line* e uso dos equipamentos de proteção.

2.1. Ano de 2020: tempo marcado por grande crise – gerando o fortalecimento e a organização

O ano de 2020 foi muito desafiador devido à grande crise sanitária que a humanidade enfrenta desde então. Os impactos no âmbito socioeconômico

e de saúde têm provocado muitas mudanças, principalmente restritivas. As variáveis geradas pelo isolamento social foram muito grandes, reduzindo significativamente a possibilidade de contato presencial com os/as beneficiárias e comunidades, sujeitos sociais e vários projetos. Neste sentido, as ações de ATER sofreram mais ainda, por serem atividades desenvolvidas no corpo a corpo. Foram necessárias adequações metodológicas e ajustes de cronograma, dentre outras providenciais que se fizeram necessárias.

Nossa forma de conceber o Projeto ATER Mulher está fundamentada nas concepções da economia solidária e de base agroecológica, embasada em metodologias participativas, com vistas ao desenvolvimento sustentável da agricultura familiar e ao empoderamento do/a agricultor/a familiar, com foco de execução em três campos de trabalho: a unidade de produção (a família), a comunidade (local) e o espaço territorial onde o/a agricultor/a familiar se insere.

Em nosso primeiro trimestre do ATER Mulher, atendemos 6 municípios; 29 comunidades; 338 beneficiários; 114 DAPs; 98 diagnósticos das unidades produtivas familiares; 12 reuniões de articulação de parceiros institucionais; 72 reuniões de mobilizações com comunidades. Agradecemos a toda a nossa Equipe de Técnicas Agrícolas³, aos nossos assessores de comunicação⁴, à nossa auxiliar administrativa⁵, à nossa coordenadora administrativa/financeira⁶ e à nossa presidenta da Unisol Bahia, Anne Sena.

Estamos trabalhando em prol de alternativas viáveis para a produção sustentável, com enfoque agroecológico e de base social, priorizando as questões de gênero e geração de renda, com as agricultoras assumindo a centralidade na promoção do desenvolvimento local e na soberania alimentar.

2.2. Instrumentos e roteiro da Educação Popular

A prática formativa de Educação Popular desenvolvida pela Central de Cooperativas e Empreendimentos Solidários do Brasil – Unisol Bahia que sistematizaremos é o “Curso de Formação em plataforma digital Moodle”.

Para buscar os elementos que asseguraram o sucesso desta ação formativa, marcada pela Educação Popular, respeitando as diversidades que estão presentes no contexto vivido pelas mulheres agriculturas do Baixo Sul

3 As técnicas agrícolas Joelma Hungria, Jailma Santos, Caliane Castor, Alielma Santos; a engenheira agrônoma Sheila Assumpção (coordenadora do projeto no referido trimestre); e Jeosafira Chagas.

4 Andreza Mona e Augusto Oliveira.

5 Katiane Pereira.

6 Aline Silva.

da Bahia, realizamos o seguinte roteiro de entrevistas, conversas e trocas de “escrevivências”:

- 19/04 a 30/04: elaboração do Plano de Sistematização (Marcos, Anne Sena e Aline);
- 19/04 a 30/04: compartilhamento dos documentos (Marcos, Anne Sena e Aline);
- 05/05 a 10/05 – 17h30: planejamento das entrevistas e grupos focais (Marcos, Anne Sena e Aline);
- 13/05 – 17h30: entrevistas de planejamento (Marcos e Aline);
- 21/05 – 16h: Entrevistas com lideranças (Marcos e Aline);
- 04/06 – 15h: Grupo Focal / Conclusão das Atividades do PSPE (Aline e Marcos).

A realização dessa atividade de coleta das experiências vividas e sistematizadas na Unisol aconteceu num período curto (um mês). Os objetivos e a metodologia foram explicitados no PSPE, e seguimos essas diretrizes como base em todos os momentos nos quais estivemos reunidos (Zoom). Assim, num contexto relacional de muita partilha e trocas de experiências, foi possível conhecer o público (as mulheres agricultoras familiares). Também tivemos a possibilidade de ter o registro (ver gravações WhatsApp) produzido por elas nos seus contextos de vivência e convivência.

Neste sentido, no desenvolvimento de alternativas viáveis para a produção sustentável com enfoque agroecológico e de base social, as questões de gênero e geração são priorizadas, com as pessoas assumindo a centralidade na promoção do desenvolvimento. Assim, o eixo norteador da ação da equipe técnica da Unisol Brasil é assessoria técnica qualificada e comprometida com as questões políticas, sociais, ambientais e de reprodução social das mulheres rurais, de maneira a estabelecer constante exercício de aproximação à realidade, criando as condições para intervir diretamente no modo de produção e de organização social no campo em seus diversos âmbitos, por meio da realização de ações e atividades contratadas, sem perder de vista que a construção social se dá por processos dialógicos à luz de enfoque pedagógico construtivista e crítico-reflexivo.

A possibilidade de se recorrer à realização de atividades a distância no Projeto ATER Mulher requer mencionar a origem dessa modalidade de aprendizagem, a qual é bastante utilizada pela educação formal e dispõe de uma vasta literatura que apresenta referenciais destacando vantagens e desvantagens do uso de tecnologias virtuais. Neste sentido, cita-se aqui a

definição de educação a distância (EaD) segundo decreto que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional brasileira:

[...] a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.⁷

Essa modalidade educacional é defendida por vários especialistas da educação que veem a EaD como uma maneira de se adaptar ao tempo e alcançar resultados positivos de formação/capacitação. Simão Neto (2008, p. 35) também refere que “a EaD é geralmente vista como forma de superar as dificuldades trazidas pela distância ou por barreiras geográficas”.

Uma outra característica salientada é a flexibilidade, vista como uma vantagem; isso porque permite que o aluno adeque tempo de trabalho com horário de estudo sem deslocamento, além de possibilitar aprendizado com fontes virtuais que proporcionam compartilhamentos e a ampliação de conhecimentos.

Recorrer a esses fundamentos conceituais possibilita a compreensão de que é possível acessar os recursos virtuais disponíveis e adaptá-los para as necessidades presentes, principalmente como meio de enfrentamento do atual distanciamento humano e geográfico que se está vivenciando no Brasil.

Para efeito de realização das atividades iniciais do Projeto ATER Mulher pela equipe técnica da Unisol, serão adotados meios virtuais, com as devidas adequações metodológicas que a realidade a ser trabalhada exige, consciente de que esses tipos de ferramentas serão utilizados momentaneamente em decorrência das restrições comentadas anteriormente.

A consecução de atividades a distância requer que se assegurem alguns quesitos de gestão processual que se constituem em condicionantes de qualidade para o êxito do processo interativo entre os participantes:

- identificação de se todos/as os/as participantes acessam meios virtuais;
- disponibilidade de internet que suporte a realização de reuniões por videoconferência;
- conteúdos comuns a todos/as;

7 Decreto nº 5.622. 19/12/2005, art. 1º.

- tempo de atividade virtual;
- garantia de fala a todos/as participantes, ou seja, a sequência de interações;
- mediação com critérios e métodos de intervenção e controle;
- estabelecimento dos recursos necessários;
- assegurar o monitoramento após atividade virtual.

Diante da breve argumentação apresentada, cabe agora focalizar em uma das ferramentas virtuais utilizadas em processos de formação a distância, que é a videoconferência. Para justificar a escolha, também se apresenta conciso embasamento conceitual que complementa o exposto até aqui.

Figura 2 - Parceria UNISOL e SETAF Bahia: Execução do Ater Mulher no território Baixo Sul do estado da Bahia.



Fonte: Unisol Bahia.

A videoconferência (VC) é uma forma de comunicação remota, bidirecional, que permite transmissão sincronizada de áudio, vídeo e dados em tempo real. Cruz e Barcia (2000, p. 4) afirmam que, “das tecnologias utilizadas no ensino a distância, a videoconferência é a que mais se aproxima da situação convencional da sala de aula”.

A VC pode ser utilizada para diversos fins. Entre eles, estão a realização de cursos, palestras, oficinas de aprendizagem, o desenvolvimento de projetos e as reuniões com diversos atores que estejam distantes geograficamente. Ela tem-se mostrado a melhor alternativa para aquelas empresas e indústrias que estão localizadas em mais de uma cidade.

A distância entre os participantes não se caracteriza como um obstáculo. A VC permite que esses grupos separados se comuniquem “face a face”, utilizando o áudio, o vídeo, o texto e outros recursos (CRUZ; BARCIA, 2000,

p. 4). Seu uso é recomendado, entre outras coisas, para comunicação com locais cujo acesso é limitado por restrições situacionais ou físicas. Permite a sensação de ubiquidade, podendo-se estar em mais de um lugar ao mesmo tempo.

Diante do contexto atual, e fundamentado no embasamento metodológico apresentado, a Unisol sugere a utilização do instrumento/ferramenta – videoconferência – como o possível meio, temporário, de execução de algumas atividades preliminares que serão propostas a seguir, cientes de que, com o retorno da normalidade da mobilidade, as atividades constantes do projeto de ATER serão realizadas efetivamente sem prejuízos para os resultados.

Diante do contexto atual, e fundamentado no embasamento metodológico apresentado, a UNISOL sugere a utilização do instrumento/ferramenta -videoconferência - como o possível meio, temporário, de execução de algumas atividades preliminares que serão propostas a seguir, cientes de que, com o retorno da normalidade da mobilidade, as atividades constantes do projeto de ATER serão realizadas efetivamente sem prejuízos para os resultados.

Articulação e pactuação de atividades em conjunto com executores de ATER que estejam com atuação no território do Baixo Sul (Sasop, Fase e Unisol) com vistas a otimizar, recursos, processos e resultados.

- Identificação de lideranças-chave nos municípios de forma a aproximar-se das comunidades para a realização das atividades de mobilização, como as reuniões virtuais de lideranças e cadastramento das mulheres/famílias.
- Articulação de membros do Grupo de Trabalho Operacional (GTO) do Projeto Ater Mulher e Agroecologia, na perspectiva de participação de membros nas atividades *on-line* que vão ser realizadas pela Unisol.
- Articulação com o Setaf para assegurar a participação em todos os momentos, bem como a viabilização de contatos institucionais e lideranças comunitárias.
- Realização sistemática de videoconferência interna entre equipe técnica, assessorias e coordenações da Unisol, com vistas ao constante alinhamento e nivelamentos. E, externamente, reuniões sistemáticas no mesmo formato da equipe Unisol com parceiros institucionais e lideranças.
- Definição de meios de verificação/validação das atividades virtuais que serão possíveis de se obter (lista de presença *on-line*, fotos, dentre outros).

2.3. Público – ATER Mulher – passo a passo

Para a consecução das duas primeiras atividades do Projeto ATER Mulher, apresenta-se a seguir um passo a passo com um conjunto de tarefas/atividades que antecedem a realização de cada uma.

Figura 3 – Capa da revista Caminhos de Ater.



Fonte: Superintendência Baiana de Assistência Técnica e Extensão Rural, Governo da Bahia, Secretaria de Desenvolvimento Rural (SDR), 2018.

Atividades pré-fixadas	Tarefas/atividades preparatórias
1. Reuniões de articulação com parceiros (4h)	Identificar e levantar contatos dos parceiros: e-mail e telefones dos que atuam na área do projeto.
	Construção do mapa de articulação: Secretaria, Sindicato, Conselhos: Consea e Codeter, Fase, Sasop, Sindicato Rural, Setaf, Cesol, Redes de Apoio, entre outros.
	Realização de contatos com os parceiros institucionais para iniciar as articulações.
	Realização de contato com outras instituições executoras de ATER no Território do Baixo Sul para articular e pactuar ações.
	Construção da metodologia da reunião de parceiros considerando as possibilidades de tempo, recursos materiais e conteúdos.
	Agendamento e realização de reuniões por videoconferência sobre ATER Mulher com os parceiros, considerando a possibilidade de reuniões setoriais: poder público, sociedade civil.
	Identificação, com as parcerias, da possibilidade de acesso a informações sobre as comunidade e famílias a serem trabalhadas com o Projeto ATER Mulher.
	Pactuação de agendamento das próximas reuniões virtuais.
2. Mobilização e seleção das famílias (4h)	Acesso a lista disponibilizada pela Bahiater das 540 famílias beneficiárias.
	Solicitação à Bahiater/Setaf de alguma lista inicial de DAPS ativas.
	Levantamento dos contatos de lideranças comunitárias, preferencialmente femininas, a partir das informações acessadas por meio das parcerias.
	Construção do mapa das principais lideranças das comunidades que serão foco da ATER.
	Construção da metodologia das reuniões de mobilização com as lideranças comunitárias considerando as possibilidades de tempo, recursos materiais e conteúdo.
	Construção da agenda das reuniões virtuais com as lideranças comunitárias. Cada técnica faz o seu agendamento.
	Realização de contatos/reuniões virtuais com as lideranças das comunidades que serão foco da ATER.
	Ampliação das informações do primeiro mapeamento das lideranças comunitárias.
	Cadastramento das famílias tendo como suporte de apoio no preenchimento do cadastro as lideranças e, quando for possível, a técnica irá às comunidades (com as devidas precauções sanitárias).

2.3.1. Reuniões de articulação com parceiros

Para o processo da realização da reunião de articulação de parceiros institucionais, sugerem-se reuniões setorizadas:

- reunião 1 – com parceiros do poder público;
- reunião 2 – com organizações da sociedade civil.

Quanto ao tempo de cada reunião, observa-se que reuniões realizadas por videoconferência não podem ser muito longas, porque se tornam cansativas, além de que, numa dada altura de tempo, perde-se a concentração. Portanto, sugere-se que não se ultrapassem 2 horas por grupo setorial.

No tocante ao quantitativo de participantes, numa reunião virtual, quanto maior o número de participantes, mais difícil se torna para a mediação/moderação, no desenvolvimento dos conteúdos e na garantia da participação de todos os presentes na sala virtual; portanto, sugere-se que cada reunião tenha no máximo 20 pessoas. Talvez um número ótimo seja 15 participantes por reunião setorial.

Em relação ao conteúdo a ser abordado durante as reuniões com parceiros, continua o mesmo proposto no projeto, com base no objetivo de estabelecer estratégias operacionais para o desenvolvimento das ações do projeto, considerando a identificação, distribuição e priorização de comunidades ou grupos de agricultoras com potencial e interesse de participação. Contudo, a abordagem no novo formato metodológico virtual muda bastante; algumas etapas devem ser suprimidas, a exemplo da abertura mística, com duração de 40 minutos.

A seguir, apresenta-se uma proposta de condução da reunião com parceiros institucionais, que será comum às duas setoriais, por meio de videoconferência.

1º. Apresentação dos participantes: limite máximo de 20 participantes, uso de dinâmica rápida de apresentação que favoreça a interação visual entre os participantes (máximo de 15 minutos).

2º. Apresentação da proposta de ATER para o lote: será realizada uma exposição-resumo sobre a proposta pela mediação, utilizando recursos audiovisuais (datashow, computador, mapas, dentre outros). Esse momento é fundamental para que os diversos atores entendam a importância, perspectiva e limitações existentes na proposta, que não deve ser percebida como um pacote fechado e pronto.

Após a apresentação, abre-se para perguntas, sugestões e complementações. Nesta atividade, duas pessoas da equipe assumem a responsabilidade de registros de relatoria (máximo de 30 minutos).

3º. **Compreendendo a realidade local:** apesar da experiência da Unisol Brasil no lote 02, é preciso identificar possíveis mudanças e favorecer o empoderamento dos diversos atores a partir da construção coletiva do conhecimento, mesmo com as limitações impostas inerentes ao instrumento metodológico adotado. A proposta é dedicar a maior parte do tempo às perguntas, informações e apresentação de proposições pelos/as parceiros/as com vistas a se levantar informações sobre as principais comunidades presentes no município, condições de acesso, bem como suas potencialidades e possíveis contribuições da ATER para a promoção do desenvolvimento delas.

As contribuições serão registradas pela relatoria para orientar os encaminhamentos e definir dinâmicas de próximos encontros sobre o andamento das atividades de ATER nos municípios, bem como a criação de uma agenda de encontros de parceiras/os e lideranças com a Unisol Brasil, a fim de buscar formas de desenvolvimento das ações nas comunidades. O relatório elaborado será encaminhado aos/as parceiros/as para contribuições de questões que foram tratadas na videoconferência, mas não foram registradas pela relatoria (máximo de 1 hora e 15 minutos).

Para esta primeira atividade, também pode ser elaborado um resumo executivo do projeto, e enviado para os participantes de modo que haja um alinhamento com os conteúdos, o que pode contribuir para a otimização do resumido tempo das próximas videoconferências.

2.3.2. Mobilização e seleção das famílias

MOBILIZAÇÃO E SELEÇÃO DAS BENEFICIÁRIAS/GRUPOS PRODUTIVOS - COLETIVA (4h), num total de 24 reuniões (se forem 2h cada reunião, amplia-se para 48 reuniões)

O contrato de ATER estabelecido com a Bahiater define como objetivo promover a sensibilização, identificação e cadastro das beneficiárias dos serviços de ATER, de acordo com a Lei Estadual n. 12.372, de 23 de dezembro de 2011. Objetiva, também, formular subsídios para a atividade Diagnóstico Comunitário, por meio da identificação de grupos produtivos e com potencialidades produtivas da comunidade, e posterior planejamento das atividades de ATER.

Figura 4 – Atividade Formativa ATER Bahia.



Fonte: Gabriella Bontempo/Ascom Secretaria Especial de Agricultura Familiar e de Desenvolvimento Agrário, Governo da Bahia.

Esta é uma etapa do projeto que se realiza um conjunto de atividades introdutórias, contando apenas com as condições possíveis de serem iniciadas, em sua maioria virtual e algumas poucas presenciais, como se expõe a seguir, em quatro grandes momentos.

1º MOMENTO: ACESSO A DADOS E INFORMAÇÃO DAS COMUNIDADES E BENEFICIÁRIAS

Neste primeiro momento, a Unisol Brasil, por meio da sua equipe de campo e coordenação, buscará dados e informações com a Bahiater: lista de famílias beneficiárias, lista inicial de DAPS ativas, dentre outras informações. Também, a equipe técnica fará contato com:

- secretaria da agricultura dos municípios, Setaf;
- conselhos municipais;
- colegiado territorial;
- organizações não governamentais;
- demais parceiros já mapeados.

Trata-se de parceiros que atuam na região e vão contribuir no mapeamento, na identificação e nos contatos com lideranças-chave das comunidades que serão mobilizadas para apoiar o cadastramento das mulheres/famílias beneficiárias.

A realização das reuniões de articulação com os/as parceiros/as institucionais também vai contribuir na identificação das comunidades e mulheres beneficiárias. Essas informações vão contribuir também para que a equipe da

Unisol Brasil reforce o mapeamento das principais lideranças e beneficiárias que serão foco da ATER.

2º MOMENTO: CONTATO COM AS LIDERANÇAS COMUNITÁRIAS MAPEADAS

Com o mapa, mesmo que ainda limitado, em processo de construção, a equipe realizará contatos com as lideranças e verificará as possibilidades de reuniões virtuais individuais ou com pequenos grupos de lideranças das comunidades que serão foco do Projeto ATER Mulher. Essa atividade vai contribuir na ampliação das informações obtidas no primeiro mapeamento das lideranças comunitárias e no início do cadastramento.

3º MOMENTO: REUNIÕES VIRTUAIS COM LIDERANÇAS COMUNITÁRIAS E MULHERES

As atividades e tarefas realizadas nos momentos anteriores preparam a ambiência para a realização das reuniões virtuais com a finalidade de ampliação do universo de participantes. Além das lideranças, outras mulheres serão convidadas a participar da reunião, que terá como pauta:

- apresentação da Unisol Brasil;
- apresentação do Projeto ATER Mulher;
- identificação e compromisso de mulheres lideranças para participar ou não do cadastramento;
- agendamento de outra reunião virtual e/ou contato presencial.

O tempo de duração da reunião deve ser de duas horas. Caso o tempo seja maior, deve ser acordado com o grupo. Quanto à abordagem metodológica da reunião, deve favorecer a participação de todos/as presentes na sala virtual. A proposta é que nessas reuniões virtuais se construa uma agenda de contatos permanentes com essas lideranças das comunidades que serão área de atuação da equipe técnica da Unisol Brasil e se faça o cadastramento das mulheres/famílias beneficiárias.

Cabe salientar que a mobilização é um processo constante, portanto não se esgota na realização das atividades programadas para esta fase, mas perdura por toda a ATER. A seguir, apresentam-se as primeiras comunidades identificadas que serão mobilizadas – outras podem ser identificadas durante a execução das atividades desta fase.

Comunidades a serem assistidas pelo projeto ater mulher		
Município	Comunidade	Famílias
Camamu	Pedra Rasa	152
	Tapuia	280
	Ronco e Abobora	120
	Jetimana	66
	Boa Vista	61
	Arraial e Porto do Campo	78
Igrapiuna	Pedra Branca	?
	Laranjeira	37
	Jaqueira	?
	Feira do Rato	?
Ituberá	Lagoa Santa	89
	São Joao de Santa Barbara E Campo Amaço	32
	Alto de Itaji	?
	Santa Luzia	?
	Taquari	?
Nilo Peçanha	Jatimane	91
	Associação Vida Nativa	?
Comunidades a serem assistidas pelo projeto ater mulher		
Município	Comunidade	Famílias
Taperoa	Pedra Branca e Riacho Do Ouro	201
	Miguel Chico	
	Associação de Mulheres	?
	Outra Associação	?
Wenceslau	Sarilândia	?
	Nova Esperança	?
	Jerico e Água Vermelha	?

2.4. Meio de verificação/comprovações das atividades realizadas a distância

Para as comprovações das atividades/tarefas realizadas referentes às duas primeiras atividades pré-fixadas, alguns instrumentos/ferramentas serão utilizados de forma a oferecer suporte à implementação da atividade e dar conta de registros de programação, agendas e execução das atividades em si. Neste sentido, dois blocos de ferramentas farão parte do *kit* da equipe:

1. programação das atividades dos meses de setembro a novembro;
2. agenda semanal das tarefas/atividades a realizar:

3. quadro de registro diário das tarefas/atividades realizadas;
4. relatório mensal das atividades programadas e realizadas no mês, contendo relatos e instrumentos utilizados: técnicas e ferramentas.

Para a execução das atividades planejadas conforme programação e agendamento referente às atividades de mobilização e cadastramento, os instrumentos/ferramentas a serem utilizados serão as seguintes:

1. mapa dos parceiros institucionais;
2. mapa das lideranças-chave de suporte à mobilização (mesmo modelo do mapa anterior.
3. detalhamento da abordagem metodológica das reuniões virtuais com parceiros (a construir);
4. modelo de cadastro de beneficiárias – Bahiater.

A consecução dessas duas primeiras atividades contribuirá para o exercício das aproximações iniciais de toda a equipe técnica com as comunidades e as mulheres beneficiárias. Com êxito, constitui-se na base de todas as demais atividades previstas no Projeto ATER Mulher.

Pretende-se realizar esse primeiro levantamento quando for possível estar em campo.

Numa análise e interpretação crítica da prática realizada tendo como referência-chave o eixo geral, constatamos que esta ação de uma política pública do Projeto ATER Mulher encontra alguns impasses que, em tempos de Covid-19, emergiram com maior intensidade.

Numa observação geral, podemos constatar que esta atividade de formação, com a prioridade de Educação Popular, tem limites imediatos: a ausência de instrumentos de comunicação via internet e a ferramenta de uso, o computador, o *notebook* ou o celular (WhatsApp), por ser um público que está em áreas rurais e no interior do estado da Bahia, no território do Baixo Sul. Neste espaço, deparamo-nos com os limites da implementação das políticas básicas que facilitem os acessos. Nesse cenário agressivo, das ações comunitárias e implementações das atividades de ATER, são as mulheres da agricultura familiar que emergem como protagonistas numa ação de formação e conscientização, para serem as principais autoras e executoras em suas bases sociais.

Constatamos que foi focado especificamente para a prática, isto é, o Projeto ATER Mulher teve êxito por ser uma opção de gênero, identidades de ser e viver na terra, e na produção das culturas da terra em família. Pois

aqui está um ponto de destaque: serem “mães solo”, que atuam com as habilidades de organizar o “tempo ação” a partir do respeito a suas demandas cotidianas de serem responsáveis por tudo que exige a vida em família e na organização das ações políticas na agricultura familiar.

3. Registro testemunhal

Bom dia a todos e todas. Eu sou Sheila Assunção, engenheira agrônoma da Unisol/ATER Mulher. Antes de falar do que eu entendo acerca da importante na assistência técnica rural, eu gostaria de falar de onde vim e o que me trouxe aqui; da minha caminhada e das minhas escolhas e como hoje me reconheço nessa assistência técnica, enquanto agente facilitador rumo à sustentabilidade dessas grandes mulheres agricultoras, que farão parte do nosso cotidiano no decorrer dos próximos meses.

Nascida e criada no campo, moro no Assentamento Mariana, uma área de reforma agrária do MST, e costumo dizer que, antes do meu título de engenheira agrônoma, vem o de agricultora familiar, pois é o que exatamente sou. Ser filha de agricultor me fez perceber desde cedo a importância do profissional de ATER, e este foi um dos motivos que me fez sair da comunidade, estudar e retornar. Como agricultora, sempre olhei para o agente de ATER não simplesmente como um técnico que estava ali para trazer à comunidade ferramentas e/ou instrumentos para ampliar a produção; mas, sim, um colaborador, um parceiro, do “pensar” e “fazer juntos”, onde suas metodologias seriam o lugar da construções de diversos caminhos e saberes, no despertar das nossas potencialidades, possibilitando esse “olhar” para o externo, porém sem esquecer de consolidar as práticas e experiências do nosso cotidiano, rumo à sustentabilidade social, ambiental e econômica.

Neste sentido, ao olhar para mim como agricultora e agora como agrônoma, entendo que a verdadeira assistência técnica deve permitir esse lugar de reciprocidade, de ganhos mútuos, de interação, pois só assim a transformação acontece. O saber popular e técnico a serviço das pessoas, o lugar de troca na construção de métodos eficientes e eficazes, sem perder novamente esse “olhar” para as realidades e subjetividades: construir o conhecimento como espaço de fortalecimento e sustentabilidade das práticas socioprodutivas, valorizando e respeitando o saber tradicional e as particularidades locais. Além de todas essas questões descritas acima, nós, técnicos do ATER Mulher, teremos o desafio e a oportunidade de trazer o debate acerca da invisibili-

dade dos trabalhos da mulheres como eixo de ressignificação das nossas lutas diárias, com garantia nas ações que complementam essas relações em prol de uma unidade produtiva familiar forte, equitativa e com práticas emancipadoras.

Assim, a assistência técnica é esse lugar, que proporciona a partir das ações produtivas. Que a vida desses agricultores e agricultoras possam ir se conduzindo enquanto agentes sociais e produtivos, abrindo portas para as diversas políticas públicas que visam garantir a efetividade dessas ações, em prol de um desenvolvimento rural sustentável e “real”! E é por isso que estou aqui hoje, na equipe da Unisol, para contribuir com essa grande transformação! O serviço de ATER nos humaniza e dignifica, ao passo que entendemos a importância do agricultor e/ou agricultora familiar para a sociedade e somos acolhidos por estes.

(Scheila Assunção, Agrônoma da Unisol)

As tensões e conflitos presentes na prática acontecem desde quando as mulheres optam por serem as protagonistas e executoras dessas políticas de ATER. Primeiro, pela ação de reconhecimento de seus saberes acumulados ao longo da convivência com suas histórias de vida (valorização das heranças orais e vivência com as experiências matriarcais e patriarcais). Segundo, nesse contexto de luta pelo seu reconhecimento e pelo valor de serem mulheres autônomas na gestão, na organização da produção, escoamento e segurança familiar, na condição de mães solo.

Neste cenário, da Pedagogia Popular e do modo de pensar a educação a partir do jeito popular “nordestino”, criativo e inovador, produzido por ela e nela, a Unisol propõe pelos meios do EaD esse modo de formação + trocas de saberes. Como fica registrado no objetivo geral, essa atividade *on-line* procura a superação dos limites (geografia, tecnologias acessíveis), demandas muito emergenciais neste ambiente da agricultura familiar gestada e coordenada pelas mulheres guerreiras baianas.

Os estrangulamentos acontecem diante de alguns fatores, por exemplo, o território ser formado por terras dobradas (pequenos morros), culturas produtivas que exigem um grande esforço físico, e onde o tempo presencial é muito importante; outro desafio está em combinar as atividades na família (mães solo), devido aos cuidados com os animais caseiros, o gado leiteiro e na atenção ao bem-estar dos filhos e filhas.

Os avanços são percebidos pela expressão de satisfação por estarem coletivamente numa luta que tem objetivos colhidos a partir da vivência.

4. Conclusões e recomendações

As dúvidas estão presentes nestes tempos de pandemia da Covid-19, diante de uma crise sanitária que tornou-se global e com profundas marcas de “extermínio” de grupos mais vulneráveis e excluídos das políticas públicas.

No campo de atuação das instituições e organizações diversas, diante do isolamento social, foram gerados limites profundos e diretos naquilo que assegurava uma prática educacional popular junto aos beneficiários e comunidades, aos sujeitos sociais e na execução dos diversos projetos ATER. Essa ação formativa requer, na sua essência, atividades desenvolvidas no corpo a corpo. Com a pandemia de Covid-19, ocorreram adequações metodológicas, ajustes de cronograma e outras providências que se fizeram necessárias. Eis algumas adequações constatadas:

- o Projeto, em fase inicial, precisava mapear e definir claramente seu universo de atuação (onde, quem e quantas) sem ter condições de ir a campo;
- experiência nunca vivenciada: de se realizar atividades de ATER no formato virtual;
- construção de metodologia que desse conta de alcançar os parceiros/as e comunidades;
- Sensibilização e mobilização de parceiros/as a participar de atividades a distância;
- preparação de toda a equipe para dominar as ferramentas virtuais e superar as dificuldades quando o sinal de internet falhasse;
- as reuniões de articulação com parceiros combinados pela modalidade de reunião virtual teve resistência (o tempo presencial era de 4h – foi necessário dividir em duas atividades de 2h cada – assim tendo aprovação).

E houve outros encaminhamentos que apresentaram limites ou a não aprovação imediata:

- os acordos de compromisso não saíram fechados das reuniões, ou seja, com as pactuações concluídas, uma vez que os/as parceiros/as alegaram ser muito precipitado, principalmente pelo virtual, embora alguns tenham apontado indicativos;
- mesmo com a exclusão das assinaturas, no relatório, alguns representantes públicos municipais questionaram o momento de transição de gestores/as, o que dificulta assumir compromissos neste momento;

- nos quadros enviados posteriormente, foram poucos/as os/as parceiros/as que conseguiram qualificar, pois consideram que só no curso do processo de implementação vão se identificar melhor as demandas e efetivamente fechar ações e quantidades;
- o excesso de reuniões virtuais que ocorreu neste período de pandemia, algumas vezes simultâneas, dificultou a presença de alguns parceiros-chave, e outros tiveram que conciliar parte do tempo numa reunião e parte noutra reunião virtual;
- resistência das lideranças das comunidades a essa modalidade de reunião;
- alguns parceiros/as das reuniões de articulação também expressaram preocupação com a realização de reunião virtual nas comunidades, pois quase todas não têm as condições reais de acesso à internet;
- nas reuniões de mobilização e seleção de famílias, houve alguns desafios semelhantes, mas foram apontados outros que impactaram na participação das mulheres como beneficiárias do projeto, e que precisaram ser resolvidos para assegurar a inclusão como beneficiárias – outros puderam ser resolvidos no curso do projeto;
- dificuldade de permanência dos/as associados/as por desacreditar da associação;
- algumas pessoas da comunidade saem em busca de melhores condições de vida na cidade;
- dificuldade de acesso à saúde pública;
- deficiência de treinamento para melhoria da produção;
- as agricultoras relataram dificuldades relativamente às estradas para chegar até a comunidade e que mais mulheres gostariam de participar porém, devido à pandemia, isso não foi possível.

Desafios semelhantes e que impactaram na participação das mulheres como beneficiárias do Projeto ATER:

- poucos aparelhos celulares disponíveis para acessar a plataforma da reunião, tendo as agricultoras que formarem pequenos grupos para participar da reunião virtual – o que dificultou a participação das agricultoras durante as 4h de reunião; em vários momentos o sinal foi interrompido;

- Declarações de Aptidão do Pronaf⁸ – DAP com validade expirada, sendo este documento um dos principais requisitos para a participação no Projeto ATER Mulher.

5. Principais resultados alcançados

- Os compromissos pactuados com os/as parceiros/as institucionais, mesmo que alguns tenham estado mais no campo dos indicativos.
- A realização de todas as atividades sem cancelamento com quantidades de participantes relevantes, como demonstrado no campo deste documento.
- A divulgação do Projeto ATER Mulher para as mulheres rurais tanto nas reuniões como por outros meios de mídia acessados pela Unisol.

Podemos sinalizar que o Projeto ATER Mulher, no contexto agressivo da pandemia, aplicou aportes teóricos e metodológicos considerando e respeitando as lideranças comunitárias. Porém, esta ação sempre ocorreu por aproximação, considerando os protocolos sanitários, os limites e impasses da internet, a experiência do estudo remoto por lideranças sem o “domínio dessa tecnologia”.

O importante é facilitar o reconhecimento dos impasses deste “novo” caminho de aplicabilidade da Educação Popular. Também, ter presente que a realidade do espaço rural, da agricultura familiar e da mulher agricultora é muito complexa e desafiadora pelas diversidades presentes. Assim, a continuidade do Projeto ATER Mulher é dar passos na perspectiva de alcance de boas práticas e políticas do ATER Mulher.

Referências

BAHIATER. *Relatório da Coordenação Técnica*. jul./dez. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/>

8 PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar.

decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html. Acesso em: 5 maio 2020.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria Nacional de Economia Solidária. *Avanços e desafios para as políticas públicas de Economia Solidária no governo federal – 2003/2010*. Brasília, DF: SENAES; TEM, 2012. Disponível em: http://acesso.mte.gov.br/data/files/8A7C812D3CB58904013CB5F52A404620/Oito%20Anos%20da%20SENAES.%20Avan%C3%A7os%20e%20Desafios%20para%20as%20PP%20de%20Economia%20Solid%C3%A1ria%20no%20Gov.%20Federal%202003_2010.pdf. Acesso em: 8 fev. 2016.

CRUZ, D. M.; BARCIA, R. M. Educação a distância por videoconferência. *Tecnologia Educacional*, ano 28, n. 150-151, p. 3-10, jul./dez. 2000.

SILVA, S. L. P. Histórico da Economia Solidária no Brasil. In: Congresso de Pesquisadores de Economia Solidária, 1., 2015, São Carlos, *Anais...* São Carlos: Diagrama, 2015. Disponível em: www.conpes.ufscar.br/anais. Acesso em: 5 maio 2020.

SILVA, S. P. A. Entidades de apoio e fomento à Economia Solidária no Brasil: uma análise exploratória. *Boletim Mercado de Trabalho - Conjuntura e Análise*, IPEA, Brasília, v. 61, p. 107-116, out. 2016. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/161117_bmt_61.pdf. Acesso em: 5 maio 2020.

Formação na ação e formação através de parcerias no MNPR

Iara Duarte Lins¹

Esta sistematização tem como objetivo sistematizar a formação na ação e a formação através de parcerias realizadas em ambiente presencial e virtual/digital no contexto da pandemia Covid-19 (abril 2020 a abril 2021) pelo Movimento Nacional de População de Rua (MNPR).

O MNPR nasceu em 2004, na capital paulista, quando 15 pessoas em situação de rua foram brutalmente espancadas Movimento Nacional de População de Rua – sete delas, assassinadas na Praça da Sé, onde viviam. Inicialmente, o MNPR foi chamado de Rua em Movimento e, em 2005, essa população que estava se organizando foi a Minas Gerais para o Festival de Lixo e Cidadania, onde decidiu-se, em uma Plenária, que o nome do Movimento passaria a ser Movimento Nacional de População de Rua. Sua sede está localizada no Centro de Inclusão pela Arte, Cultura, Trabalho e Educação, embaixo do Viaduto Pedroso, no centro da cidade de São Paulo, bairro da Bela Vista. Ele é composto por pessoas presentemente em situação de rua e por aqueles(as) que já viveram em situação de rua em um determinado momento de suas vidas.

Atualmente, tem atuação em 19 estados brasileiros. O objetivo do Movimento é lutar por uma ampliação e garantia dos direitos das pessoas em situação de rua, buscando conscientização a respeito de seus direitos econômicos, sociais, civis e culturais. Tem uma forte atuação na construção de políticas públicas para e com a população em situação de rua, especialmente na luta por moradia, trabalho e renda, considerada pelo Movimento como

1 Educadora popular, mestra em Educação Popular, integrante do Programa Latino-Americano de Apoio à Sistematização (PLAS) do Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe (CEAAL), sistematizadora do CEAP. Coautoria: Darcy da Silva Costa (SP), integrante da Coordenação Nacional do MNPR; Daniel Paz (SC), integrante da Coordenação Nacional do MNPR; Maralice dos Santos (RJ), educadora social, integrante da Coordenação Nacional do MNPR; José Vanilson Torres da Silva (RN), integrante da Coordenação Nacional do MNPR.

uma política estruturante para acessar as outras políticas públicas como de saúde, educação, entre outras.

O MNPR, desde a sua constituição, sempre trouxe o tema da formação para os seus debates: “planejamento, parceria, e a formação para população em situação de rua, são essenciais para o fortalecimento do MNPR”². O Movimento vem realizando seus processos formativos em esferas nacional, estaduais e municipais; essas formações acontecem de duas maneiras: a primeira compreendida aqui como formação na ação; a segunda, como formação através de parcerias.

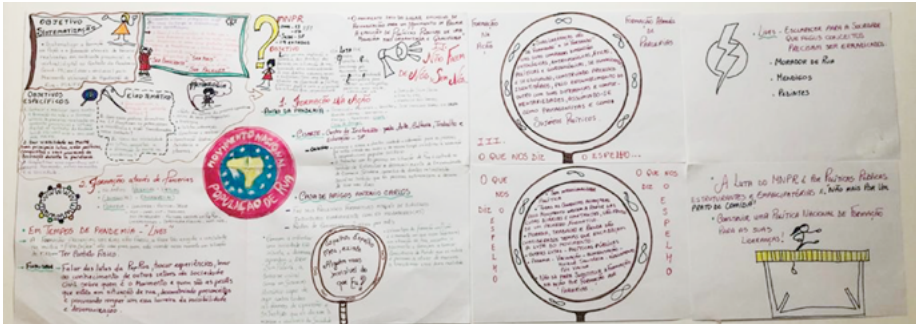
Neste período pandêmico em que vivemos no País e no mundo, esses dois processos continuaram a existir de maneira presencial e virtual, principalmente através de *lives*³ nas quais os integrantes do Movimento participam como convidados(as)- educadores(as) para debater assuntos pertinentes a suas pautas e, em alguns casos, como participantes – educandos(as) de uma formação sobre determinado tema.

A formação na ação acontece para as lideranças do Movimento e também para pessoas que vivem e estão em situação de rua (homens, mulheres, crianças, jovens, idosos(as), pessoas heterossexuais, LGBTQIA+). Já a formação através de parcerias é aquela em que os integrantes do Movimento participam como convidados para atuarem como educandos(as) e também como educadores(as). Geralmente, esses processos formativos acontecem para discussão sobre determinados temas pertinentes às lutas do Movimento, como moradia, trabalho e renda, saúde, legislação, vacina da população de rua e outras políticas públicas.

2 Relatório do IV Congresso Nacional de Organização e Fortalecimento do Movimento Nacional da População de Rua. 22 a 25 de maio de 2018. Cidreira, Rio Grande do Sul.

3 *Live*: em português, significa, no contexto digital, “ao vivo”. Na linguagem da internet, a expressão passou a caracterizar as transmissões ao vivo feitas por meio das redes sociais. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2020/03/o-que-e-uma-live-saiba-tudo-sobre-as-transmissoes-ao-vivo-na-internet.ghtml>. Acesso em: 24 jul. 2021.

Figura 1 - Quadro de sistematização da experiência.



Fonte: Sistematizadora.

1. De que sistematização estamos falando?

Estamos falando de uma concepção de sistematização de experiências que possibilita a problematização da experiência, então transformada em objeto de reflexão, a partir das vivências das pessoas que dela participam, dando lugar a suas vozes, aos seus saberes e reflexões que emergem a partir do diálogo, mediado por conhecimentos acumulados pela humanidade. A sistematização se propõe a transformar experiências em objetos de conhecimento coletivo e o faz em uma perspectiva transformadora do que acontece na prática. Portanto, não é neutra, tem um caráter político e ideológico, potencializando as vozes e constituição dos sujeitos(as) da experiência. Essa concepção, segundo Jara (2012, p. 140), possibilita

[...] construir pensamento institucional compartilhado; para identificar questões, perspectivas e eixos centrais de articulação para um trabalho conjunto; contar com espaços respeitadores de diálogo, estudo, análise e formulação de questionamentos, que serão um fator de dinamização do trabalho em equipe de valorização de cada pessoa, o que definitivamente gerará uma fortaleza da entidade e de suas relações internas e de suas capacidades de ação externa.

A sistematização do MNPR traz fundamentos teóricos e pedagógicos da Educação Popular, traz as vozes da equipe de sistematização e produz aprendizagens. Ela foi constituída por integrantes do MNPR – Darcy da Silva Costa (SP), Daniel Paz (SC), Maralice dos Santos (RJ) e José Vanilson Torres da Silva (RN) – e, na assessoria do processo, contou com a educadora popular Iara

Duarte Lins, que faz parte de um processo de sistematização desenvolvido pelo Centro de Educação e Assessoramento Popular (CEAP) envolvendo dez práticas metodológicas de formação de organizações do campo popular.

2. Para que sistematizar?

Diante de uma realidade tão difícil e excludente como a que estamos vivendo no Brasil nesse período pandêmico, as lutas por habitação, trabalho, renda, alimentação, saúde e vacina têm sido as principais bandeiras de luta da População de Rua (PopRua), pois os números de pessoas que ficam em situação de rua vêm aumentando no País e a falta de um atendimento humano a esses sujeitos(as) torna-se fator de difícil enfrentamento, deixando-os mais invisíveis. Atualmente, temos no País, segundo dados do Cadastro Único referentes a julho de 2020, 153.607 pessoas em situação de rua cadastradas; só o estado de São Paulo tem 64.653 pessoas em situação de rua cadastradas, e os demais municípios do estado têm 36.322 pessoas em situação de rua cadastradas⁴.

Em um diálogo numa *live* do dia 22 de maio de 2021 realizada pelo Projeto Juntos⁵, contando com a participação de Darcy da Silva Costa, Daniel Paz e José Vanilson Torres da Silva, integrantes do MNPR, o professor Carlos Ricardo⁶ afirmou que “o Movimento saiu do lugar exclusivo de reivindicação para um Movimento de propor a execução de políticas públicas de uma maneira mais organizada e qualificada”. Com isso, seus integrantes vêm, de maneira muito ativa, participando de *lives* e encontros presenciais nesse período, chamando a atenção das autoridades e da sociedade civil para todos esses problemas que afloram em momento de pandemia.

Nesses processos formativos realizados pelo MNPR, encontramos o pensamento de Paulo Freire em sua mais pura essência: a práxis é fio condutor de todos eles e os seres humanos se forjam na ação-reflexão-ação, descobrem-se como seres potentes, históricos e capazes de transformar-se e transformar realidades, superando sua desumanização em uma perspectiva

4 Disponível em: https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/cecad20/tab_cad.php.

5 O projeto reúne a central Única das Favelas, a plataforma de educação Ed+ e o Portal de Vaga. O Amarelinho Empregos pretende capacitar pessoas em situação de vulnerabilidade e ajudá-las e encontrar trabalho durante a pandemia. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2021/05/14/projeto-juntos-pela-cufa-ajuda-pessoas-em-vulnerabilidade-a-achar-trabalho.htm>.

6 Carlos Alberto Ricardo Júnior, coordenador-geral dos Direitos da População em Situação de Rua do Ministério dos Direitos Humanos (MDH).

de “ser mais” e de “ser consciente”, com direito a dizer “sua palavra”. Isso acontece à medida que vão compreendendo realidades diversas, o território onde vivem e suas conexões com o mundo, e vão estabelecendo laços de solidariedade, complementaridade, amorosidade entre si e com parceiros comprometidos com sua luta.

Por isso, compreendemos a importância de conhecer, refletir e analisar como acontece esse processo de formação, além de possibilitar dar visibilidade a suas lutas por políticas públicas estruturantes e às conquistas que foram alcançadas pelo Movimento. Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. conhecer e analisar como acontece a formação na ação e a formação através de parcerias realizadas em ambiente presencial e virtual/digital no contexto da pandemia Covid-19 (abril 2020 a abril 2021) pelo Movimento Nacional de População de Rua (MNPR);
2. dar visibilidade ao MNPR, suas principais lutas, ações políticas, conquistas e processos de formação durante a pandemia;
3. compartilhar essa experiência com o próprio Movimento, outros movimentos e a sociedade.

O eixo temático que orientou esse processo de sistematização consiste nos fatores que fragilizaram e/ou potencializaram a resistência e a ação transformadora das práticas formativas na Educação Popular com a realização em ambiente virtual/digital no contexto da pandemia Covid-19 (abril 2020 a abril 2021) pelo Movimento Nacional de População de Rua (MNPR), orientado pelas seguintes perguntas:

- Como acontece a formação no ambiente virtual?
- Como essas práticas formativas na Educação Popular fragilizam ou potencializam a resistência e a ação transformadora nesse contexto?
- Como dar visibilidade às lutas, conquistas e à formação do MNPR na pandemia?

3. O caminho se faz ao caminhar...

O caminho metodológico para imersão na prática foi qualitativo, partiu dos saberes da própria experiência, das vozes de seus protagonistas e se desenvolveu de uma maneira dialógica, possibilitando coletar informações,

construir e analisar os dados frutos dessa construção coletiva, solidária e amorosa. Para tanto, realizaram-se: **1. trabalho de campo virtual**, através de uma oficina de sistematização para iniciar a construção do plano de sistematização; três reuniões com integrantes do MNPR (Darcy da Silva Costa, Daniel Paz e José Vanilson Torres da Silva); quatro entrevistas individuais com integrantes do MNPR (Darcy da Silva Costa, Daniel Paz, José Vanilson Torres da Silva e Maralice dos Santos); duas *lives* nas quais houve a participação do MNPR; e visita às páginas do Movimento no Instagram; **2. análise documental**: da Carta de Princípios do Movimento; do Regimento do Movimento; de Relatório de Congressos do Movimento; de legislação pertinente – o que permitiu a elaboração da primeira narrativa; **3. análise e interpretação da informação recolhida** – elaboração da segunda narrativa e de documento final.

Inicialmente, a proposta presente no plano de sistematização era da realização de uma roda de conversa com a participação de um maior número de lideranças do MNPR. Contudo, durante o processo, percebemos a dificuldade em reunir mais integrantes do MNPR, além dos citados, devido a vários fatores, dentre eles a urgência e necessidade de trabalho que os integrantes do Movimento estão enfrentando em seus estados dada a pandemia, principalmente pela vacinação do PopRua e a luta por comida e abrigo, tão necessárias no atual contexto. Ademais, um outro fator foi o aumento enorme da participação desses sujeitos(as) em *lives* nos seus estados, nacional e internacionalmente. Vale ressaltar que o fato de não termos conseguido realizar essa roda de conversa com uma maior participação de integrantes do Movimento não fragilizou esta sistematização, por compreendermos que eles se sentem representados(as) por esses companheiros(as). Neste sentido, conseguimos realizar as quatro entrevistas de acordo com os horários de cada entrevistado(a). As entrevistas foram orientadas por perguntas adequadas ao perfil das participantes, o que enriqueceu o diálogo.

4. Não falem de nós sem nós

*“Não somos lixo.
Não somos lixo e nem bicho.
Somos humanos. ...
Se na rua estamos é porque nos desencontramos.
Não somos bicho e nem lixo.
Nós somos anjos, não somos o mal.*

*Nós somos arcanjos no juízo final.
Nós pensamos e agimos, calamos e gritamos.
Ouvimos o silêncio cortante dos que afirmam serem santos.”*
(Carlos Eduardo – Cadu – Morador Em Situação de Rua em Salvador – 2018.)

Como já mencionado anteriormente, esta sistematização está pautada na escuta e nas quatro vozes que contam esse conto a partir de suas vivências, como nos disse Maralice dos Santos⁷: “[...] quando eu chego em outro país falando da rua, eles falam para mim que o Brasil é o único país que a rua fala, porque nos outros países quem fala são pessoas que não vivem na rua. Então, NÃO FALEM DE NÓS SEM NÓS!”

Portanto, EU SOU...

Darcy da Silva Costa



Fui pra situação de rua em torno de 2011, 2013 por questões financeiras, rompimento de vínculos familiares vivi a trajetória de rua durante quatro, cinco anos mais ou menos. Em 2013 eu fui convidado para participar de Encontro de Formação pelo Centro de População de Rua e, assim, eu cheguei no MNPR Faço parte da Coordenação Nacional do MNPR, onde estou até hoje. Moro em São Paulo e coordeno o Centro de Inclusão pela Arte, Cultura, Trabalho e Educação que funciona na Sede do MNPR.

Daniel Paz



Integrante e militante do MNPR. Vivi em situação de rua até 2011 quando perdi dois companheiros de hipotermia na Praça da Alfândega morreram de frio. A partir disso a gente começou a procurar e aprender como ocupar os espaços que poderíamos estar dentro do controle social e dentro da luta por direitos. Hoje sou conselheiro do Conselho de Assistência Social e também faço parte de uma Comissão de Direitos Humanos, do Conselho de Direitos Humanos Nacional e do Comitê Estadual e Municipal de monitoramento e acompanhamento das políticas públicas voltadas à população em situação de rua. Sou coordenador e morador da Casa de Amigos Antônio Carlos SC.

7 Entrevista realizada no dia 16 de julho de 2021 pela plataforma Zoom.

Maralice dos Santos



Sou ex-mulher negra em situação de rua. Eu fui pra rua porque perdi o emprego. Eu nunca fui usuária de drogas e nem usuária excessiva de álcool. As pessoas têm mania de dizer que todas as pessoas em situação de rua fazem uso abusivo de álcool e drogas o que não é verdade. Um político aqui do Rio de Janeiro tirou meu emprego e eu fiquei com vergonha de voltar para casa depois que fiquei desempregada. Essa mulher que vos fala é muito guerreira, tentaram me violentar quatro vezes e não foram homens da rua, mas homens da sociedade civil. A rua ouviu meus gritos e me adotou fiquei na rua por três anos, mas parecia uma eternidade. Faço parte da Coordenação Nacional do MNPR e da Coordenação Estadual do Movimento no Rio de Janeiro, onde moro.

José Vanilson Torres da Silva



Tenho 49 anos e moro na periferia de Natal. Vivi em situação de rua por 27 anos e em 2012 tive o meu primeiro contato com o MNPR, onde faço parte da Coordenação Nacional e da Coordenação do Movimento no meu estado, Rio Grande do Norte. Em 2014 conheci minha companheira e saí das ruas para morar com ela na casa de sua mãe. Atualmente moro de aluguel com ela e meus filhos. O mais importante para mim nesta pandemia é ter um teto e queria muito que todas e todos tivessem um teto também.

Esta reflexão tem como objetivo fazer a reconstrução histórica da experiência, através de um “processo radical”, que possibilitou à assessora deste e aos companheiros(as) do MNPR, integrantes da equipe de sistematização, realizar uma escuta sensível e amorosa para aprender e desaprender, valorizar a diversidade de saberes sem medo de ouvir, desvelar a experiência a partir de uma construção coletiva do conhecimento, “[...] que não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos [...]”, como nos ensina Paulo Freire em suas primeiras palavras no livro *Pedagogia do Oprimido* (1987).

5. Formação na ação – presencial

Para o MNPR, a formação na ação é aquela que acontece no âmbito presencial, para as lideranças do Movimento e para as pessoas que estão em situação de rua – em abrigos, malocas⁸, Casa dos Amigos⁹, Cisarte¹⁰ – e em outros espaços cedidos por instituições parceiras nos seus respectivos estados e municípios. Essa formação na ação também acontece através de parcerias com algumas instituições e movimentos sociais. Os temas que fazem parte dela são aqueles pertinentes à luta por políticas públicas estruturantes e emancipatórias para a população em situação de rua, como moradia, trabalho e renda, saúde, educação, assistência social, previdência, segurança, cultura, esporte, lazer; e aqueles que emergem de acordo com as realidades da vida cotidiana desses sujeitos(as).

Antes de 2020, essa formação acontecia de maneira presencial tanto para as lideranças do Movimento quanto para aquelas pessoas que se encontram em situação de rua, e também se dava por meio de parcerias com algumas instituições, como nos contam Darcy da Silva Costa¹¹ e Maralice do Santos¹². Ao responder como é feita a formação no Movimento, Darcy da Silva Costa afirma: “[...] antes da pandemia, era feita de maneira presencial a partir da participação dentro dos conselhos¹³ de acordo com os respectivos temas de cada conselho, aprendendo sobre leis, normativas, resoluções, etc.” A partir disso, organizavam reuniões presenciais com os integrantes do Movimento, congressos, seminários nacionais e estaduais, encontros nacionais e estaduais para debater políticas públicas estruturantes e emancipatórias voltadas para a população em situação de rua. Maralice dos Santos acrescenta que essa formação também acontece “[...] nos lugares onde estão as pessoas em situação de ruas, nas malocas, onde fazem churrasco e, em alguns momentos,

8 Segundo Darcy da Silva Costa, em sua entrevista, “maloca” é uma moradia coletiva; ela pode ser debaixo de uma marquise, debaixo de viaduto ou em uma praça pública.

9 Casa dos Amigos: criada por Daniel e outros moradores que se encontravam em situação de rua em 2017 em Florianópolis (SC), abriga especialmente pessoas idosas em situação de rua.

10 Centro de Inclusão pela Arte, Cultura, Trabalho e Educação, que funciona na sede do MNPR, em São Paulo.

11 Entrevista realizada no dia 21 de junho de 2021 pela Plataforma Zoom.

12 Entrevista realizada no dia 16 de julho de 2021 pela Plataforma Zoom

13 Conselho Nacional de Direitos Humanos, Conselho Nacional de Saúde e Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento da Política Nacional para População em Situação de Rua (CIAMP RUA).

com a ajuda da Pastoral do Povo da Rua¹⁴, conseguem um espaço para fazer seus processos formativos, com alimentação.” Segundo Maralice, os temas abordados são aqueles que representam as principais lutas do Movimento, como “direitos a moradia, trabalho e renda, saúde, arte através do coral e coisas práticas como ensinar a tirar documentos, carteira de identidade e carteira profissional”. Acrescenta que, “se não tem moradia, trabalho e renda, seus direitos são violados e você perde a sua dignidade”.

Em São Paulo, encontramos o Centro de Inclusão pela Arte, Cultura, Trabalho e Educação (Cisarte), que foi fundado em outubro de 2016, na sede do Movimento Nacional da População de Rua (MNPR/SP), e está localizado embaixo de um importante viaduto do centro da cidade de São Paulo (o viaduto Pedroso), no bairro da Bela Vista. Tem um conselho gestor do espaço, realizado em parceria com o MNPR, e outras entidades públicas, privadas da sociedade civil, demais coletivos e/ou ONGs apoiadoras, como o Coletivo Intercambiantes¹⁵ – Núcleo SP. Antes, esse era um espaço ocupado por um albergue precário e insalubre; aos poucos, transformou-se em um local atraente e agradável que acolhe as pessoas em situação de rua. Está aberto ao público das 9h às 20h, com horário especial atualmente devido à pandemia. Possui um laboratório de informática, teatro, biblioteca, sala de serigrafia e costura; mais recentemente, inaugurou, juntamente com empresariado e o Intercambiantes SP, uma cozinha-escola industrial que oferece cursos profissionalizantes às pessoas em situação de rua na área de panificação e afins.

Atua em alguns eixos: Empreendendo, Plantão de Direitos, Arte-Cultura/Educação e Cuidado, Redução de Danos. Tem por objetivos promover o acesso a direitos, cuidado e informação para as pessoas que estão vivendo nas ruas e, ao mesmo tempo, incentivar a colaboração e cooperativismo popular e solidário por meio da realização de oficinas, rodas de conversas e projetos temáticos voltados para cultura, arte, trabalho, educação, assistência social e saúde. O trabalho com as pessoas em situação de rua é centrado no sentido de estimular o desenvolvimento de empreendimentos de Economia Solidária, garantia de direitos, (re)inclusão social no sentido de que as pessoas se autonomizem e deixem de viver nas ruas. A parceria específica entre o Cisarte e o Intercambiantes SP ocorre de maneira informal, e solidária, entre alguns membros dos Intercambiantes SP que voluntariamente apoiam o trabalho.

14 Faz parte da Igreja Católica Apostólica Romana. Disponível em: <https://www.cnbb.org.br/pastoral-do-povo-da-rua/>.

15 O Coletivo Intercambiantes SP é um coletivo sem fins lucrativos, que une pessoas engajadas em defesa dos DH e de políticas antiproibicionistas, antirracistas e antimanicomiais. Disponível em: <https://www.instagram.com/intercambiantes.brasil/>.

Em Florianópolis (SC), encontramos a Casa dos Amigos Antônio Carlos, que foi criada em 2017 por Daniel Paz e outros sujeitos(as) que se encontravam em situação de rua e resolveram alugar uma casa com cinco quartos em um terreno grande. Servem quatro refeições diárias e contam, hoje, com 26 moradores(as) que estavam em situação de rua. Daniel Paz nos conta:

[...] é um processo de ressocialização, que resgata a autoestima e dá o direito de viver e sonhar com uma vida melhor. Oferecemos, na casa, oficinas de marcenaria de argila orgânico e de costura. A administração da casa é feita por mim, e a manutenção da casa, por todos; não temos dinheiro para pagar funcionário para fazer comida nem para lavar roupa, então todos os serviços domésticos são feitos por nós.

Além de possibilitar esse resgate, a Casa dos Amigos Antônio Carlos faz seus processos formativos através de diálogos individuais diariamente com os moradores(as) e através de duas rodas de conversas por mês, sempre no período da tarde, cuja finalidade é falar sobre “[...] os nossos direitos a moradia, renda e trabalho, saúde, etc., e também sobre os nossos deveres, fazeres e como acessar a documentação. Reforçamos que todos(as) são multiplicadores desses saberes para passar para outros(as) companheiros(as), caso desejem sair da casa.” (Daniel Paz)

Um dos pontos que requer destaque nesse tipo de formação na ação é o momento em que esses sujeitos em situação de rua encontram o Movimento e começam a tomar consciência do mundo que os rodeia, passando a atuar de maneira a transformar essa dura realidade. Começam a enfrentar uma sociedade tão injusta e desumana, aprendem a dizer sua palavra, a tornar-se visíveis como sujeitos(as) históricos capazes de agir contra todas as formas de opressão e injustiças que os deixam à margem e invisíveis na sociedade. Como aponta Darcy da Silva Costa,

[...] quem está à frente da militância começa a se sentir participante das decisões de interesse comum, da sua cidade, do seu estado e da sua comunidade, percebe que está se tornando notícia e não simplesmente ouvinte das notícias, aí ele começa a se integrar nos desafios, nas problemáticas e nas soluções do seu território da sua região. Ele vê as mudanças acontecendo ali no seu habitat, isso faz a pessoa se sentir orgulhosa de si mesma, com uma autoestima que o Movimento oferece. Isso, dentro do sujeito, faz com que ele comece a fazer uma militância com muito mais energia e vigor.

Neste mesmo sentido, Daniel Paz aponta que um dos principais problemas que a PopRua enfrenta é a sua invisibilidade para a sociedade e o mundo e que, no dia em que tomou consciência da sua condição e posição no mundo, criou a Casa dos Amigo Antônio Carlos. Conta-nos que, ao passar em frente a uma loja onde tinha um espelho, olhou-se e perguntou: “**Espelho, espelho meu, existe alguém mais invisível do que eu?**” Ao mesmo tempo em que se olhava, e tentava responder essa pergunta, refletia que estava

[...] sofrendo todas as violências possíveis, já não tinha mais nada para perder, porque já perdeu tudo que tinha, não aguentava ver mais isso, mulheres violentadas, agredidas e ter seus nenéns arrancados de suas mães sem poder dar a primeira mamada, ver os velhinhos serem espancados, humilhados e as pessoas se alimentando numa lata de lixo às três da tarde.

Foi nesse momento que percebeu que não iria “conseguir resolver todos esses problemas”, mas poderia sair da invisibilidade e lutar para dar visibilidade a outras pessoas em situação de rua. Conclui dizendo que “a visibilidade é isso: é você enxergar a sua realidade nua e crua e buscar maneiras de sair dela [...] hoje a nossa luta não é mais por um prato de comida, mas por políticas públicas”.

Essas vivências trazem consigo processos revolucionários de resgate de cidadania, busca por direitos e a capacidade de refazer histórias individuais e coletiva. A problematização e conscientização é fundamental para que esses sujeitos(as) possam vir a ter condições políticas, éticas, econômicas e educativas para fazer transformação social e política necessária.

Embora o Movimento não tenha um plano nacional de formação e um projeto político-pedagógico definido, como acontece em alguns movimentos sociais que têm suas próprias escolas de formação e desenvolvem uma formação continuada, essa formação na ação desenvolvida pelo MNPR não é neutra tampouco carente de uma metodologia dialógica e participativa, como podemos observar nas experiências relacionadas e nas falas dos entrevistados(as) que também compõem essa equipe de sistematização.

6. Formação através de parcerias

A formação através de parcerias acontece tanto no âmbito presencial como no virtual, principalmente no contexto atual, em que os integrantes do Movimento participam em alguns momentos como educandos(as) e em

outros como educadores(as). Os temas abordados nesses processos formativos são aqueles pertinentes às lutas do Movimento, como já mencionado anteriormente.

Quanto aos integrantes do MNPR, essas parcerias são fundamentais para compreenderem quais são seus direitos e atingirem conquistas importantes para o Movimento. Por exemplo, a instituição da Política Nacional para a População em situação de Rua através do Decreto n. 7.053/2009, que considera a

[...] população em situação de rua o grupo populacional heterogêneo que possui em comum a pobreza extrema, os vínculos familiares interrompidos ou fragilizados e a inexistência de moradia convencional regular, e que utiliza os logradouros públicos e as áreas degradadas como espaço de moradia e de sustento, de forma temporária ou permanente, bem como as unidades de acolhimento para pernoite temporário ou como moradia provisória (BRASIL, 2009).

Ainda, define quais são os princípios, diretrizes, objetivos e quais entes públicos são responsáveis para promover e defender seus direitos.

Também são conquistas o Comitê Interministerial de Acompanhamento e Monitoramento da Política Nacional para a População em situação de Rua e a Resolução n. 40 de 13 de outubro de 2020, que dispõe sobre as diretrizes para a promoção, proteção e defesa dos direitos humanos das pessoas em situação de rua, de acordo com a Política Nacional de População em Situação de Rua.

O Movimento entende que seus integrantes só podem chamar de “parceiras” as instituições que os apoiam, por compreender que “a parceria está dentro de uma lealdade muito forte, política e séria”. Identifica como parceiros a Central Única dos Trabalhadores (CUT), o Partido dos Trabalhadores (PT), o Sindicatos dos Petroleiros, o Sindicato dos Correios, o CEAP, o Movimento Sem Terra (MST), a Pastoral Nacional da PopRua, universidades federais e estaduais, Defensorias Públicas Nacional e Estadual, Ministério Público Federal e Estadual, além de outros específicos de cada território, de acordo com a realidade local.

7. Formação em tempo de pandemia – *Lives*

É importante reafirmar que, embora o Movimento venha atuando de maneira intensa em processos formativos através de *lives* realizadas por entidades parceiras, ora como educadores(as), ora como educandos(os), a

formação presencial nas ruas não parou. A frase tão exigida e vinculada na mídia “Fique em Casa” não cabe para aqueles que estão vivendo nesse momento em situação de rua, “aumentando, inclusive, o distanciamento social entre a sociedade civil e esses sujeitos(as) e escancarando a desigualdade social”, como aponta José Vanilson Torres da Silva¹⁶. As lideranças do MNPR em seus respectivos estados intensificaram os diálogos com as pessoas que estão situação de rua; em primeiro lugar, para conscientizá-las acerca da importância da vacinação, uso de máscaras e higiene das mãos com água, sabão ou uso de álcool gel, porque as *fake news* também chegaram para essas pessoas, como nos conta José Vanilson Torres da Silva, em seu poema¹⁷ alertando a PopRua:

Não tire a máscara, não seja gado

I

Sabemos que é desconfortável
Mas é ela que te protege e te salva
Continue usando a máscara
Enquanto não for seguro, te acalma

II

O desgovernado não tá nem aí
Porque ele aglomera, não se importa
Você use álcool em gel e se ligue
Não tem como se cuidar estando morta.

III

Você sabe quem é um tal de Queiroga?
Foi assim que o próprio vírus perguntou
E quer determinar não mais usar máscaras
Quem já se vacinou ou pela Covid-19 infectou

IV

Mesmo a ciência reafirmando e dizendo
Que houve já vários casos de reinfecção
Não sejam gado indo pra o matadouro
Ele tem um projeto de morte, morte da nação

V

Motociatas, aglomerações, discurso de ódio,
tudo isso faz parte do projeto de extermínio

16 Entrevista realizada no dia 18 de julho de 2021 pela Plataforma Zoom.

17 Poema publicado em 7 de julho de 2021, enviado através de WhatsApp no dia 18 de julho de 2021.

Seja inteligente e não caia na do “Messias”
Valorize a vida, não seja bolsomonio

VI

Pra finalizar uma coisa eu quero te dizer,
não é momento, a máscara é seu Amparo
Se é para tirarmos algo de mim e de você
Algo prejudicial, que seja Bolsonaro.

Além disso, existia uma preocupação com as necessidades básicas da PopRua, era preciso ter contato físico, “distribuir alimentação na mão, entregar cobertas, roupas, *kits* de higiene e proteção, sabão, álcool gel, máscara, água potável, construir banheiros públicos para que a população pudesse fazer a higienização”, como nos conta Darcy da Silva Costa.

Alguns movimentos sociais, a Defensoria Pública e o Ministério Público – em âmbitos nacional e estadual – foram fundamentais para criar uma estrutura que pudesse socorrer a PopRua neste processo pandêmico. A utilização do WhatsApp foi muito importante, por ser um meio de comunicação rápido: o Movimento entrava em comunicação em alguns grupos que foram se mobilizando para esse enfrentamento, através da

[...] elaboração de ofícios para os Fóruns de Direitos Humanos, Defensoria Pública, Ministério Público e outras instituições parceiras”. Daí começou a surgir as lives, então outras pessoas convidavam a gente, não só eu, mas a coordenação de diversos Estados para que a gente pudesse falar para outras pessoas de outros coletivos. Elas queriam saber como está a Pop Rua na pandemia. Então criou-se uma rede de articulação, que ajudou a conquistar o auxílio emergencial e a Vacinação para PopRua no Brasil. (Darcy da Silva Costa).

Vale ressaltar que todas as participações dos integrantes do MNPR através de *lives* têm como finalidade falar das lutas da PopRua, trocar experiências, levar ao conhecimento de outros setores da sociedade civil quem é o Movimento e quem são essas pessoas que estão hoje em situação de rua, desconstruindo preconceitos e procurando romper com a barreira da invisibilidade e desumanização. Contudo, como explica José Vanilson Torres da Silva,

[...] uma coisa é ter visibilidade midiática que não garante as políticas públicas e a outra é ter a visibilidade necessária para que as políticas públicas e programas necessários sejam implementados. Isso vai depender da inserção

dos movimentos sociais, inclusive o MNPR, nos espaços políticos do Executivo, Legislativo e Judiciário para acessar essas políticas públicas e programas.

Essa inserção no mundo digital através de *lives* hoje faz parte da vida das lideranças do Movimento nacional, estadual e municipal creio que o correto é municipal e não municipalmente de maneira intensa, mesmo com todas as dificuldades de acesso às tecnologias, como computadores e celulares. O Movimento também começou a usar esse mecanismo para fazer suas reuniões internas, para aprender a usar essas novas tecnologias, a exemplo de organizar uma reunião *on-line* através de plataformas gratuitas, ou mesmo através do WhatsApp. Ao serem questionados sobre como está acontecendo essa formação através de *lives*, os entrevistados (Darcy da Silva Costa, Maralice dos Santos, Daniel Paz e José Vanilson Torres da Silva) apontam que já participaram de mais de cem *lives* – em alguns casos, já participaram de três a quatro *lives* por dia, ora como educandos(as), ora como educadores(as), nas esferas nacional, estadual ou internacional – e que também já fizeram alguns cursos de formação a distância realizados por outras instituições parceiras, como a Defensoria Pública, Conselhos de Saúde, etc.

8. Como essas práticas formativas na Educação Popular fragilizam ou potencializam a resistência e a ação transformadora nesse contexto?

Para Darcy da Silva Costa e José Vanilson Torres da Silva, a maior fragilidade dessa prática formativa é por conta de não conseguirem reunir as lideranças de maneira presencial e pelo dificultoso acesso às tecnologias. Contudo, continuam atuando de maneira presencial junto à PopRua, através de contato individual e com pequenos grupos nos abrigos, malocas, praças públicas e nos seus espaços de acolhimento e formação, como “no Cisarte, que nunca fechou na pandemia, e recebe cerca de 70 pessoas diariamente”.

Em todas as entrevistas, pudemos constatar a importância das *lives* para dar visibilidade à PopRua. Neste contexto de Covid-19, foi intensificada a luta pela vacinação da PopRua; o Movimento teve que criar uma metodologia, junto com outros movimentos sociais, capaz de pressionar o Ministério da Saúde para que essa população tivesse acesso à vacinação. Fruto dessa luta foi a Nota Técnica n. 768/2021-CGPNI/DEIDT/SVS/MS, que dispõe sobre orientações referentes à vacinação de pessoas em situação de rua contra Covid-19.

Destaca-se, também, como uma potencialidade desse processo de formação através das *lives*, a oportunidade de esclarecer para a sociedade civil que alguns conceitos precisam ser erradicados da sociedade brasileira; que não existe “morador de rua”, “mendigos” e “pedintes”, mas pessoas que estão vivendo em situações de rua em caráter transitório, por razões diversas, como aponta José Vanilson Torres da Silva¹⁸ em entrevista à Agência Saiba Mais, ao ser perguntado sobre o que leva uma pessoa a viver em situação de rua:

São várias questões que nos levam a ficar em situação de rua. Desemprego, conflitos familiares, questões de saúde mental, orientação sexual (família não concordar), crises econômicas, drogas lícitas e ilícitas, catástrofes naturais, crises conjugais, desigualdades sociais, Emenda Constitucional n. 95 – que congelou investimentos por 20 anos em políticas públicas –, terceirização, precarização do trabalho, reforma trabalhista, reforma da previdência, e agora a Covid-19, que durante e após a crise trará um número exorbitante de trabalhadores e trabalhadoras para o desemprego e, conseqüentemente, para as ruas do Brasil.

Esses sujeitos(as) têm seus direitos básicos negados, dentre eles o direito a moradia digna e o acesso a outras políticas públicas fundamentais para saírem dessa situação. Neste sentido, cabe à sociedade compreender que o uso inadequado de uma palavra aumenta a discriminação e o preconceito contra as pessoas que vivem em situação de rua.

8.1. O que nos diz o espelho...

*“Não somos lixo.
Será que temos alegria? Às vezes sim...
Temos com certeza o pranto, a embriaguez,
A lucidez e os sonhos da filosofia
Não somos profanos, somos humanos
Somos Filósofos que escrevem
Suas memórias nos universos diversos urbanos
A selva capitalista joga seus chacais sobre nós.”*

Carlos Eduardo – Cadu. Morador em Situação de Rua em Salvador – 2018.

18 Consulta na página do Instagram do MNPR-RN no dia 26 de abril de 2020.

Esta sistematização aponta que existe, sim, formação política e libertadora no MNPR, chamada nessa sistematização de *formação na ação* e *formação através de parcerias*. Suas lideranças vão-se “formando” e “forjando” nas suas complexas dimensões ontológicas, antropológicas, éticas, políticas e gnoseológicas, humanizando-se e educando-se, construindo processos identitários, pelo reconhecimento do outro com suas diferenças e complementariedades, assumindo-se como protagonistas e como sujeitos políticos capazes de propor mudanças sociais necessárias para intervir nas políticas públicas estruturantes e emancipatórias, e para se tornarem atores sociais com vistas à transformação, mesmo com todas as formas de opressão e desumanização que a sociedade lhes impõe.

A formação na ação e através de parcerias não é neutra; tem intencionalidade política e nasce a partir das vivências, da vida prática das pessoas que viveram e que estão em situação de rua. E acontece todos os dias, pois a realidade da vida os chama para o enfrentamento, fazendo com que tomem consciência do mundo que os rodeia e passem a atuar de maneira a transformar essa dura realidade. Estar consciente no mundo para enfrentar uma sociedade tão injusta e desumana requer aprender “a dizer sua palavra” (FREIRE, 1987, p. 79), tornar-se visível como um “sujeito(a) histórico” (FREIRE, 2000, p. 46) capaz de agir contra todas as formas de opressão e injustiças que o deixam à margem e invisível da sociedade.

Todas as conquistas alcançadas pelo Movimento nascem a partir das lutas diárias e constantes, são frutos de um processo formativo na ação e através de parcerias; ambas se complementam mediadas por uma ação dialógica tecida a partir da ação-reflexão-ação que recusa o autoritarismo e a invasão cultural. Por isso, exige-se rigor para estabelecer parcerias, evitando o risco de estabelecê-las com instituições opressoras, não confiáveis, que mantêm a dominação e a repressão como princípios.

Nesta prática, analisamos que, quando as pessoas estão em situação de rua e encontram com o Movimento, começam a participar desses processos formativos, a serem influenciadas pelos outros sujeitos(as) que já fazem parte do Movimento; singularidades vão-se constituindo e se complementando pelas suas diversidades, a luta passa a ser coletiva, a busca por direitos e políticas públicas estruturantes e emancipatórias se intensifica e essas pessoas passam a acreditar que é possível fazer mudanças, porque compreendem que

[...] o mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só de quem constata o que ocorre, mas também

o de quem intervém como sujeitos de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente (FREIRE, 2000, p. 85).

Os temas trabalhados nascem da realidade e das necessidades desses sujeitos(as), das suas lutas diárias, e requerem investigação e problematização – desafios basilares da Educação Popular, que se faz por meio de uma pedagogia libertadora a exigir, a partir da realidade, refletir sobre ela, problematizá-la e agir para mudá-la. Portanto,

[...] a investigação temática, que se dá no domínio do humano e não das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpretação dos problemas (FREIRE, 1987, p. 100).

Identificamos moradia, trabalho e renda como temas que encabeçam a luta do Movimento; mas isso não quer dizer que a luta por alimentação, saúde e outras políticas também não o seja. Por sua vez, a luta por vacinação da PopRua é tema emergente neste contexto pandêmico, acompanhada de alimentação, higiene sanitária e medicamentos pós-vacina.

Ao olharmos para esse processo formativo, enxergamos um posicionamento político estabelecido; portanto, não existe neutralidade tampouco distância das diversas realidades que se apresentam no atual contexto. Neste sentido, consideramos a inserção do Movimento em processos formativos a partir do uso dessas novas tecnologias – fazendo reuniões por meio de plataformas digitais, com o uso das redes sociais como Instagram, Facebook e WhatsApp e participando em *lives* – como uma potência.

A participação em *lives*, ora como educandos(as) ora como educadores(as), possibilita despertar a “curiosidade epistemológica”, que nasce da consciência crítica e se desenvolve no processo de conscientização, portanto não é ingênua (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 108), e permite dar visibilidade às lutas e conquistas do Movimento, atingindo um maior público da sociedade, levando-o a pensar criticamente sobre a PopRua. Vale ressaltar, como foi dito pelos entrevistados(as), que a formação presencial é considerada pelo Movimento como fundamental; nada substitui o contato físico, que traz consigo o abraço, o olho no olho, a mão na mão e tantos outros momentos de diálogos que permeiam a formação no âmbito presencial. Contudo, com todos os riscos que a Covid-19 apresenta, as lideranças do Movimento estão

nas ruas fazendo contatos individuais e com pequenos grupos, informando e conscientizando sobre a importância da vacinação.

9. Tensões e aprendizagens

Esta sistematização foi marcada pelo processo da escuta sensível; as vozes daqueles que vivenciaram a experiência ecoam em cada palavra escrita nesta narrativa. No decorrer do processo, tivemos uma pequena tensão com relação ao objetivo desta sistematização: havia uma compreensão, por parte de um dos integrantes do Movimento, de que esta sistematização era para elaborar um Programa Nacional de Formação para o MNPR, contudo, a partir de um diálogo realizado com a direção do CEAP, essa tensão foi resolvida. Outro aspecto que destacamos foi a não realização de rodas de conversas com um maior número de integrantes do MNPR, mas que acabou não prejudicando a qualidade da investigação.

Com relação às aprendizagens, identificamos as seguintes:

- a ideia de que o planejamento é maleável - para ser eficaz, tem que partir da realidade e ter a capacidade de responder aos inúmeros desafios que ela impõe;
- a vida em situação de rua não é permanente – mas o companheirismo entre os que um dia viveram nessa condição parece sê-lo;
- a formação na ação nasce das vivências, está pautada por temas que emergem das diversas realidades; não é neutra, é reflexiva e propositiva, onde o educador(a) tem que aprender a criar e recriar;
- não dá para substituir a formação na ação por formação por parcerias, apenas estabelecer alianças necessárias para fortalecer a formação na ação e as lutas do Movimento;
- a inserção do Movimento em práticas de uso de tecnologias possibilitou aproximá-lo da sociedade;
- a luta do MNPR é por políticas públicas estruturantes e emancipatórias, “não mais por um prato de comida” (Daniel Paz).

10. O que nos desafia?

*“Não somos bicho nem lixo, temos voz.
Por dentro da caótica selva, somos vistos como fantasmas.
Existem aqueles que se assustam.
Não somos mortos, estamos vivos.
Andamos em labirintos.
Depende de nossos instintos.
Somos humanos nas ruas, não somos lixo.”*

Carlos Eduardo – Cadu. Morador em Situação de Rua em Salvador – 2018

Nas entrevistas realizadas para a reconstrução histórica da experiência, foi perguntado aos entrevistados quais os principais desafios para o MNPR com relação a formação neste contexto pandêmico. Eles apontaram:

- fortalecer a formação presencial junto à PopRua e através de parcerias como complemento à formação na ação;
- continuar fazendo reuniões e diálogos virtuais com as lideranças do MNPR para tratar de temas urgentes e necessários à sobrevivência da PopRua;
- conscientizar um maior número de pessoas, através da participação em *lives*, sobre as lutas do MNPR por políticas públicas estruturantes e emancipatórias, como moradia, trabalho e renda para a PopRua;
- dar visibilidade a esse processo de formação para outros movimentos sociais e demais setores da sociedade sobre as lutas do MNPR para, com isso, estabelecer parcerias comprometidas com elas;
- construir uma Política Nacional de Formação para suas lideranças e a PopRua através de parcerias e programas que viabilizem esse sonho do MNPR.

Neste sentido, compreendemos que esta sistematização contribuiu para começar a dar visibilidade ao MNPR e à PopRua, mostrando como vivem, como enxergam os preconceitos que setores da sociedade têm sobre eles; que podem sair das ruas, desde que consigam implementar as políticas públicas estruturantes como moradia, trabalho e renda; que as pessoas que estão em situação de rua criam laços fortes entre si; que elas pensam de forma crítica; que têm sensibilidade que muita gente que vive bem não chega a desenvolver, como a capacidade de ver sua realidade, olhar para o outro com quem convive (e para seus opressores), e para si, e fazer poesia.

11. Pop Rua, outras populações e a Covid-19

I

O Covid-19 chegou ao mundo
Pra trazer muitas reflexões
Como também para mudar
Pensamentos, Conceitos,
Atitudes, mudar gerações

II

Pra quem está em situação de
Rua no Brasil como faz
Pra não sair, ficar em casa?
Nossa realidade é cruel
Pra nos essa ordem não
Adianta, só atrasa

III

Está nas Ruas é difícil
E agora com a Pandemia
Ficou muito mais complicado
Pois Habitação, Saúde
Educação, dentre outras
É direito do povo brasileiro
E é dever do estado

IV

Nos oferecem abrigos
Na modalidade de isolamento
Mas quando essa pandemia passar
Teremos que voltar
Pras ruas? Pra o tormento?

V

Fico aqui pensando que
Durante e após o
Coronavírus Covid-19
Quem mais padecerá

É a Pop Rua, a periférica, a
Preta, as mulheres, a LGBTQIA+ povos
Indígenas e de terreiro,
Crianças e adolescentes em situação de rua
A população pobre

VI

Acorda povo brasileiro
Pois a luta por direitos
Persiste e continua
Vamos juntos e juntas
Mudar essa realidade
Pois ela também é minha.

VII

Quando esse pesadelo passar
E tudo parecer
Que voltou ao normal
Teremos muitos de nós sem
Emprego informal e formal

VIII

E só aí nos daremos conta
Que teremos um exército
De pessoas desempregadas
Vivendo uma realidade
Triste, nua e crua
E com certeza aumentará
O batalhão de pessoas
Vivendo em situação de rua.

(José Vanilson Torres da Silva, 19 de abril de 2020)

Referências

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 7.053 de 23 de dezembro de 2009*. Institui a Política Nacional para a População em Situação de Rua e seu Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7053.htm. Acesso em: 24 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

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

JARA, Oscar. *A sistematização de experiências: prática e teoria para outros mundos possíveis*. Tradução de Luciana Gafrée e Sílvia Pinevro. Brasília: Contag, 2012.

MNPR. *Relatório do IV Congresso Nacional de Organização e Fortalecimento do Movimento Nacional da População de Rua*. 22 a 25 de maio de 2018. Cidreira, Rio Grande do Sul. 2018.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Curso de formação política da Escola de Ativismo e Formação Política Beatriz Nascimento - Odara

Iara Duarte Lins¹

Este texto tem como objetivo apresentar a sistematização da prática de formação política realizada em ambiente virtual/digital no contexto da pandemia de Covid-19 (abril 2020 a março 2021) da Escola de Ativismo e Formação Política Beatriz Nascimento (primeira turma), realizada no período de 15 de outubro de 2020 a 16 de fevereiro de 2021, do Odara – Instituto da Mulher Negra.

O Odara – Instituto da Mulher Negra é uma organização negra feminista que visa superar, em âmbitos pessoal e coletivo, a discriminação e o preconceito, bem como buscar alternativas que proporcionem a autonomia, a emancipação e a inclusão sociopolítica das mulheres negras na sociedade. O instituto surgiu a partir da percepção de que ser mulher e negra, numa sociedade em que o racismo, o sexismo e outras formas de opressão são estruturantes, exige um processo de fortalecimento pessoal e organizacional, para o enfrentamento das desigualdades estruturantes. A coordenação do instituto compreende que só é possível ampliar os horizontes político e crítico das meninas e jovens, mulheres negras, cis, hetero, LBTs² por meio da criação de uma escola que seja um espaço capaz de possibilitar uma educação/formação para autonomia, emancipação e consciência; para que juntas e, somente juntas, possam mudar o mundo de forma radical.

1 Educadora Popular, Mestra em Educação Popular, Integrante do Programa Latino-Americano de Apoio a Sistematização (PLAS) do Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe (CEAAL) e sistematizadora do CEAP. Coautoras: *Silene Arcanjo*, professora, mestra em Cultura e Memória e doutoranda em educação; e *Valdecir Nascimento*, historiadora, professora, mestra em Educação e coordenadora do Odara Instituto da Mulher Negra.

2 Lésbicas, bis e trans.

Figura 1 – Elemento de identidade visual do Instituto da Mulher Negra.



Fonte: Instituto da Mulher Negra.

Partindo dessa compreensão, foi criada a Escola de Ativismo e Formação Política Beatriz Nascimento, que tem como objetivo ser um espaço de debate e reflexões para colaborar com a memória e divulgação dos pensamentos, produções, pesquisas das/dos intelectuais negras e negros, além de reposicionar o debate sobre o que é transformador para pensar o mundo e o projeto de bem viver a partir das mulheres negras. Portanto, cocriar, inquietar, indignar e desafiar todas as participantes é seu destino. Essa formação apresenta um conjunto de reflexões, trocas e debates frutos das experiências trazidas pelas participantes, dos conhecimentos produzidos a partir de uma perspectiva afrocentrada, resultado de estudos, observações, trocas e vivências das intelectuais negras brasileiras e de outras partes do mundo. Ademais, oferece um modelo de formação que servirá aos grupos dos movimentos sociais negros e de mulheres para instrumentalizarem-se a desenvolver em suas comunidades uma proposta de formação política baseada em suas experiências cotidianas. Igualmente, quer-se registrar esta experiência no âmbito da formação política para mulheres em suas diversidades.

1. De que sistematização estamos falando?

A concepção de sistematização que conduziu esse caminho é aquela que permite que os sujeitos da experiência sejam aqueles que podem problematizar sua prática, externar seus sentires, suas reflexões e seus saberes sobre a experiência vivida, propondo mudanças, reorientações e rupturas se forem necessárias. Essa concepção está mediada pelo diálogo, construção coletiva do conhecimento, que reconhece subjetividades em interação, e traz em sua essência fundamentos filosóficos e epistemológicos que dialogam com as diversas realidades institucionais e pessoais, além de integrar ação, teoria e prática, como aponta Elza Falkembach (2006, p. 17):

[...] se a sistematização leva a isso, podemos concluir que existe razões para considerá-la uma arte de ampliar cabeças e de autorizar corpos a expressar necessidades, expectativas e vontades – movimento de adequação entre discursos e ações. Movimento que solidifica os nexos entre ação, teoria e prática; que cria identificações e dar sentido às vidas humanas, mas sem dúvida, exige muito trabalho.

Portanto, traz fundamentos teóricos e pedagógicos da Educação Popular, traz as vozes da equipe de sistematização e produz aprendizagens e reflexões sobre prática sistematizada. Ela foi constituída pela coordenadora do Odara – Instituto da Mulher Negra, Valdecir Nascimento, e pela coordenadora da Escola de Ativismo e Formação Política Beatriz Nascimento, Silene Arcanja; na assessoria do processo, contou com a educadora popular Iara Duarte Lins, a qual faz parte de um processo de sistematização desenvolvido pelo Centro de Educação e Assessoramento Popular (CEAP) que envolveu dez práticas metodológicas de formação de organizações do campo popular.

2. Para que sistematizar?

Historicamente, a educação afro centrada sempre esteve como pauta dos movimentos sociais negros: desde o seu surgimento nas décadas de 1920 e 1930, com o Teatro Experimental do Negro; posteriormente, em um contexto de ditadura militar, nos anos 1970, com o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU). Tem sido, portanto, uma ferramenta de estratégia política. Todavia, com o passar dos anos, outras bandeiras foram sendo incluídas, e a educação foi sendo secundarizada. Assim, o Odara, com a criação da escola, retoma esta perspectiva de educação como ferramenta de luta política, investindo na formação de novos quadros, já que um dos critérios de seleção da escola é seu olhar para a juventude em sua diversidade (lésbicas, trans, bissexuais, hetero, pan), ao tempo que também se preocupa em oferecer um novo olhar metodológico que contempla este momento de pandemia.

Partindo desse contexto, compreendemos a importância de sistematizar para:

- registrar e analisar esta experiência de forma a identificar quais contribuições teóricas e metodológicas podemos propor, no âmbito da formação política, para grupos de mulheres;

- refletir sobre a experiência da formação de modo a compreender e identificar as fragilidades e potencialidades para propor mudanças e partilhar com outros grupos;
- visibilizar os pensamentos e as ideias de intelectuais negras e negros, de forma a disputar com as narrativas branco-hegemônicas que estigmatizam e criminalizam o povo negro, reafirmando o nosso potencial como sujeitos políticos e de direitos.

O fio condutor que teceu esse processo de sistematização são os fatores que fragilizaram e/ou potencializaram a resistência e a ação transformadora com a realização do “Curso de formação realizado pela Escola de Ativismo e Formação Política Beatriz Nascimento”, no contexto da pandemia Covid-19, sob orientação das seguintes perguntas:

- Como acontecem as práticas metodológicas no ambiente virtual?
- Como essas práticas fragilizam ou potencializam a resistência e a ação transformadora nesse contexto?
- Como o pensamento das mulheres negras aponta para a prática numa perspectiva de formação e ativismo?
- De que maneira essas práticas metodológicas de formação dialogam com a Educação Popular?

3. O caminho se faz ao navegar...

O caminho metodológico para imersão na prática se desenvolveu de uma maneira que possibilitou reconhecer o outro, ouvir sua voz, seu silêncio e gestos e, a partir dessa ação dialógica, poder recoletar informações, construir e analisar os dados frutos dessa construção coletiva e amorosa. Para percorrer esse caminho, olhamos o planejamento, a realização, os conteúdos, as metodologias, o envolvimento/engajamento das educandas, educadoras atuantes, as instituições parceiras, as percepções e os sentimentos (das integrantes da formação e sistematização correlata) e passamos à análise e interpretação do realizado. Para tanto, realizaram-se: **1. trabalho de campo virtual:** através de rodas de conversa com educadoras, educandas, comunicação, coordenação, aplicação de questionários para instituições parceiras e encontros semanais com a coordenadora da escola; **2. análise documental:** através de relatório de acompanhamento, fotografias, *link* de *cards* (Instagram), vídeos e elaboração da primeira narrativa; **3. análise e**

interpretação da informação recolhida: elaboração da segunda narrativa e documento final.

Para a realização do trabalho de campo virtual, foram realizadas reuniões semanais com a coordenação da escola, questionário com perguntas para as duas instituições parceiras (que infelizmente não responderam as questões por conta de que o tempo disponibilizado para a devolução das respostas foi curto) e 3 rodas de conversa: a primeira com duas mulheres responsáveis pela comunicação do Odara e da escola e duas educadoras do curso; a segunda com cinco educandas; a terceira com as coordenadoras do Odara e da escola. As rodas de conversa foram orientadas por perguntas adequadas ao perfil das participantes e, embora tivessem uma sequência lógica, algumas respostas se antecipavam às perguntas seguintes, o que enriqueceu o diálogo.

3.1. Fortalecendo os elos do Atlântico: Escola de Ativismo e Formação Política Beatriz Nascimento

Figura 2 - Beatriz Nascimento.



Fonte: Odara.

*Ó paz infinita, poder fazer elo de ligação numa história fragmentada.
África e América e novamente Europa e África. Angola. Jagas.
E os povos do Benin de onde veio minha mãe.
(NASCIMENTO, 1989 apud RATTS, 2006)*

O Odara – Instituto de Mulheres Negras, ao nominar a escola, homenageia Beatriz Nascimento, mulher intelectual negra, “ativista, historiadora, professora, roteirista, poeta”, com grande produção acadêmica que atra-

vessa os campos da linguagem, da corporeidade, da política mulher negra, cujo pensamento orienta a proposta pedagógica da escola, fortalecendo a memória ancestral daquela que, ao se afirmar “Atlântica”, nos convida a transpor as barreiras do lugar e criar elos, pertencimentos, identificações com as populações que partilham conosco uma ancestralidade africana. Esses “elos” se fortalecem através de uma formação político-pedagógica que visibiliza e dissemina as histórias, trajetórias, pensamentos e produções das sujeitas e sujeitos negros até então invisibilizados pela história oficial que tem sido contada.

Neste sentido, a proposta político-pedagógica da escola se propõe a fortalecer esses “elos” e pretende ser

[...] um espaço que colabore com a perpetuação e divulgação dos pensamentos, produções, pesquisas e metodologias criadas por nossxs intelectuais, artistxs, ativistxs, e educadorxs negrxs” e que “carrega consigo a perspectiva política cultural do movimento negro educador, como nos ensina Nilma Lino Gomes, da educação e formação para autonomia, emancipação e consciência de que juntas, apenas juntas, poderemos mudar o mundo de forma radical.” (DOCUMENTO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA DE ATIVISMO E FORMAÇÃO POLÍTICA BEATRIZ NASCIMENTO, p.2).

4. Do presencial ao virtual...

Figura 3 – Aula Virtual - Participantes do Curso.



Fonte: Odara.

O Odara – Instituto de Mulheres Negras, desde a sua existência, tinha como perspectiva a criação de uma escola de formação para mulheres negras nordestinas, cis, lésbicas, trans, bissexuais e hetero, para atuar na luta contra o racismo e fazer a revolução, como nos aponta Valdecir Nascimento³ na roda de conversa⁴, ao dizer que

[...] nossos passos vêm de longe, são mais de 15 anos com essa perspectiva. A Escola de Ativismo e Formação Política Beatriz Nascimento está sendo executada agora. [...] O Odara é, para além de fazer *cards*, escrever textos e incidir politicamente no parlamento; através da Escola Beatriz Nascimento, forma mulheres jovens, lésbicas e trans negras para que, em qualquer canto, possam reagir contra a violência racial desse país.

Segundo Valdecir Nascimento, a escola iria iniciar a primeira turma de maneira presencial em abril de 2020; contudo, com a pandemia de Covid-19, foi necessário repensar toda metodologia, carga horária, critérios das participantes, plataforma a ser utilizada e tantas outras perguntas que se apresentavam naquele momento. Entretanto, Valdecir enfatiza que era preciso iniciar o processo de formação política diante de todos esses desafios, visto que a resposta da comunidade e das mulheres negras deixa claro que “nós não podemos, num país racista como o Brasil, que nos destrói todos os dias, deixar jovens negras falando sobre racismo sem um aprofundamento, aparato, leituras e ferramentas que dê capacidade delas serem acertivas, não serem humilhadas e constrangidas”.

Neste mesmo sentido, nos conta Naiara Leite,⁵ educadora que atua no Programa de Comunicação do Odara – Instituto da Mulher Negra, na roda de conversa⁶: “[...] primeiro dizer que pensar a escola *on-line* não era algo que estava na dimensão da nossa vida; todo o processo metodológico e discussões e reflexões desse projeto da escola para a primeira turma foi pensado presencialmente”. Portanto, era necessário refazer a proposta metodológica, dialogar sobre o contexto atual e iniciar o processo formativo, levando em consideração não só a questão metodológica mas questões que perpassam o

3 Historiadora, professora, mestra em Educação e coordenadora do Odara – Instituto da Mulher Negra.

4 Roda de conversa realizada no dia 30 de junho de 2021, às 9h, através da Plataforma Zoom, com a coordenação do Odara – Instituto da Mulher Negra e com a coordenadora da Escola de Ativismo e Formação Política Beatriz Nascimento.

5 Baiana, jornalista, ativista, educadora que atua no Programa de Comunicação do Odara – Instituto da Mulher Negra

6 Roda de conversa realizada no dia 16 de junho de 2021, às 9h, através da Plataforma Zoom.

“direito à comunicação”, que olhassem “a perspectiva geracional... você não tem só meninas jovens na escola, então houve uma preocupação de como que a gente iria trazer esse processo para o virtual, dando conta de contemplar todas as faixas etárias e todos os níveis do ponto de vista do acesso, mesmo à internet e à tecnologia”, como ressaltou Naiara.

Existia, ainda, uma preocupação com relação a que tipo de plataforma usar, qual a segurança que ela fornecia, como relata Alane Reis⁷, também integrante do Programa de Comunicação do instituto nessa mesma roda de conversa, ao responder as perguntas “Como se deu o processo de escolha da plataforma para atividade formativa?” e “Quais os motivos que levaram vocês a escolherem a plataforma para realizar o curso da primeira turma?”

Rolou, assim, *um papo longo* sobre essa coisa da plataforma, inclusive o Zoom não era a nossa primeira opção, a gente tem algumas companheiras da Blogueiras Negras que são nossas amigas e nossas companheiras, aí a gente fez uma conversa justamente nessa questão, que estávamos procurando uma plataforma mais segura, que desse conta e ao mesmo tempo fosse segura, a gente já estava vivendo muita coisa dos ataques virtuais, que fosse uma plataforma acessível, que não fosse difícil de usar e que não fosse tão pesada e tal, aí essas companheiras blogueiras indicaram pra gente o Blue Jeans⁸. A gente chegou a contratar e fazer uma reunião com as professoras antes do início da turma, só que a gente, da equipe técnica do Odara, estava sentindo um pouco de dificuldade no uso do Blue Jeans, ela é uma plataforma mais difícil, extremamente pesada, toda em inglês [...] na primeira reunião com as professoras, muitas insatisfações no sentido da dificuldade do uso da plataforma, a gente estava no processo de aprendizado, achando que, se insistisse, iria se adaptar e aprender a usar a plataforma. Por uma sugestão das professoras, acabamos migrando para a plataforma Zoom, que já conhecíamos, usávamos em outros espaços, foi aí que a gente resolveu pagar um pacote especial com um conjunto de funções que considerasse seguro.

Neste mesmo sentido, Naiara Leite⁹ reforça:

7 Baiana, jornalista, ativista, educadora que atua no Programa de Comunicação do Odara – Instituto da Mulher Negra.

8 Plataforma virtual para reuniões de trabalho.

9 Baiana, jornalista, ativista, educadora que atua no Programa de Comunicação do Odara – Instituto da Mulher Negra.

O Odara está fazendo um processo desde 2018 de entendimento e de preocupação mesmo, estabelecendo algumas estratégias de autocuidado e de segurança digital. Nós tivemos processos de raqueamento em 2001, início da pandemia em 2020 e, à medida que a gente faz processos mais radicais, denúncia ou qualquer coisa na internet, a gente acaba vivenciando processo de ataque à *live*. Enfim, você tem uma preocupação, óbvio, é um processo cultural interno também da organização se adaptar a jogar com esse universo da segurança e do autocuidado digital.

Nesse diálogo realizado pela instituição, também se identifica que, ao escolher utilizar a plataforma Zoom, compreendiam que ela está dentro da lógica do mercado capitalista e controle da internet pelas grandes multinacionais, mas trazia uma certa leveza e segurança para a realização do curso, conforme aponta Naiara Leite:

Ela não deixa de ser uma plataforma americana que está dentro dessa lógica do capital, do controle da internet, do controle das grandes empresas multinacionais, da produção de dados, mas ela é uma plataforma que tem algumas ferramentas que nos dá mais segurança do ponto de vista de invasão de raqueamento e grava os conteúdos. A gente tinha uma necessidade de que a plataforma tivesse essa perspectiva, que as meninas trouxeram de gravar o conteúdo, deixar disponível, ter dinâmicas e ferramentas que garantam no mesmo espaço virtual divisão de grupo etc., mas que ela também tivesse condições de ter armazenamento.

Todo esse cuidado dialoga com o pensamento de Jonas Valente (2020, p. 80), que compreende:

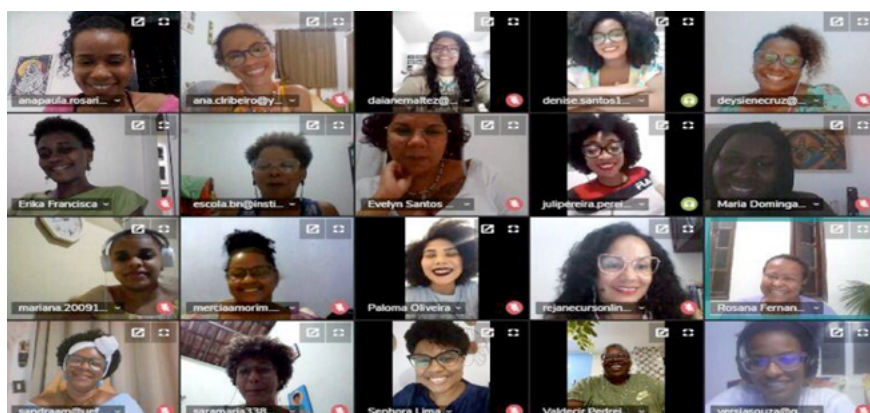
[...] as plataformas digitais são agentes que funcionam como mediadores ativos de interações, comunicações e transações entre indivíduos e organizações operando sobre uma base tecnológica digital conectada, especialmente no âmbito da internet, provendo serviços calcados nessas conexões, fortemente lastreados na coleta e processamento de dados e marcados por efeitos de rede.

Também quando afirma que as plataformas usam os dados como vantagem competitiva, fortalecendo o sistema capitalista e “rastreamento usuários e indivíduos” (2020, p. 85-86). Vale ressaltar que, para a segunda turma, que iniciou em maio de 2021, a Escola de Ativismo e Formação Política Beatriz Nascimento

já mudou para a plataforma Elos, do Instituto Varal, por compreender que foi pensada para processos de formação, atua com comunidades indígenas, universidades e é mais acessível, saindo dessa visão meramente capitalista.

Definida qual seria a plataforma do curso, foram ofertadas 70 vagas. No entanto, levando em consideração o grande número de inscritas (322), foram selecionadas 80 jovens, tendo como critérios, prioritariamente, ser das regiões Nordeste e Norte, participantes de uma organização social. Dentre as inscritas, foram selecionadas 35 jovens: 9 são lésbicas, 10 são bissexuais, 12 são heterossexuais, 2 são pansexuais e 2 são sapatões, chegando a 43%. Das que declararam a orientação sexual como LBTs, 18 são lésbicas, 16 bissexuais, 3 se declararam sapatões e 2 pansexuais, perfazendo 49% das selecionadas. Foram selecionadas, ainda, 38 mulheres heterossexuais, totalizando 48,9% das candidatas.

Figura 4 – Participantes do Curso na Aula Virtual.



Fonte: Equipe de Comunicação do Odara.

Devido ao grande número de inscrições, foram necessárias medidas de ajustes no cronograma, a fim de garantir qualidade, equidade e ética no processo seletivo, como a adoção de uma metodologia para a seleção. Sendo assim, foi criado um banco de dados no programa Excel com todos as informações pertinentes às inscritas. Esses dados foram organizados de acordo com os critérios divulgados anteriormente, no processo seletivo, a saber: idade, cidade, orientação sexual, organização política.

As educadoras que compõem a Escola de Ativismo e Formação Política Beatriz Nascimento são mulheres, negras, acadêmicas, em sua grande maioria doutoras e mestras, com trajetórias de ativismo no movimento de mulheres

negras e/ou movimento negro, com experiência na formação de professores e formadores sociais.

O itinerário formativo compreende, na primeira fase, onze módulos teóricos: 1. Conhecendo Beatriz Nascimento: trajetória política das mulheres negras; 2. Conceitos básicos (racismo, identidade, racismo estrutural, necropolítica, feminismo); 3. Refletindo sobre conceito de gênero, feminismo negro, amefricanidade e interseccionalidade; 4. Mulheres negras e suas diversidades; 5. Mulheres negras na sociedade brasileira pelo olhar de Angela Davis; 6. Movimento de mulheres negras: conquistas e desafios; 7. Pensando nas lésbicas, bissexuais, transexuais e travestis negras; 8. Mulheres negras: direitos sexuais reprodutivos; 9. Projeto político de nação das mulheres negras: um mundo centrado no bem viver; 10. Direitos humanos para as mulheres negras; 11. Mulheres negras implodindo imaginários e criando narrativas. Os módulos teóricos têm uma carga horária de 70 horas, e o prático, de 30 horas. Cada módulo, com 2 horas, inicia às 19h e finaliza às 21h, em terças e quintas-feiras, utilizando-se a plataforma Zoom. Na segunda fase, uma experiência prática junto às instituições dos movimentos sociais. O curso tem uma duração de quatro meses. O início da formação estava pensado para o dia 15 de setembro, porém só teve início em outubro, pela necessidade de ajustes na infraestrutura.

No desenrolar dos módulos, foram necessários ajustes no tempo das aulas, devido às demandas trazidas pelas alunas: horário de trabalho, estudos, acesso à internet. Assim, foi acordado um tempo de 10 minutos para o início das atividades, sem prejuízo para a formação, haja vista que os debates provocados pelos conteúdos abordados nos módulos faziam com que a finalização das aulas chegasse, muitas vezes, às 21h30, às 22h.

De uma forma geral, as formações tiveram êxito em seus objetivos: oferecer reflexões com qualidade em torno de temáticas que abordem a trajetória de intelectuais negras, a exemplo de Beatriz Nascimento e Angela Davis; traçar um panorama atual do histórico das lutas das mulheres negras; discutir conceitos fundamentais para entender a ação do racismo e do sexismo no Brasil e suas diversas facetas; propor uma discussão de projeto político e civilizatório das mulheres negras centrado no bem viver; discutir direitos sexuais e justiça reprodutivas; apresentar uma proposta de comunicação como incidência política, pensada por mulheres negras.

O ponto de fragilidade deste processo ocorreu de forma pontual, nas aulas de algumas professoras de perfil mais acadêmico, que privilegiaram em sua metodologia o excesso de aula expositiva, tornando o conteúdo cansativo e não estimulando a participação das cursistas. Outro ponto de

fragilidade ocorreu na entrega de materiais didáticos, que sempre acontecia um dia antes da aula, o que prejudicou a leitura e o aprofundamento dos textos pelas alunas.

O fato de ser um curso *on-line*, dependendo do uso direto de internet, computador, smartphone, também concorreu para fragilizar o curso. Desta forma, em uma segunda turma, será necessário um olhar mais apurado para as discussões em torno das especificidades da educação por meio digital, educação *on-line*, educação a distância e suas metodologias. Mas podemos afirmar que a formação foi um sucesso, haja vista a avaliação das alunas ao final do curso, que sinalizaram a qualidade das formadoras e das discussões propostas, assim como a qualidade da proposta da escola e sua seriedade – esta sistematização aponta indicadores para isto; estão a seguir os que emergiram nas rodas de conversa.

Na roda de conversa¹⁰ realizada com as educandas, foi possível comprovar o sucesso desta formação política realizada pela Escola de Ativismo e Formação Política Beatriz Nascimento, desde o aspecto metodológico, conteúdos, aprendizagens até as transformações que ocorreram em suas vidas e nas áreas de sua atuação como militantes e ativistas. Ademais, afirmaram que a formação virtual não fragilizou a formação política pensada anteriormente de maneira presencial, pelo contrário, como afirma a educanda Rivia Santos¹¹: “[...] eu vejo como uma potência de agregar pessoas de diversos locais, estudantes, professoras e cursistas e como um ponto positivo e um espaço de *aquilombamento* para a gente se fortalecer”.

A metodologia desenvolvida pelas educadoras em sua totalidade foi qualitativa, participativa e dialógica; anseios, desejos, aptidões, emoções das sujeitas participantes interagem com os conteúdos que eram desenvolvidos e problematizados. Nesse sentido, as aulas aconteceram em formato de exposição dialogada, exposição com uso de audiovisual; leitura de poemas, músicas, debates, sessões de pequenos vídeos. Toda a formação aconteceu de forma *on-line*, através da plataforma Zoom. Para corroborar essa afirmação, trazemos o depoimento da educanda Lídia Rafaela Santos¹² na roda de conversa¹³:

10 Roda de conversa realizada com as educandas no dia 21 de junho de 2021, às 9h, pela plataforma Zoom.

11 Rivia Santos, baiana, pedagoga, mestra em Educação e doutoranda em Ciências Sociais.

12 Lidia Rafaela Santos, baiana, gestora pública.

13 Roda de conversa realizada com as educandas no dia 21 de junho de 2021, às 9h, pela plataforma Zoom.

[...] a metodologia possibilitou atividades dialogadas, materiais riquíssimos e as professoras com didáticas diferenciadas. Saímos com a responsabilidade de realizar um projeto político-pedagógico junto a entidades de mulheres negras... não foi só um depósito de conhecimentos, foi um chamamento para a transformação, poder olhar sobre o que a gente estava vivenciando, sobre a realidade que estávamos desejando e a possibilidade de colocarmos a mão na massa e compreendermos que a responsabilidade também é nossa; não existe neutralidade na educação, nós somos promotoras da educação.

Seguindo os princípios norteadores da escola previstos em sua proposta pedagógica e já contemplados em sua metodologia, o acompanhamento aconteceu de forma processual, ou seja, ela acontecia, atendendo às demandas trazidas pelo próprio grupo. Sendo assim, mesmo as listas de presenças sendo diárias, eram veiculadas em todos os encontros formativos, no início e ao final de cada encontro – no *chat*, as alunas registravam suas impressões da formação.

O acompanhamento foi realizado pela equipe técnica, que, nas reuniões de avaliação e planejamento, sinalizava sobre o andamento do curso, além de assistir as formações em todos os módulos. Foi esta ação que sinalizou a necessidade de um diagnóstico para medir até que ponto as expectativas das alunas com o curso estavam sendo contempladas e o que elas sinalizavam como necessidades.

Para tanto, foram elaborados uma carta e um questionário – este foi disponibilizado no Drive da turma. Entre 25 e 28 alunas responderam ao questionário; nele, sinalizavam a sua satisfação com as aulas e a qualidade das discussões. Nesse diagnóstico, foi apontada a necessidade da distribuição dos textos das aulas com uma maior antecipação, o que foi solicitado às educadoras.

Um aspecto que precisa ser avaliado pela equipe diz respeito ao monitoramento das ausências no curso e aos desligamentos. Foi percebida pela equipe uma certa rotatividade das alunas nas aulas, provocada por vários motivos: o horário do trabalho, as demandas familiares, defeito ou ausência do computador, telefone celular, internet, contaminação pela Covid-19. Aliás, este foi um ponto muito ressaltado pelas alunas do curso em suas falas avaliativas: como a escola serviu, também, de “escape” para elas continuarem firmes dentro de um contexto tão adverso provocado por esta epidemia.

4.1. Roda de diálogos com instituições parceiras

A proposta original estava pensada de forma que, ao fim da formação teórica, fosse ofertada às cursistas a oportunidade de vivenciarem sob a forma de um projeto o cotidiano de ação política das organizações dos movimentos sociais, de mulheres, do movimento negro, de juventude. Também, era uma oportunidade de as alunas, de posse da experiência acumulada e dos conhecimentos partilhados por essas instituições, se sentirem inspiradas a escrever o projeto de intervenção política, como proposta de produto final da escola.

Tendo em vista o estado de calamidade pública provocado pela Covid-19, que instaurou mundialmente um alerta em relação à saúde pública, esse estágio não foi possível. Desta forma, organizou-se uma roda de conversa com as instituições elencadas a seguir, com uma carga horária total de 20 horas.

Roda de diálogos com instituições parceiras		
Data	Instituição	Responsável
21.01	GRUMAP E COLETIVO ZEFERINAS Trajetória histórica das organizações de mulheres negras: vivências e experiências!	Ritinha e Jaqueline
26.01	ODEART, CAMA e CESE A ação dos projetos sociais de mulheres negras na construção de uma outra possibilidade de sociedade	Janice e Carine
28.01	TERREIRO E ENLESBI As comunidades terreiros e LBTs e suas estratégias de re(existências)	Silene e Amélia
04.02	JUVENTUDE Experiências de ativismo de jovens mulheres negras	Viviane e Fabiana
09.02	BLOGUEIRAS NEGRAS Ação insurgente da comunicação	Larissa, Ana Paula e Rosana

A metodologia utilizada foi a de roda de diálogos: cada instituição fez uso da palavra em um tempo de 15 a 20 minutos para abordar a trajetória política de sua organização, sua incidência política, projeto político, formas de atuação, dificuldades enfrentadas e como se organizou para enfrentá-las, os desafios propostos. Após cada fala, abria-se o debate. Os resultados foram satisfatórios, todas as instituições convidadas compareceram.

A representante do Grumap abriu sua apresentação com a música “Sou plantadeira de semente boa”, para em seguida traçar a linha de ação da instituição. Destacou a realização de rodas de conversa uma vez por mês, o fortalecimento do cuidado e bem-estar das mulheres da comunidade, as práticas corporais em convênio com a UFBA, oficinas de teatro, música, violão,

com criança e juventude. Na área de comunicação, destacou a elaboração de um jornal com linguagem acessível para a comunidade.

O grupo Coletivo Zeferinas foi representado por Mariana e Jaqueline. Surgiu, inicialmente, com oito meninas de 15 a 20 anos, que já conversavam, eram irmãs, amigas e resolveram se juntar para refletir suas condições de negras e a realidade do bairro em que vivem, o bairro de Cajazeiras.

O Grupo Cama é uma organização ambientalista, que dialoga a partir da península de Itapagipe, compreendendo a região que abrange o bairro da Calçada ou bairro do Bonfim. Sua atuação é na área de desenvolvimento sustentável, equidade de gênero e raça, direitos humanos. O trabalho com a Cooperativa de Coleta Seletiva, Processamento de Plástico e Proteção Ambiental (Camapet) visa à formação de jovens através da arte, cultura e arte ambientais, porém a maior atenção é dada ao trabalho de geração de renda.

O Odearte foi representado pela sua coordenadora, Janice Nicolin. Sua criação remonta a várias situações que ocorriam há 21 anos, como o silenciamento das professoras das escolas do Cabula, o descaso e abandono dos poderes públicos com a comunidade de uma forma mais geral. A atuação ocorre através da arte, principalmente por meio dos jogos cênicos desenvolvidos pelo grupo de teatro “Nós”, depois com a criação do grupo teatral Arte Bagaço, composto por profissionais da área de história, além de outros projetos como Projeto Biuiá, que atende crianças e discute racismo e acesso à cidade, curso de português e matemática como reforço para os estudantes das escolas públicas e o grupo de Cabuleiras, um grupo de mulheres pela sustentabilidade, que tem hoje como uma de suas ações a produção de máscaras. Atualmente, o Odeart, em parceria com o Odara, atua no projeto “Minha mãe não dorme enquanto eu não chegar.”

Na discussão sobre “juventude”, as representantes foram Viviane Ferreira (Apan) e Fabiana Lima (Nega Fya), do Slam das Minas. Viviane salientou as referências que marcam a sua trajetória – primeiro o bairro do Coqueiro Grande, depois o Terreiro Manso Dandalunga – como lugares onde aprendeu o sentido coletivo da militância. Fez referência ao Ceafro como local onde experimentou o fazer político de mulheres negras. Compreende a Associação do Audiovisual Negro como um local de fazer política institucional.

Na fala de Fabiana, ela afirmou que o terreiro também foi o local onde iniciou o seu processo educativo, ao lado das mulheres de sua família. Sua pele retinta marcou desde pequena o seu pertencimento racial, então a consciência racial foi-se constituindo enquanto ela se desenvolvia. Salientou o papel do Instituto Stive Biko para o aprimoramento da sua poesia, através do contato com o Sarau bem black; logo depois veio sua entrada no sarau da

Onça. Ela é formada em Enfermagem e em 2015 formou o grupo Resistência Poética, que tem como ação apresentar um outro tipo de poesia preta.

Outro diálogo aconteceu com as professoras Amélia Maraux (Enlesbi/PROAF-UNEB) e Silene Arcanja Franco (UNEB/Vintém de Prata). Amélia Maraux é pró-reitora de ações afirmativas; salientou em sua fala a importância dessa reitoria para o fomento de ações que deem escuta às reivindicações da comunidade negra de docentes e discentes, que são maioria dentro da universidade. Falou dos programas desenvolvidos que trazem o recorte de raça e gênero, que é um compromisso da reitoria. Afirmou que, como reitora de uma universidade pública, está atenta para o quadro de violência contra mulheres, negros, LGBTQIA+ apresentado pelo Brasil e à necessidade de um posicionamento crítico, assertivo que desmascare esse projeto genocida.

A professora Silene trouxe em sua fala seu pertencimento à religião de matriz africana, o candomblé – é Egbomi do Terreiro Vintém de Prata. Historicizou a atuação dos terreiros de candomblé como estruturadores da identidade das populações negras, salientando a ação das Yalorixás na luta pela manutenção da integridade física e emocional, pelo direito de existir e, por que não dizer, pelo bem viver das populações dentro de uma estrutura racista e genocida que tem o Brasil. A respeito do terreiro do qual faz parte, falou do papel estratégico da educação como campo de ação prioritário junto às comunidades em que está inserido. Apontou como dificuldades enfrentadas por esse terreiro a especulação imobiliária, que é uma realidade na estrada velha do aeroporto, a manutenção do terreiro e o aumento da violência contra os terreiros impetrada pelos agentes das religiões neopentecostais. Falou da importância do diálogo, da formação de coletivos, de redes para o fortalecimento da luta contra essas violências.

O último diálogo aconteceu com Rosana Maria, representante da CESE; Larissa Santiago representando as Blogueiras Negras; e Ana Paula Rosário (Paulinha), representando “O canal @corpo político”. A participação de Rosana teve como objetivo traçar um panorama dos elementos essenciais e prioritários que devem contemplar um projeto de financiamento e os cuidados que devemos ter e evitar.

Ana Paula é estudante do curso de Ciências Sociais na Uneb e ativista do movimento de mulheres e membro do Odara. Em sua fala, trouxe como objetivo da ação do canal formação, informação política negra, através do ciber(a)ativismo. Nome do campo político, refere-se a como se compreende neste corpo, que resiste, que rompe as barreiras das normativas da estrutura racista do País. Larissa Santiago trouxe, em sua fala, os diferentes lugares que incidiram na formação da Blogueiras Negras. Falou do olhar multidisciplinar

da proposta contemplando ativistas de diferentes áreas: publicidade, história, arquitetura, pedagogia. Salientou que as blogueiras são várias mulheres negras com histórias e campos de interesses diversos, que se juntaram em torno do que tinham em comum: produzir conteúdo sobre questões como feminismo, negritude, tendo a escrita como estratégia de luta.

Bem, com tamanhas potências, as rodas de conversa foram momentos ricos e férteis, que geraram muitas expectativas e debates em torno das experiências das instituições. Serviram também como memória, revisitando a diversidade de experiências forjadas pelos movimentos sociais, e de inspiração para que as alunas do curso pudessem avançar na etapa final da Escola de Ativismo e Formação Política Beatriz Nascimento: a construção do projeto de intervenção.

4.2. O produto final

Estava prevista na proposta pedagógica da escola a entrega de um produto final pelas alunas ao término do curso. Esse produto consistiu na escrita de um projeto de incidência política; nele, as alunas iriam acionar os conhecimentos adquiridos ao longo das etapas da escola: a formação teórica dos encontros formativos e a formação teórico-prática, através das rodas de conversa com as instituições.

Neste sentido, foi disponibilizado um modelo de projeto de intervenção para as alunas, no Drive da turma. O que se propôs foi que as alunas se reunissem em dupla ou trio, dialogassem entre si e elaborassem um projeto de incidência política, que seria encaminhado para o *e-mail* do Odara e apresentado no encontro final da escola.

Após a leitura de todos os projetos e respectiva apresentação pelas alunas, foi construído um parecer disponibilizado pela equipe do Odara. Segue a relação dos projetos construídos pelas alunas com seus temas e objetivos:

1) **Projeto Egbé Comunicação: Núcleo de terreiros de Axé.**

Objetivo geral: promover a ação social, política e cultural que beneficie a união entre terreiros de candomblé e reintegração de seus jovens na cidade de Salvador.

2) **Pertença e aquilombamento: Pensando estratégias de (re) existências e fortalecimento de base na luta pela terra.**

Objetivo geral: resgatar o protagonismo, o interesse e a autoestima da juventude na luta pela terra, pela soberania alimentar, de modo a estreitar os laços dentro do coletivo e fortalecer a sua base.

3) Roda de conversa: Dialogando com mulheres negras no Terreiro Ilê Axé Odé Omin em Brumado – BA.

Objetivo geral: criar um espaço de formação política para jovens adolescentes do Terreiro Ilê Axé Odé Omin – Brumado – Bahia.

4) Associação de Advogades pretes especializada – Esperança Garcia.

Objetivo geral: construir uma associação de juristas pretes que ofereçam assistência e atendimento especializado a organizações, instituições, coletivos e ONGs com proposta antirracista.

5) O despertar corporal on-line – projeto de intervenção social.

Objetivo geral: despertar o(s) corpo(s) on-line, desenvolver a presença em uma videoconferência.

6) Insurgências negras: encruzilhadas de saberes das intelectuais negras brasileiras.

Objetivo geral: contribuir com a formação crítica das ativistas do MMN no Paraíba a partir da produção de conhecimento de intelectuais negras brasileiras

7) Trançando conhecimentos sobre o uso do turbante e a valorização da estética negra.

Objetivo geral: realizar um minicurso sobre estética negra, valorizando a beleza afrodescendente.

8) Autocuidado como ferramenta de construção para o bem viver para ativistas negras/ mulheres de comunidade (BA, MG, TO).

Objetivo geral: promover práticas de autocuidado dentre as ativistas e, posteriormente, com as mulheres de nossas comunidades.

9) Avanços e desafios das mulheres negras da política.

Objetivo geral: debater, por meio de roda de diálogos, os avanços e desafios das mulheres negras na política brasileira nas últimas décadas.

10) Enegrecendo o serviço social através da formação político-profissional: o nosso compromisso é com a equidade e justiça social.

Objetivo geral: contribuir para a efetivação do compromisso ético-político do serviço social no enfrentamento do racismo e suas múltiplas expressões no cotidiano de trabalho e nas lutas sociais.

11) Sustentabilidade e Covid-19: desafios e possibilidades na Associação B. Cult. Religiosa Vintém de Prata.

Objetivo geral: compreender como contribuir para a retomada das atividades e a sustentabilidade da Associação B.C.R. Vintém de Prata no período de pós-pandemia do Covid-19.

12) A fotografia como resgate da trajetória do Movimento Negro.

Objetivo geral: resgatar a história de vida do MN e de suas diversas comunidades a partir das fotografias e do autorretrato, construindo novas narrativas de representatividade e autoconhecimento para jovens negras.

13) **Identidade, florescendo nas minhas raízes.**

Objetivo geral: proporcionar ao alunado o reconhecimento da sua identidade racial e contextualizar as construções sociais e da política nacional.

14) **Estreitando laços entre corpos políticos feministas.**

Objetivo geral: produzir um encontro virtual entre feministas brasileiras ligadas a religião de matriz africana e o Ondjango – Coletivo Feminista de Angola. Desta forma, a Escola de Ativismo e Formação Política Beatriz Nascimento encerrou suas atividades com os seguintes resultados alcançados:

- formação teórica realizada com carga horária de **70 horas**;
- formação teórico-prática realizada com carga horária de 30 horas;
- 25 alunas concluintes;
- 14 projetos elaborados e apresentados;
- 10 instituições parceiras mobilizadas.

5. Aquilombar é oceano, é resistir, é transformar e revolucionar

*“A Terra é meu quilombo.
Meu espaço é meu quilombo.
Onde eu estou, eu estou.
Quando eu estou, eu sou.”*

(NASCIMENTO, 1989 apud RATTIS, 2006)

Com esse sentimento de aquilombar é que enxergamos a formação política realizada pela Escola de Ativismo e Formação Política Beatriz Nascimento, que prepara sua formação de maneira presencial e, em virtude do contexto pandêmico, teve de refazê-la para o ambiente virtual, com todos os desafios que esse tipo de formação traz para as instituições que emergem das lutas populares – nesse caso específico, das lutas de mulheres negras nordestinas e LBTs. Foi preciso repensar a formação e realizá-la de acordo com a realidade que se apresentava, compreendendo os fatos que emergem nesse contexto e agindo para imprimir nela sua marca histórica transformadora, como nos

conta Silene Arcanja¹⁴, coordenadora da escola na roda de conversa¹⁵, ao falar sobre o aspecto metodológico: “[...] nos perguntávamos como transformar esse conteúdo que eu estou acostumada a trabalhar em uma sala presencial para uma tela? E a partir daí criar uma metodologia para tornar isso o mais acessível e didática possível?” Era preciso dialogar com as educadoras, falar da necessidade de mudar a maneira de dar sua aula no ambiente virtual, sair das aulas expositivas às quais estavam acostumadas no ambiente acadêmico, construir coletivamente uma nova metodologia que oportunizasse às educandas se expressar, dialogar com elas, trazendo para este lugar “outras linguagens orais como a poesia, músicas, charges, vídeos, etc.”

Aquilombar é ter a capacidade de se reinventar e perceber que a formação no âmbito virtual não fragilizou a resistência e a ação transformadora desejada, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, como problemas tecnológicos (falta de computador, internet, telefone celular) e outros que surgiram por conta da questão pandêmica. Ao contrário, ela possibilitou que um maior número de mulheres negras nordestinas, LBTs, de outras cidades e regiões do Brasil pudesse participar dessa formação política; e as práticas metodológicas no ambiente virtual “não fragilizam, elas potencializam e ampliam a questão da resistência, é uma forma da gente se aquilombar”, como nos contou Larissa Araújo¹⁶, jovem educanda que participou do curso de formação política da Escola Beatriz Nascimento, na roda de conversa¹⁷ com as educandas.

Neste mesmo sentido, a educadora Ana Cristina, na Roda de conversa¹⁸, afirmou que

[...] enxerga o curso de maneira virtual como potência, onde a maioria das participantes são do Nordeste, principalmente da Bahia; quem estivesse no interior da Bahia não iria ter como se deslocar para a capital para fazer o curso, assim como quem está em outros estados. Isso para mim é uma potência, mesmo sabendo das dificuldades de acesso à internet, computador

14 Baiana, historiadora, professora, mestra em Cultura e Memória, doutoranda em Educação e coordenadora da Escola de Ativismo e Formação Política Beatriz Nascimento.

15 Roda de conversa com as coordenadoras do Odara – Instituto da Mulher Negra e da Escola de Ativismo e Formação Política Beatriz Nascimento, realizada no dia 30 de junho de 2021, às 9h, pela plataforma Zoom.

16 Baiana, estudante de Pedagogia pela Universidade Estadual da Bahia (UESB).

17 Roda de conversa com as educandas, realizada no dia 21 de junho de 2021, às 9h, pela plataforma Zoom.

18 Roda de conversa com a comunicação do Odara e as educadoras, realizada no dia 16 de junho de 2021, às 9h, pela plataforma Zoom.

e celular. Vejo como fragilidades a velocidade da internet, ela não é boa em todos os lugares, e a questão do não contato, não sentir o outro.

Aquilombar também é resistir para transformar, é realizar uma formação capaz de produzir reflexões e dar visibilidade ao pensamento de mulheres negras em uma perspectiva transformadora, na qual as inquietudes provocadas pelos conteúdos, textos, diálogos que permeiam toda a sua prática metodológica são o fio condutor que vai tecendo uma rede de mulheres negras com potência para o enfrentamento das questões raciais no Brasil e no mundo, como nos aponta a educanda Viviane Rodrigues Marcelino¹⁹, na roda de conversa²⁰ com as educandas: “Estar na Escola Beatriz Nascimento fez um diferencial muito grande, principalmente na minha percepção em relação às questões raciais que foram discutidas com profundidade; tudo que eu tenho feito hoje, curso, grupos de discussão, tem mais aprofundamento e devo à escola.” Nesse mesmo sentido, Rivia Santos²¹, outra educanda que participou do curso, acrescentou:

[...] o pensamento das mulheres negras apontam para outra perspectiva de organização de sociedade, porque, quando a gente observa as falas e as leituras que a gente fez e o que as mulheres negras vêm construindo enquanto intelectualidade, apontando para outros marcos civilizatórios, só que por conta de um pensamento hegemônico branco e masculino, essas vozes acabam sendo invisibilizadas [...] eu penso que a Escola Beatriz Nascimento é esse espaço de visibilidade do pensamento dessas mulheres negras e de formar mulheres negras para serem potencialidades.

Esse aquilombar presente na Escola de Ativismo e Formação Política Beatriz Nascimento não é neutro, tem uma intencionalidade política, ideológica, a qual possibilita que essas mulheres possam tecer um olhar crítico para sua história, para se perceberem como sujeitas cheias de potências, empoderadas para seus enfrentamentos individuais e coletivos, de modo que as subjetividades afloram e a perspectiva do “SER MAIS” emerge das águas do oceano Atlântico, com as forças de seus orixás e toda a africanidade que faz parte de seus corpos e alma.

19 Mineira, professora da educação básica, pedagoga e bacharel em Direito.

20 Roda de conversa com as educandas, realizada no dia 21 de junho de 2021, às 9h, pela plataforma Zoom.

21 Baiana, pedagoga, mestra em Educação e doutoranda em Ciências Sociais.

Eu saio do curso mais preta, mais antipática e mais chata, porque a gente se vê nessas mulheres inteligentes e com conhecimentos. (Halda Regina²²). Aquela Lidia não existe mais não, não conte com a minha neutralidade, muda totalmente a minha forma de viver e vê e aumenta grandiosamente a responsabilidade. (Lidia²³).

Eu saio do curso outra pessoa, uma mulher muito potente, consciente, principalmente no sentido de onde eu posso estar, o que eu posso fazer e das percepções e da sutileza que o racismo impõe. (Viviane Rodrigues Marcelino²⁴). Eu saio do curso muito mais madura, forte, erguida e consciente de quem eu sou, me conhecendo ainda mais enquanto mulher negra, que tem uma missão de construir resistência. (Larissa Araújo²⁵).

Eu não sou a mesma desde que passei por esse processo de formação, eu saí uma pessoa muito mais confiante, fortalecida e cheia de autoestima e capaz de me entender e me perceber como uma mulher negra com potencialidade. Eu considero a formação na Escola Beatriz Nascimento como um divisor de águas na minha vida, eu ressurgi em meio a uma pandemia. (Rivia²⁶).

Quando perguntamos a essas educandas, na roda de conversa, quais foram as aprendizagens desse processo formativo, elas apontaram: a troca de saberes entre educandas, entre as educadoras e as instituições parceiras que participaram das rodas de diálogos, sendo que os diversos saberes se complementaram; o resgate da potencialidade das mulheres negras; o fortalecimento das mulheres negras nos seus espaços de atuação ativista; a tomada de consciência de seu papel mediante as questões raciais; a capacidade de enxergar as diversas realidade que se apresentam em uma perspectiva transformadora.

Toda essa aprendizagem perpassa pela estratégia política da Escola Beatriz Nascimento, que tem em seu corpo docente mulheres negras e LBTS comprometidas com o aquilombar, que, a partir de suas próprias experiências e do pensamento das intelectuais do Movimento Negro, vão construindo com as suas educandas conhecimento coletivo, em que o diálogo é o fio a tecer esses saberes. Como nos aponta a professora Ana Cristina²⁷ na roda de

22 Piauiense, professora, mestra em Educação, integrante do Instituto da Mulher Negra (IABAS) e da Frente Popular de Mulher de enfrentamento ao feminicídio.

23 Baiana, gestora pública.

24 Mineira, professora da educação básica, pedagoga e bacharel em Direito.

25 Baiana, estudante de Pedagogia pela Universidade Estadual da Bahia (UESB).

26 Baiana, pedagoga, mestra em Educação e doutoranda em Ciências Sociais.

27 Baiana, professora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

conversa²⁸, leva as educandas a pensarem de forma interseccional a partir da orientação sexual e da identidade de gênero, em seu módulo de 4 horas, trazendo para esse debate “uma referência que fosse ativista, um ativismo intelectual, produções e elaborações que são feitas a partir da academia, mas com pessoas que têm vivência na militância no Movimento Negro”. Para a professora Maísa, que também participou dessa roda de conversa, coube falar sobre a Organização Política das Mulheres Negras; enfatiza que esse movimento não surge na redemocratização, mas que existe desde “o dia em que a primeira mulher negra chegou aqui, sendo traficada; ela tinha que dar conta da existência dela, das crias, dos companheiros, da vida dela também, então esse movimento vem desde esse lugar”. E cabe a ela levar as educandas a conhecer o passado e estabelecer um elo com o presente para perceberem-se como sujeitas construtoras de sua própria história, pois seus passos

[...] vêm de longe e essas experiências são traduzidas a partir dos arquétipos da matriz africana, das yalodês, dos orixás que mostram as características de cada um e a forma como isso interfere na forma de pensar do povo negro, na nossa forma de pensar a visão de mundo e nas nossas perspectivas em relação à existência, em relação a uma série de ideias que hoje estruturam o que a gente pensa como civilização.

Um dos pontos que merecem destaque nesse processo formativo foram as rodas de diálogos com as instituições parceiras; elas possibilitaram uma troca de experiências e saberes com as instituições de mulheres negras, permitindo que as educandas pudessem se inspirar para a construção dos seus projetos de incidência política, olhando para a parte teórico-prática, como nos aponta a coordenadora da escola, Silene Arcanja²⁹, na roda de conversa³⁰:

Eram 30 horas de interação de maneira presencial com as instituições antes da pandemia, contudo foi preciso refazer essa metodologia e trazer essas instituições para o ambiente virtual, isso foi possível através das rodas de diálogos, tornando esse momento muito especial e profícuo, porque possibilitou que essas

28 Roda de conversa com a comunicação do Odara e das educadoras, realizada no dia 16 de junho de 2021, às 9h, pela plataforma Zoom.

29 Baiana, historiadora, professora, mestra em Cultura e Memória, doutoranda em Educação e coordenadora da Escola de Ativismo e Formação Política Beatriz Nascimento.

30 Roda de Conversa com as coordenadoras do Odara e da Escola de Ativismo e Formação Política Beatriz Nascimento, realizada no dia 30 de junho de 2021, às 9h, pela plataforma Zoom.

educandas ouvissem as experiências vividas por essas instituições, suas dificuldades e lutas cotidianas frente às diversidades realidade que se apresentavam.

Concluimos esta análise compreendendo que, para aquilombar, também é preciso conscientização, “[...]os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos”. E esse comprometimento “não é um ato passivo, implica a consciência da realidade, mas também o engajamento na luta para transformá-la”, como nos ensina Ana Lúcia Souza de Freitas (2010, p. 88) ao refletir sobre o pensamento freireano presente na Educação Popular, pensamento este que dialoga com aqueles das mulheres negras que orientam o processo formativo realizado pela Escola de Ativismo e Formação Política Beatriz Nascimento, as quais, através do seu projeto político-pedagógico, potencializam suas educandas para enfrentar todas as formas de opressão e racismo que estão presentes em cada canto desse país e do mundo em uma perspectiva transformadora. Além de que, essa conscientização é fundamental para uma maior incidência política dessas mulheres negras em seus espaços de ativismo, para que elas possam sentir-se aquilombadas e potentes, capazes de mudar sua maneira de olhar para si e para o mundo a sua volta, resgatando sua autoestima, seu poder ancestral e atlântico que as convida para a luta, a resistência, a transformação e a revolução, como nos ensina Hooks (2013, p. 22), ao afirmar

[...] somos minha voz ao apelo coletivo pela renovação e pelo rejuvenescimento de nossas práticas de ensino. Pedindo a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar visões, celebrou um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade.

6. Tensões, fragilidades, aprendizagens e desafios

*“Aquilo mesmo que busco
Como saída, me interrompe
Num tempo de esquecimento
Em suspenso
Suspense. Ânsia edificada no ar.”*
(NASCIMENTO, 1989 apud RATTIS, 2006)

Quando olhamos para as tensões, pensamos imediatamente que o curso iria iniciar de maneira presencial (abril de 2020) e, por conta da pandemia, teve que ser repensado para o modo virtual. Foram cinco meses para repensar toda a metodologia, definir qual plataforma usar e criar critérios para as vagas ofertadas, devido ao grande número de inscrições. Várias reuniões foram realizadas e, através do diálogo coletivo e da certeza de que esse processo formativo deveria acontecer, essas “tensões” foram superadas e o curso foi iniciado.

Ao iniciar-se o curso, perceberam-se algumas fragilidades que precisavam ser dialogadas e resolvidas no aspecto metodológico com relação ao corpo docente: algumas educadoras não conseguiam sair da maneira expositiva de dar suas aulas presenciais, por mais que a coordenação da escola dialogasse sobre esse ponto; a entrega de materiais didáticos que sempre acontecia um dia antes da aula; as dificuldades para o acesso à internet (dados, computador e smartphone). Essas fragilidades que surgiram a partir da vivência ajudaram a refazer a proposta metodológica para a segunda turma, que iniciou em maio de 2021.

Com relação às aprendizagens e aos fatores que potencializam a resistência e a ação transformadora com a realização do “Curso de formação política da Escola de Ativismo e Formação Política Beatriz Nascimento”, no contexto da pandemia de Covid-19, identificamos, a partir da reconstrução histórica da experiência, das rodas de conversa realizadas, da análise e interpretação dessa sistematização, os seguintes aspectos:

- a capacidade da Escola de Ativismo e Formação Política Beatriz Nascimento de reinventar-se mediante as realidades que se apresentam – Covid-19;
- uma maior participação de mulheres negras e LBTs nordestinas e de outros estados no curso virtual comparativamente a um curso presencial;
- a diversidade de mulheres negras no curso enriquece a abordagem de conteúdos, questionamentos e provocações;
- valorização dos diversos saberes: educadoras, educandas, pensamento das mulheres negras, instituições parceiras;
- conscientização política para enfrentar as questões raciais e outras que surjam no seu espaço de atuação ativista, para transformá-las;
- o resgate da potencialidade da mulher negra e LBTs para aquilombar-se;
- dar visibilidade ao pensamento das mulheres negras e LBTs.

Aquilombar-se é ter a capacidade de olhar para os desafios que emergem dessa prática formativa com toda a potência e força atlântica que habita

nessa escola, onde o diálogo foi o fio condutor dessa construção e, através dessa sistematização, foi possível olhar de maneira amorosa e crítica para ela através do caminho metodológico estabelecido que possibilitou relatar, refletir, teorizar e avaliar. Os desafios que apresentamos a seguir nos remetem a aquilombar-se cada vez mais, em um processo crescente e potente:

- fortalecer a luta das mulheres negras e LBTs através dos cursos de formação realizados pela Escola de Ativismo e Formação Política Beatriz Nascimento;
- conscientizar cada vez mais um número maior de mulheres negras e LBTs para o enfrentamento das questões raciais;
- fortalecer as parcerias existentes e estabelecer novas parcerias com outras instituições de mulheres negras e LBTs;
- fortalecer a metodologia pedagógica e política para que possibilite dar visibilidade aos pensamentos e ideias de intelectuais de negras e negros;
- dar visibilidade a essa experiência para outros movimentos sociais a fim de forjar novas blogueiras, novos coletivos; e que ela seja multiplicada aumentando o debate e a conscientização sobre a questão racial no Brasil, fortalecendo essas instituições.

Neste sentido, acreditamos que esta sistematização contribuirá para a realização dos próximos cursos de formação política realizados pela Escola de Ativismo e Formação Política Beatriz Nascimento, superando os desafios elencados com toda potência que emerge desse lugar, onde o conhecimento teórico e a prática se complementam, o diálogo vai sendo tecido no processo de maneira amorosa, acolhedora e solidária, de modo que cada ponto desse tecer vai-se transformando em uma rede feminina ativista e forte, que honra seus ancestrais e traz consigo a força do Atlântico, com suas riquezas, cores, saberes, dores, alegrias e sentimentos de revolução e liberdade que permeiam esse AQUILOMBAR!

Referências

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. *Sistematização, uma arte de ampliar cabeças*. [S. l.: s. n.], 2006. Disponível em: www.Enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/89/f1293uma-arte-de-ampliar.pdf. Acesso em: 21 nov. 2021.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Conscientização. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI (org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HOOKS, Bell. *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo, Martins Fontes, 2013.

RATTS, Alex. *Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Instituto Kuanza; Imprensa Oficial, 2006.

VALENTE, Jonas. *Revista Epitc*, v. 22, n. 1, jan./abr. 2020.

Documento de Sistematização do Comum (DSC): sistematização de práticas metodológicas de formação em Educação Popular realizadas em ambiente virtual no contexto da Covid-19

Paulo César Carbonari¹

A compreensão crítica da tecnologia, da qual a educação de que precisamos deve estar infundida, é a que vê nela uma intervenção crescentemente sofisticada no mundo a ser necessariamente submetida a crivo político e ético. Quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje tanto mais se afirma a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre ela. De uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado.
(FREIRE, 2000, p. 46)

Este Documento de Sistematização do Comum (DSC) atende ao previsto no Marco Referencial de Orientação da Sistematização (MROS) e “consiste na reunião das várias contribuições de cada prática específica, observando e recolhendo o que pode ser tomado em comum. Esta parte considera as conclusões, sugestões e/ou recomendações de cada uma das experiências específicas. As coloca sob o crivo da crítica-problematizadora, à luz da Edu-

1 Doutor em filosofia (Unisinos), militante de direitos humanos (CDHPF/MNDH), educador social e associado do CEAP, coordenador do Grupo de Trabalho da Sistematização (GTS) do CEAP. Agradecimento pelos comentários e contribuições dos/as sistematizadores/as Jonas Valente, Rejane Matos, Iara Lins, Marcos Rodrigues e Ézio Salvetti, dos/as colaboradores/as Oscar Jara, Eduardo de Oliveira, Elza Falckenbach e Eldon Mühl e da diretora do CEAP Elenice Pastore, além da contribuição dos/as demais membros do CEAP e representantes dos movimentos e organizações populares participantes.

cação Popular e dos referenciais produzidos em conjunto para esta análise. Tratará de apresentar os elementos de propostas metodológicas para a atuação formativa dos sujeitos sociais populares em ambiente virtual que sejam passíveis de serem considerados em comum, a partir das práticas específicas”.

O DSC tem por objetivo reunir e apresentar sugestões de propostas metodológicas para atuação formativa dos sujeitos sociais populares em ambiente virtual que tenham sido acumuladas pelo desenvolvimento do processo de sistematização de práticas desenvolvidos com base no MROS. Serve para construir um olhar crítico sobre as experiências desenvolvidas e principais aprendizados desde essas práticas.

A elaboração do DSC foi feita tomando por base os dez Documentos de Sistematização de Práticas Específicas (DSPEs) que trazem as práticas das organizações participantes do processo de sistematização: Central Única dos Trabalhadores (CUT), Coletivo Intervezes, Pastoral da Juventude (PJ), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Universidade Livre Feminista (ULF), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas pela Hanseníase (Morhan), Central de Cooperativas e Empreendimentos Solidários (Unisol), Movimento Nacional da População em Situação de Rua (MNPR) e Odara – Instituto da Mulher Negra. É parte da construção em processo, que contou com sugestões e subsídios dos/as sistematizadores/as de cada DSPE, dos/as colaboradores/as e dos/as representantes das organizações cujas práticas foram sistematizadas. As contribuições foram acumuladas em reuniões de trabalho realizadas durante o processo de sistematização.

1. Contextualização da sistematização

O Marco Referencial de Orientação da Sistematização (MROS) estabelece que a sistematização é contextualizada ao “Estudo sobre impacto da Covid-19 na ação político-organizativa e político-educativa dos movimentos sociais populares brasileiros: identificação de posições e perspectivas de análise”², em que o Centro de Educação e Assessoramento Popular (CEAP) entrevistou, por meio eletrônico, num dos momentos mais duros da pandemia, entre os meses de maio e julho de 2020, 23 participantes de movimentos sociais populares brasileiros e, posteriormente, produziu uma análise dessas experiências. A

2 Disponível em: <https://estudocovid.ceap-rs.org.br/>.

problemática central do estudo buscou “identificar as mudanças ocorridas na ação político-organizativa e político-educativa dos movimentos sociais nesse período, em que o presencial e a ‘rua’, espaços de atuação dos movimentos, estavam imitados” (CEAP, 2020, p. 5). O processo de sistematização de práticas educativas se inscreve no seguimento deste primeiro estudo.

O estudo referido, no que diz respeito especificamente ao aspecto político-educativo, indicou a percepção de que o impacto e a intensidade das transformações percebidas em decorrência da Covid-19 foram de médios a altos. Concluiu que “o problema parece se concentrar mais na mudança do modo de fazer inaugurado em decorrência da pandemia de Covid-19 e menos no sentido de o que fazer” (CEAP, 2020, p. 142). As preocupações maiores estavam em questões metodológicas e de mediações, quase de instrumentos e ferramentas. Apareceram com força os novos suportes de ação formativa (*live* e *webinário*). Naquele estudo, acumulou-se que

[...] parece não haver uma preocupação em referir a estrutura de organização dessas atividades que repetem de regra ainda, falas subsequentes de convidados, por vezes mediadas por perguntas dirigidas e depois complementadas por comentários de manifestações dos participantes, bastante seletivamente escolhidas, dado, em geral, restar-lhe pouco tempo comparativamente ao tempo dedicado às ‘exposições’. Os tempos de duração total variam, mas, em geral, parecem não passar em muito de duas horas ininterruptas. Eventos mais extensos, em geral, são vistos como cansativos. Observa-se que parece que estão sendo testadas poucas e inovadoras formas de conceber e fazer processos formativos para além do ajustar-se num contexto adverso. Nota-se, também, que há pouca preocupação, ainda que tenha sido manifesta por alguns/algumas, no sentido de preparação das equipes de ação das organizações no campo formativo; parece que as novas tecnologias são ‘absorvidas’ sem muita reflexividade formativa, nem mesmo com iniciativas instrumentais para o uso das ferramentas (CEAP, 2020, p. 143).

Também é importante resgatar os tensionamentos levantados naquele estudo; particularmente, foram identificados os seguintes: entre o “presencial com o digital”, a “informação e o conhecimento”, “comunicação e divulgação”, “fragmentação e conjunto/ sistematicidade”, “superficialidade e aprofundamento”, “racionalidade e afetividade”, “além da já clássica tensão entre prática e teoria” (CEAP, 2020, p. 144). As potencialidades apontadas são, entre outras, a “facilidade de estabelecimento de contatos em situações que antes careciam de grandes deslocamentos físicos”. A deficiência das “trocas

práticas, sobretudo em razão da dificuldade de muitos dos sujeitos que são os agentes diretos delas em acessar as ferramentas e os recursos de realização de atividades comunicativas e formativas”, aparece problemática. Aponta-se que “o uso de ferramentas e de processos colaborativos nos meios digitais parece ainda pouco explorado” (CEAP, 2020, p. 144). No estudo, também foram abordadas questões da presencialidade, uma das mais difíceis de ser enfrentadas e que carece de reflexividade maior. Além dela, são indicados aspectos como a temporalidade, a espacialidade e as linguagens. O estudo observa que

[...] as tecnologias de informação e de comunicação tensionam a dimensão político-educativa dos movimentos sociais populares, tendo que se decidir se o que se trata de fazer é não mais do que adotar ferramentas ou instrumentos novos aos processos já consolidados ou se o que está em jogo é mesmo reinventar os processos formativos, de modo que as transformações em curso possam vir a colocar os processos educativos em lugares outros em relação àqueles vividos ao longo da experiência já acumulada (CEAP, 2020, p. 147).

No que diz respeito especificamente à sistematização, o estudo indica que

[...] percebe-se uma maior ação no campo da formulação e elaboração [...] sem que se possa aferir em que medida este processo pode agregar novas abordagens ou mesmo sentidos outros ao que já era trabalhado. Isso se associa à indicação de como a circunstância está oportunizando a sistematização de práticas que permitam o registro e também a reflexão sobre o que foi sendo feito como possibilidade de subsidiar mudanças e de reinvenção significativa da Educação Popular como prática e como concepção (CEAP, 2020, p. 147-148).

Assim, tomando estes aspectos como acumulados, a proposta do processo de sistematização é retornar às práticas concretas de ação formativa desenvolvidas por movimentos e organizações sociais populares de modo sistemático neste último ano, coincidente com a experiência da pandemia. Pretende-se tomar em conta as práticas diretamente impactadas por esse contexto e intencionalmente desenvolvidas pelas organizações. O marco temporal de abrangência para a sistematização compreende o que foi realizado de abril de 2020 a março de 2021.

O Marco Referencial de Orientação da Sistematização (MROS) toma Oscar Jara como referência, especialmente quando diz que

A sistematização de experiências é um exercício intencional que busca penetrar na trama complexa da experiência e recriar seus saberes como um exercício interpretativo de teorização e de apropriação consciente do vivido. [...] A sistematização de experiências permite ligar a reflexão que emerge do que vivemos com outras aproximações teóricas para poder compreender, para além da pura descrição ou imediatez, o que estamos vivendo (2012, p. 55).

Por esta razão é que se chegou ao objetivo geral da sistematização, construído em acordo com todos/as os/as participantes: “Sistematizar práticas metodológicas de formação na Educação Popular realizadas em ambiente virtual/digital desenvolvidas por sujeitos sociais populares em suas organizações no contexto da pandemia Covid-19 (abril 2020 e março 2021), a fim de acumular subsídios para sua recomendação a processos formativos e organizativos.”

As definições a respeito do processo e da dinâmica foram sendo construídas em várias reuniões, rodas de conversa e debates nos quais foram expressos desejos, expectativas e preocupações, que foram sendo organizados no Marco Referencial de Organização e Sistematização (MROS), documento comum que orientou todo o processo. Este foi complementado pelo Plano de Sistematização da Prática Específica (PSPE), feito pelo/a sistematizador/a responsável e pelos/as interlocutores/as das organizações e movimentos que atuaram na prática sistematizada. O conjunto deste processo, com seus vários momentos, foi desenvolvido de março a agosto de 2021. Para sua definição, contou com a participação de cinco sistematizadores/as e mais cinco colaboradores/as, além da coordenação geral e da direção do CEAP. Esse conjunto de sujeitos/as compôs o Grupo de Trabalho da Sistematização.

2. Breve apresentação das práticas sistematizadas

A sistematização é um processo intencional e, por isso, as práticas sistematizadas neste processo foram intencionalmente definidas, sendo parte de um diálogo mais amplo e em construção que vem sendo realizado pelo CEAP e pelas próprias organizações e movimentos que aceitaram participar deste processo. Os principais critérios que orientaram a direção do CEAP para chegar às organizações participantes foram a relação de atuação com o CEAP e/ou a disposição mútua de construção de relações político-pedagógicas; a organização ou movimento ter desenvolvido práticas formativas em ambiente virtual no período descrito no objetivo da sistematização; a

disponibilidade da organização ou movimento de participar ativamente do processo de sistematização; a disposição expressa para contribuir com a construção coletiva do conhecimento.

Foi com base nesses critérios, e depois de muitos e intensos diálogos, que se confirmaram práticas das seguintes organizações: Central Única dos Trabalhadores (CUT), Coletivo Intervezes, Pastoral da Juventude (PJ), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Universidade Livre Feminista (ULF), Confederação Nacional dos Trabalhadores/as na Agricultura (Contag), Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas pela Hanseníase (Morhan), Central de Cooperativas e Empreendimentos Solidários (Unisol), Movimento Nacional da População em Situação de Rua (MNPR) e Odara – Instituto da Mulher Negra.

A fim de não repetir nem empobrecer a riqueza de detalhes e de reflexões presentes em cada um dos Documentos de Sistematização de Prática Específica (DSPE), dos quais vêm a base para o que aqui é apresentado e os quais são parte inseparável deste documento comum, fazemos aqui não mais do que um brevíssimo resumo de cada prática sistematizada. A ordem de apresentação segue aquela que foi feita no seminário em que cada uma foi apresentada para o debate (20 de julho, primeira sessão, e 30 de julho, segunda sessão).

A prática formativa desenvolvida pela Central Única dos Trabalhadores (CUT) que foi sistematizada é o “Curso de formação em plataforma digital Moodle: Moodle para administradores e professores”. Trata-se da segunda edição do curso, a primeira foi realizada em 2019. É voltada especialmente para educadores/as da Equipe Nacional e alguns assessores da CUT para as elaborações com vistas ao enfrentamento da Indústria 4.0, que impacta diretamente a vida dos/as trabalhadores/as. O curso previa como resultado esperado “formar sujeitos capazes de atuar na plataforma como administradores e criadores de conteúdos e metodologias capazes de gerenciar, criar cursos e atividades de acordo com a sua especialidade ou conhecimento específico alinhado com a política Nacional de Formação da CUT”. A Equipe Nacional de Formação da CUT, sob coordenação da Secretaria Nacional de Formação, organizou o grupo de trabalho Educação Popular e Tecnologias Digitais, com o objetivo central de iniciar um processo de debates e de construção de diretrizes para o uso das tecnologias digitais em consonância com a concepção de Educação Popular e Integral que se baliza nos princípios da Política Nacional de Formação da CUT (PNF-CUT). Impulsionada pelas reorientações políticas-formativas, a CUT passou a utilizar as plataformas digitais na formação sindical e, com a chegada da pandemia Covid-19, toda

a Rede de Formação da CUT passou a fazer uso de ferramentas virtuais para realização de seminários, encontros, debates, cursos, ciclos de formação, etc., razão pela qual também foi desenvolvida a prática formativa sistematizada.

O Odara – Instituto da Mulher Negra mantém a Escola de Ativismo e Formação Política Beatriz Nascimento. A escola tem como objetivo ser um espaço de debate e reflexões para colaborar com a memória e divulgação dos pensamentos, produções, pesquisas das/dos intelectuais negras e negros, além de reposicionar o debate sobre o que é transformador para pensar o mundo e o projeto de bem viver a partir das mulheres negras. A escola iniciaria a primeira turma presencial em abril de 2020, contudo, em razão da pandemia de Covid-19, foi necessário repensar a metodologia, a carga horária, os critérios das participantes, a plataforma a ser utilizada, para iniciar o processo de formação política das mulheres negras. O itinerário formativo compreendeu, na primeira fase, oito módulos teóricos e, na segunda fase, uma experiência prática junto aos movimentos sociais. Os módulos teóricos tiveram uma carga horária de 70 horas, e o prático, de 30 horas, com duração de quatro meses. Os conceitos trabalhados foram “transatlanticidade”, “amefricanidade”, “ancestralidade” e “interseccionalidade”. A formação foi organizada por módulos de 2 horas, iniciando-se às 19h e finalizando às 21h, em terças e quintas-feiras, na plataforma Zoom.

A campanha educativa “Feminismo com quem está chegando”, desenvolvida pela Universidade Livre Feminista (ULF), aconteceu no Instagram. A ULF já tem experiência de doze anos de formações utilizando metodologias e ferramentas das tecnologias da informação e comunicação (TICs). É um projeto que nasceu em 2009, filiado à Articulação de Mulheres Brasileiras (AMB), para ação colaborativa, compartilhada entre o Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFemea), o Coletivo Feminista Cunhã e o SOS Corpo – Instituto Feminista para a Democracia, sendo *ancorado no CFemea. O projeto colaborativo é composto por mulheres que integram sua Rede de Colaboradoras, um grupo de 24 ativistas feministas (educadoras, artistas, trabalhadoras de ONGs, professoras universitárias, ativistas de movimentos, comunicadoras, militantes e acadêmicas pesquisadoras da ação social, entre outras) que atuam voluntariamente ou eventualmente contratadas, para realizar ações e atividades dos projetos da ULF.*

O Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas pela Hanseníase (Morhan), fundado em 1981, desenvolveu o “Curso de formação em aulas transmitidas pelo Facebook e YouTube, nas páginas oficiais do Morhan Nacional”. A educação a distância feita pelo Morhan se tornou um canal de disseminação de conhecimento para diversos públicos. As aulas foram dividi-

das em treze temas e mais duas aulas bônus. A educação a distância tem por objetivo levar conhecimento aos voluntários e simpatizantes da causa, bem como à sociedade brasileira. A proposta é relacionar a hanseníase às diversas áreas de conhecimento. Ocupa-se desde a orientação ao autocuidado até o ensino sobre os direitos das pessoas com hanseníase, passando pelo tema da comunicação e da sexualidade. O que quer é que a militância construa conhecimento para dialogar com amigos e familiares de modo a enfrentar o estigma e o preconceito com a hanseníase. Foram realizados encontros virtuais para discussão sobre a organização das aulas, cronograma, escolha dos temas e respectivos participantes. As atividades tiveram mais de oito mil visualizações, sendo que foram certificados/as 279 participantes.

A prática formativa escolhida para a sistematização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi o “Curso de formação de agentes populares de saúde”. Promovida em parceria com instituições de ensino e outras organizações da sociedade civil, a atividade foi construída inicialmente em Pernambuco, depois replicada e ajustada em outros estados. Teve início na campanha Mãos Solidárias (2020), que é parte da campanha Periferia Viva, conduzida por diversos movimentos sociais para desenvolver ações de enfrentamento à pandemia da Covid-19. A campanha atuou em distintas frentes, que incluíram a distribuição de alimentos, a promoção da comunicação popular, a orientação sobre direitos e a formação de agentes populares de saúde. O conteúdo do “Curso de agentes populares de saúde” foi construído em parceria com a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e especialistas de universidades, como a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sendo disponibilizado na forma de aulas em vídeo publicadas no YouTube. Os materiais do curso trabalharam com o conceito de “solidariedade ativa” como prática de afirmação do povo, sujeito coletivo capaz de atuar para conquistar, proteger e promover direitos. Na conjuntura da pandemia, a promoção da solidariedade ativa está diretamente vinculada à proteção da vida e da saúde das pessoas, razão pela qual essa prática implica a atuação coletiva para difundir cuidados e condutas necessárias para evitar o contágio pelo vírus.

A prática sistematizada na atuação da Pastoral da Juventude (PJ) é o “Curso de extensão padre Hilário Dick: acompanhamento e assessoria pastoral para jovens”. A atividade foi realizada nos meses de novembro e dezembro de 2020, pela PJ, em parceria com a Universidade La Salle. O curso tem como objetivo geral “capacitar assessores/as para o acompanhamento de jovens e grupos juvenis católicos” e seus objetivos específicos são “[...] refletir sobre a realidade juvenil; dialogar sobre a identidade do/a assessor/a, compreendendo essa vocação, sua identidade, espiritualidade, missão e ministerialidade;

conhecer o processo de educação na fé e as dimensões da formação integral; compreender diferentes metodologias para o acompanhamento de jovens; e aprofundar caminhos metodológicos para a nucleação e o acompanhamento de grupos de jovens e coordenações pastorais”. A prática foi construída exclusivamente para realização de modo virtual, com encontros semanais, totalizando 20 horas. Ela foi estruturada em cinco módulos, que abordaram desde a realidade da juventude brasileira a diferentes aspectos da atividade de assessor/a, incluindo os aspectos evangelizadores, as práticas e as metodologias de atuação e organização dos espaços de jovens. O curso refletiu um rol de concepções da PJ tanto sobre educação quanto sobre o objeto da atividade, a assessoria voltada a jovens e grupos desse segmento.

A campanha Campo Conectado pelo Bem (de abril de 2020), promovida pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), previa quatro ações: criação de uma rede de mapeamento e monitoramento da chegada da Covid-19 nas áreas rurais; criação de uma rede de colaboradores com a participação de vários profissionais da saúde que pudessem dar suporte, atendimento às famílias infectadas ou outros casos como adoecimento mental, insegurança, comorbidades, isolamento social; a confecção e distribuição de máscaras para autoproteção; a arrecadação de alimentos e produtos de higiene pessoal. Ela gerou discussão em torno das práticas integrativas e complementares em saúde (PICS), tendo propiciado parceria com a Universidade do Recôncavo Baiano para a realização do “Curso de formação de multiplicadores/as em práticas integrativas e complementares em saúde”, objeto da sistematização realizada.

A Central de Cooperativas e Empreendimentos Solidários do Brasil (Unisol Brasil) ofereceu à sistematização a prática educativa “Plataforma digital: a experiência da Unisol com ATER no Baixo Sul da Bahia 2020. A ação é parte do Projeto Ater Mulher, fruto de contrato entre a Secretaria de Desenvolvimento Rural (SDR/BA) e a Unisol Brasil, com a finalidade de executar serviços de assistência técnica e extensão rural (ATER) para o território do Baixo Sul no estado da Bahia. A assistência seria feita considerando as diretrizes da Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica, para 540 mulheres rurais, exclusivamente agricultoras familiares organizadas em grupos produtivos, com vistas ao fortalecimento da produção e à consolidação de processos de promoção da agroecologia e de seus processos organizativos.

O Movimento Nacional de População em Situação de Rua (MNPR) nasceu em 2004, na capital paulista, quando 15 pessoas em situação de rua foram brutalmente espancadas, sendo sete delas assassinadas na Praça da Sé. Inicialmente, o MNPR foi chamado de Rua em Movimento e, em 2005, no

Festival de Lixo e Cidadania, realizado em Belo Horizonte, foi decidido seu nome atual. É composto por pessoas que presentemente estão em situação de rua e por aquelas que já viveram em situação de rua em um determinado momento de suas vidas. Tem atuação em 19 estados brasileiros, com o objetivo de lutar pela ampliação e garantia dos direitos das pessoas em situação de rua, buscando a conscientização de seus direitos econômicos, sociais, civis e culturais. A ação formativa do movimento acontece de duas maneiras: como formação na ação e como formação através de parcerias. No período pandêmico, esses dois processos continuaram a existir de maneira presencial e virtual, principalmente através de *lives* nas quais os/as integrantes do Movimento participaram como convidados/as (educadores/as) para debater sobre assuntos pertinentes a suas pautas e, em alguns casos, como participantes (educandos/as) de uma formação sobre determinado tema.

O “Territórios Livres, Tecnologias Livres” é um projeto desenvolvido por três organizações populares: o Intervozes – Coletivo Brasil de Comunicação Social, o Movimento da Mulher Trabalhadora Rural do Nordeste (MMTR-NE) e a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq). Contou com o apoio do Centro de Comunicação, Democracia e Cidadania da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e financiamento da Association for Progressive Communications (APC). O projeto teve como objetivo contribuir para a apropriação e o uso crítico da internet e das tecnologias da informação e comunicação (TICs), mapeando os usos e significados das tecnologias e da internet nas comunidades quilombolas e rurais do Nordeste do Brasil, além de promover a autonomia e o protagonismo das trabalhadoras rurais e quilombolas no usos e significados da internet e das TICs, contribuindo para a construção de alternativas às concepções patriarcais, racistas e desenvolvimentistas e práticas que violam os direitos humanos, econômicos, sociais e culturais, promovem conflitos e injustiças socioambientais. O projeto iniciou em novembro de 2020 e encerrou em julho de 2021. As protagonistas da prática formativa foram mulheres quilombolas e agricultoras familiares. A formação contou com cerca de 50 educandas, entre pesquisadoras-ativistas, moradoras dos territórios mapeados, integrantes das coordenações das entidades envolvidas e pessoas de outras organizações da sociedade civil e universidades, além de organizações em defesa dos direitos humanos e estudantes de universidades públicas.

É fundamental dizer, com se fez no MROS, que não existem práticas perfeitas nem definitivas, mesmo que sejam únicas e possam ser conhecidas e compartilhadas. Elas são suscetíveis à crítica nascida do confronto com outras práticas e com diferentes interpretações dos/as sujeitos/as. Os

conflitos, as tensões e as contradições presentes nas práticas podem ser percebidas, discutidas, elaboradas, enfrentadas... superadas. Por isso é que estão aqui neste processo de sistematização, exatamente porque abertas a se oferecerem ao diálogo e à reflexão.

3. Principais “achados” nas práticas sistematizadas

Os “achados” do processo estão sistematizados em cada um dos dez Documentos de Sistematização de Prática Específica (DSPEs). Neles, apresentam-se na genuinidade de sua formulação. Aqui, são elaborados aspectos que se revelam comuns, resultantes de um exercício de reflexão dos aspectos que se apresentam entre as práticas sistematizadas e também aspectos que, a partir delas, sugerem aprofundamento. Contam com a porosidade dos temas, campos, experiências, práticas, que, ainda que distintos e talvez até cindidos, atomizados, podem revelar convergências (até para apontar divergências) aqui interessadamente exploradas.

O Marco Referencial de Orientação da Sistematização (MROS) alertava que “[...] o sentido chega ao processo de sistematização pelo que se construiu para mais além das práticas específicas, de perto e de longe, se configura nelas e seguirá além delas. Não se trata de ‘fundir’ posições ou mesmo perspectivas, trata-se de buscar possíveis ‘equivalentes’ que possam sugerir pontes entre os/as diversos em construção dialógica, por isso aberta. Assim, a sistematização fará um exercício de organização de sentidos presentes nas práticas, mas não o esgotará, dado que as transcende.” Rigorosamente, não se trata de homogeneizar ou unificar, senão de obter lições da prática sobre temas de preocupação comum. Além de, a partir de cada uma das práticas, levantar elementos “inspiradores” para as próprias práticas sistematizadas e para outras, inclusive para futuras práticas de outros movimentos e organizações.

Primeiro, são apresentadas as transversalidades entre as práticas formativas específicas; depois, as necessidades e as possibilidades de aprofundamento a partir das práticas específicas.

3.1. Transversalidades entre as práticas formativas

Pretende-se observar cada uma das práticas formativas sistematizadas e todas elas em conjunto para estabelecer relações que permitam fazer emergir o que poderia aparecer inter e transversal (talvez até interseccional) a elas, configurando o que poderiam ser convergências (ou divergências)

entre elas. Não se trata, de modo algum, de comparação, até porque cada uma constitui realidades que, por sua especificidade, não estão disponíveis para tal, ainda que, exatamente por serem abertas, possam se colocar em diálogo ou oportunizar interfaces e intercomunicatividade.

A pandemia de Covid-19 exigiu adequações na atuação político-educativa das organizações e movimentos sociais cujas práticas foram sistematizadas. Sua atuação formativa em ambiente virtual, seja ela como novidade ou como continuidade, mostra isso. Ou seja, todas as organizações e movimentos sociais pautaram esta questão e buscaram alternativas efetivas neste sentido. Todas as práticas específicas encontraram no ambiente virtual uma realidade para suas práticas formativas, enfrentando o debate sobre sua possibilidade. Ainda que se registre em todas elas um debate sobre as possibilidades de realização de práticas formativas no ambiente virtual, considerando sobretudo as limitações que poderia trazer para a efetivação da Educação Popular e sua metodologia, as práticas sistematizadas são demonstração de que o debate da possibilidade, ainda que siga em aberto, agora se coloca no patamar da realização. Praticamente todas as experiências realizaram formação de maneira continuada, com estratégia pedagógica, com itinerário formativo definido (organização do tempo, carga horária, temas próprios de acordo com suas concepções), em ambientes virtuais, através de plataformas digitais (livres ou pagas) e, em um caso, por mídia social. Ou seja, o recorte da prática específica se mostra parte de um processo mais amplo. O fundamental a perceber é que não há uma “simples entrega” ao ambiente virtual mas, sim, um processo de conhecimento, não sem resistência e busca de caminhos alternativos.

As práticas formativas sistematizadas se depararam com condicionantes, dificuldades e limitadores novos, mas também perceberam como muitos deles somente foram agravados pelo contexto pandêmico. Neste sentido, além daquelas questões mais ou menos recorrentes no debate sobre uso de ambientes virtuais, e que dizem respeito às condições de acesso aos meios necessários a seus usos (conexão, cobertura, domínio da ferramenta e outros aspectos), ou mesmo aos problemas decorrentes do uso de determinadas plataformas comerciais (produção de dados e outros), aparecem outras questões que poderiam gerar consequências metodológicas mais profundas e que requereriam mais do que simples adesão. As mudanças introduzidas, as novas formas de trabalho, as consequências no cotidiano da vida, o modo de educação das crianças e adolescentes, além das diversas questões decorrentes se colocam como fatores que não ignoram as dificuldades e o ainda não igualitário acesso e em condições também igualitárias aos recursos do

ambiente virtual. As questões estruturais no plano da redistribuição (desigualdade, concentração, exclusão) e das formas de reconhecimento (questões étnico-raciais, de gênero, geração, territorialidade) aparecem em todos os casos amplamente agravadas e, de algum modo, como agravantes para a atuação educativa no contexto da pandemia de Covid-19. Essas questões se somam à da participação ou da dificuldade da participação e incidência em espaços democráticos: há uma atenção ao fato de que as promessas de alargamento da participação por novos meios parecem nem sempre se efetivar, sobretudo em razão dos controles e também da desigualdade de acesso às condições para realizá-la.

As práticas formativas que participaram do processo de sistematização também identificam oportunidades e novas potencialidades da atuação no ambiente virtual. Ainda que, para muitos/as, esse ambiente como espaço formativo seja uma novidade inaugurada em decorrência das condicionalidades sanitárias exigidas para o enfrentamento da pandemia, várias organizações manifestam sua atuação já com larga presença nesses ambientes. Assim que a oportunidade já não pode ser tida como totalmente decorrente da circunstância, aparecendo também como uma construção acumulada, ainda que em muitos casos seja pouco refletida do ponto de vista estratégico. Por outro lado, no que diz respeito às potencialidades, poucas arriscam perceber no ambiente virtual algo que possa ser amplamente transformador no que diz respeito especificamente ao metodológico, e menos ainda no que diz respeito à concepção de Educação Popular, ainda que percebam possibilidades temáticas e mudanças didáticas necessárias, no sentido de que são práticas históricas e que, por isso, estão abertas a se reinventar, inclusive em razão das novas tecnologias da informação e comunicação e das novas mídias sociais, o que também coloca “novas necessidades formativas”, entre as quais a “alfabetização digital” ou a “alfabetização midiática”. Às vezes, parece se apresentar um sentimento de perda, mais uma perspectiva de resistência do que de criação (“tudo o que a gente está fazendo é não perder o poder de atuação”) (CEAP, 2020, p. 107). Este sentimento é muito importante considerando-se particularmente o contexto da pandemia de Covid-19, no qual as incertezas e as novas exigências colocadas às lutas transformam os processos em ainda mais difíceis e desafiadores.

Outro aspecto que se observa está no potencial de capilaridade e alcance das práticas formativas em ambiente virtual, além da redução de custos e da possibilidade de novas estratégias de visibilidade. As propostas manifestam sua preocupação de que a ação de formação política tenha intencionalidade político-organizativa, mas nem todas elas colocam essa questão de modo

explícito, nem mesmo têm previsão explícita de abordagem no processo formativo realizado. Ainda assim, todas elas não se sentem marcadas por neutralidades ou posturas antipolíticas como por vezes se vê a respeito da formação nos ambientes virtuais; pelo contrário, são bastante bem posicionadas neste sentido.

3.2. Elementos a partir das práticas

As necessidades e as possibilidades metodológicas a partir das práticas específicas emergem dos hiatos, intervalos, fissuras que se identificam nas práticas sistematizadas exatamente por se apresentarem como questões ainda não suficientemente enfrentadas pelas práticas realizadas e que, por elas, são reconhecidas como tal, ou que são identificadas na leitura da sistematização das práticas específicas.

O nível de problematização a respeito das tecnologias da comunicação e da informação, o uso de plataformas e das mídias digitais nos processos formativos sistematizados são questão fundamental. Tal questão parece ainda não constituir uma parte substantiva da agenda política estratégica para várias das práticas sistematizadas, ainda que se perceba uma “certa preocupação” neste sentido e que algumas delas sejam impulsoras de agendas políticas dessa pauta. Este tema se coloca para o campo das organizações e movimentos sociais populares muito ainda como questão de segurança ou proteção contra ataques “inimigos” (das “milícias digitais fascistas”). A problemática está colocada, ainda que mais como preocupação, talvez de resistência, e pouco ainda no engajamento produtivo e capaz de respostas estratégicas. Mas este é um dos aspectos, já que é uma questão altamente relevante do ponto de vista estratégico, inclusive como uma nova possibilidade de produção de valor pelo capitalismo avançado – ou o chamado “capitalismo digital” ou “capitalismo de plataforma” –, sobretudo em razão da captação e do uso de dados de modo preditivo. Ainda poucas observações aparecem a esse respeito como problematização feita nos próprios processos formativos, sendo que em várias situações percebeu-se certo “feito de rede” no que diz respeito à escolha de determinadas plataformas em detrimento de outras, por exemplo, o que remete para um certo engajamento acrítico à onda comercial neste tema. Registre-se que algumas práticas optaram conscientemente pela plataforma comercial, e outras, por plataformas não comerciais. Ainda que em todas as práticas se esperasse uma discussão mais ampla e profunda a respeito, o fato é que esta segue uma questão a ser aprofundada com qualidade e importância estratégica.

A questão das temporalidades e das territorialidades/espacialidades no ambiente virtual e seu impacto na metodologia das práticas formativas nele realizadas emerge forte. Há uma constatação de que esses aspectos se configuram de modos distintos e, por vezes, até paralelos aos que são vividos no ambiente físico. Aparecem questões a respeito da articulação dos diversos momentos e dos espaços dentro da ação formativa (os formais e os informais, com certo prejuízo para os segundos), além da relação entre o “conectado”/síncrono e o “desconectado”/assíncrono. No que diz respeito ao tema da espacialidade, a disposição das plataformas (“cada um no seu quadrado”, por mais que algumas tenham arredondado os cantos) parece fortalecer posições “bancárias”, em detrimento de disposições mais favoráveis à dialogicidade. Este aspecto revela os compromissos assumidos pelas plataformas em termos pedagógicos e, especialmente, mostram que há uma intencionalidade político-pedagógica, não sendo razoável acreditar que assim seja simplesmente por não haver disponibilidade operacional e de programação que permita ser de outro modo. Além disso, ainda que haja possibilidade de escolha quanto ao modo de apresentação (mosaico, locutor realçado), ganham força muito mais as individualidades do que o conjunto e as coletividades. O grande espaço usado por “apresentações” que, de regra, fazem “desaparecer os/as participantes” para quem estiver apresentando, mas também para quem está participando, produz deslocamentos espaciais e distorções do sentido de localização, além de dificuldade da necessária “intimidade” pedagógica entre educador/a e educando/a. Sem contar que há a necessidade de um duplo posicionamento espacial ao participar de um ambiente virtual, já que estar lá (virtual) é também manter-se cá (físico).

A chamada “crise da crítica”, já presente em vários outros ambientes, parece ser também presente no ambiente virtual. Não é demais lembrar que a prática da crítica como dinâmica social, política e epistemológica surgiu concomitantemente ao processo de popularização do acesso ao texto (e à leitura, inclusive dos textos sagrados). No ambiente virtual, ela fica bastante comprometida pela redução da presença e da importância do texto e sua gradativa substituição pelo vídeo (a *infosfera* é amplamente povoada pela *videosfera*, mais do que pela *grafosfera*) e as “ferramentas críticas” usadas para o texto já não se apresentam eficientes para o vídeo. Outro aspecto é a aceleração amplificada no ambiente virtual contrastando com a necessidade de moderação, ponderação, “parada”, tão típicas da crítica. Os tempos e a velocidade do ambiente virtual contrastam significativamente com aqueles da crítica. Essas situações, se, por um lado, produzem impactos no modo de subjetivação (e até mesmo dos modos de sujeição), por outro, podem abrir

novas oportunidades e a necessidade de reconstrução da capacidade crítica. As práticas sistematizadas indicam que há um grande exercício para manter a capacidade crítica, não sem impactos decorrentes das novas condicionais de seu exercício no ambiente virtual. Particularmente, é importante observar que as mudanças produzidas colocam questões de fundo para a autonomia como exigência, inclusive da crítica, já que os algoritmos e a inteligência artificial parecem se impor às subjetividades de modos que lhes comprometem a autonomia. Ainda que este debate específico não tenha se mostrado nas práticas sistematizadas, coloca-se no interstício das diversas preocupações apontadas.

A sensibilidade é mobilizada de diversos modos no ambiente virtual. O agenciamento dos perceptos, a formação de circuitos de afetos, entre outros processos, conformam dinâmicas que, ainda que contem com suporte dos corpos físicos, atravessam as subjetividades de modos outros e diversificados no ambiente virtual, sobretudo porque os corpos e a corporeidade ganham novos contornos e novas realidades, além de relações e interações diversificadas. Há como que a construção de uma “estética própria”, que não somente se restringe aos modos de apresentação ou de expressividade, ao que se poderia entender como belo ou arte nestes ambientes (ou mesmo o que se poderia ter por feio ou por mera reprodutividade técnica da arte física, questões por si só já amplamente importantes), ou como as questões estéticas são ou não incorporadas aos processos formativos e também a própria “estética formativa” construída nos processos de Educação Popular, mas estende-se à questão fundamental de saber como a sensibilidade opera nesses ambientes. A questão de saber se há uma *aisthesis* nova ou se somente é vivida de modos outros no ambiente virtual se soma ao advento do que tem sido chamado de “internet dos sentidos”, para saber se efetivamente poderá propiciar novas experiências imersivas capazes de mobilizar os diversos sentidos ampliando a limitada “internet das coisas”, ainda está restrita a alguns deles. Sendo nova, a investigação haveria de nos levar a distingui-la das suas experiências físicas; sendo vivida de outros modos, haveria de ser mostrada e ressaltada. De qualquer sorte, as experiências e práticas corporais e de exercícios “místicos”, ou mesmo o que se chama de “místicas” presentes nos processos formativos, oferecem bons indicativos, senão prontos, ao menos indiciais, da importância desta questão que, à primeira vista, poderíamos chamar de uma estética do virtual, senão de uma “estética virtual”.

As disponibilidades didáticas para uso no ambiente virtual são bastante limitadas e excessivamente formalizadas. Ainda que várias plataformas tenham recursos para “trabalho em grupos”, para “apresentação de *slides*”, para com-

partilhamento de músicas e “videoclipes”, para expressar emoções (“emojis”), para trocar ideias (“chat”/“bate-papo”), para ordenar intervenções (“levantar a mão”) ou mesmo para uso e recursos auxiliares (enquetes, questionários instantâneos, lousas digitais, “post its” eletrônicos), além de possibilidade de gravação e várias outras, o que se percebe é que são muito limitados em dinamicidade e organicidade. A “recursividade”, como possibilidade presente nas tecnologias em geral, também parece ainda pouco presente nas plataformas. A centralização da captação da imagem na face é fundamental em razão de ser ela lugar privilegiado de expressão, todavia, perde-se a percepção de conjunto. Junto com isso, a disposição das câmeras nos aparelhos (tanto em “desktop” quanto em aparelhos móveis) dificulta captações mais amplas e que incluam uma percepção mais significativa do ambiente (ficando restrito ao fundo – inclusive estando disponíveis “fundos falsos”). Esse conjunto de aspectos condiciona de modo significativo o desenvolvimento de práticas formativas mais complexas e orgânicas aos grupos que nelas são reunidos, particularmente aquelas muito comuns e fundamentais nas ações de Educação Popular, tal qual as conhecidas como “místicas”.

As práticas sistematizadas também expressam conflitos entre diversos saberes. Este conflito as transcende, mas nelas se manifesta, inclusive com conseqüências decorrentes do ambiente virtual. A diversidade de saberes e conhecimentos, de experiências e práticas, entre os agentes da formação, participantes das atividades formativas e/ou aliados/as e parceiros/as, se manifesta significativa. Uma primeira expressão é no que diz respeito ao próprio conhecimento e domínio para operação das ferramentas disponíveis nas plataformas utilizadas – há uma evidente descoberta processual –, que, além de diferente, também é díspar e desigual, gerando impactos significativos nas condições de igualdade ofertadas para o processo de aprendizagem – nem todos entram com as mesmas ferramentas e com capacidade de uso delas. Outro aspecto diz respeito ao modo como esses diferentes saberes são tratados no processo educativo, transparecendo ainda certa ênfase no “saber sistemático”, trazido mediante a “apresentação” ou “exposição” feita por um/a “especialista” convidado/a. As trocas interativas ficam bastante limitadas e por demais verticalizadas – podendo comprometer a dialogicidade da prática formativa –, ainda que apareçam ensaios de intercâmbio, troca e debate mais horizontalizados (em grupos, chats, fóruns e outros). A impressão que dá é a de que o “saber de experiência feito”, aquele da “narrativa da experiência”, construído em rodas dialógicas, perde espaço, seja pelo formato do ambiente, seja também pelas condições pouco favoráveis a dinâmicas em sentido do “diálogo dialogal”.

A relação entre o político-educativo e o político-organizativo ganha também contornos específicos. Ainda que as práticas formativas sistematizadas expressem, quase todas elas, a preocupação com a dimensão político-organizativa, as maneiras de fazê-lo aparecem muito diversificadas, sendo que, em alguns casos, é parte do processo formativo, como uma atividade prevista para sua realização (projeto de ação), enquanto, noutros, ainda estão como preocupação não bem explicitada, ainda que presente. Sua previsão, mesmo que já seja um sinal, não é suficiente para dar conta da importância dessa relação – ela é um dos aspectos fundamentais para a Educação Popular. Neste sentido, fundamental perceber que o aspecto organizativo está relacionado sempre ao potencial de atuação e ao nível de impacto da ação formativa, cuja expectativa máxima é que seja transformadora (das subjetividades singulares e dos coletivos) em relação ao que possa ser acumulado pelas ações formativas.

As linguagens e as expressividades estão presentes nas práticas formativas, ainda que de diferentes maneiras e em confronto com os limites dos ambientes virtuais disponíveis. Os ambientes são muito restritivos ao uso de alternativas linguísticas de modo efetivo e orgânico; facilitam o modo “representativo” e, via de regra, por meio de algum suporte audiovisual, previamente elaborado, preferencialmente. Por isso, o uso da música e da dança (ou outras manifestações corporais), por exemplo, fica bastante restrito a videocliques ou a apresentação feita desde um único ponto de captação, visto que há dificuldade de participação de todos/as em razão do “*delay*”, especialmente para a música. No que diz respeito às expressões corporais, o principal problema é o da captação e mesmo de acompanhamento – algumas práticas exercitaram experiências de “práticas corporais”, não sem dificuldade. Há um evidente privilégio às linguagens audiovisuais, com ênfase bastante significativa para as visuais. O texto escrito tem um lugar complementar e de apoio. A oralidade ganha importância, visto que, ainda que nas condicionalidades dos recursos, é a forma menos limitada de participação e a que pode mais facilmente ser exercida por quem está no espaço. A questão que se coloca é se estas práticas conseguem mesmo mobilizar perceptos, afetos e conceitos utilizando os mais diversos recursos, inclusive o “hipertexto”. Em outras palavras, é de se perguntar se o “dizer a própria palavra” encontra espaço, seja ele do modo ou através do meio que for. O não se resumir a uma “simples transmissão” de conteúdos, com viabilização da efetiva convivência e troca de saberes, conhecimentos, experiências, intercambiando vidas, também se coloca fundamental. Há uma limitação forte em relação à acessibilidade, visto que os recursos disponíveis parecem ter se dispensado

dessa obrigação, ficando ela, em geral, bastante difícil de ser efetivada nas plataformas (especialmente para deficientes visuais e surdos/as) – ainda que em redes sociais se encontrem alternativas um tanto precárias. A escuta ativa e a intimidade para “escutar o que ainda não tenha sido dito” dão o que pensar para serem efetivadas no ambiente virtual, particularmente porque o processo fica muito restrito ao “dito”, com baixo espaço para o “não dito”, para o “dizer”.

Os ambientes virtuais parecem trazer dificuldades de cooperação dos/as participantes nos processos formativos. A presencialidade experimentada nos ambientes virtuais ainda privilegia a expressão individual e a participação “por merecimento”, ficando pouco espaço para as práticas solidárias e cooperativas. Poder-se-ia arriscar a dizer que há uma certa “idolatria do indivíduo”. Claro que são possíveis coordenações e colaborações, mas ainda está longe de ser um ambiente favorável à cooperação. No nível da coordenação e da colaboração (*coworking*), podem-se dividir tarefas e até fazer mais com menos recursos, por exemplo, produzindo um texto num arquivo em comum, todos/as “escrevendo juntos/as” (num arquivo no Google Drive, por exemplo); divertindo-se juntos; compartilhando responsabilidades, competindo por algo importante – em “gamificações” orientadas, por exemplo; enfrentando juntos/as dificuldades comuns. Mas parecem ainda estar longe a partilha, o compartilhamento, desde a concepção até a implementação conclusiva de um projeto (do *co-design* e da *co-ownership*), de uma atuação conjunta, em comum, na mesma direção, ao mesmo tempo, ainda que em diversos lugares.

O tema da presencialidade se coloca como questão fundamental para as práticas formativas em ambiente virtual. Os vários aspectos já abordados mostram que, de alguma forma, realiza-se algum grau de “presença” no ambiente virtual, ainda quando um/a participante fecha sua câmera e permanece um nome ou uma foto parada na tela – até não seriam muito diferentes daquele/a participante que está com o corpo na sala mas ausente da atividade realizada em ambiente físico. A questão que se coloca primeiro é a de que há presença no ambiente virtual, mas ela ocorre de modo próprio e bastante diferente daquela realizada em ambiente físico – por isso, talvez, o questionamento seja muito mais em termos de “proximidade” como elemento constitutivo da “presença”. A proximidade se faz pela abertura à presença da alteridade, que é mais do que “estar diante de” – ainda que um único corpo na praça possa ser a presença de milhões deles. Assim, além dos limites da presença, alguns dos quais já abordamos, as práticas formativas em ambiente virtual dificultam a “proximidade” por inviabilizar o efetivo “face a face”, o “olho no olho”, o abraço, o afago, o colo e tantas outras formas de sua realização,

fundamentais para a mobilização de afetos, espiritualidades, “místicas”. Está em questão a possibilidade de construção de vínculos e relações, a criação do “em comum”, da intimidade pedagógica que sempre emerge de “nós” em relações, muito mais do que de “eus” justapostos, por mais conectados que estejam.

4. Breve análise de elementos referenciais

O Marco Referencial de Orientação da Sistematização (MROS) estabeleceu preocupações, questionamentos e um eixo da sistematização. Esses elementos estarão presentes no exercício de análises aqui construídas. Dividiremos a apresentação em dois tópicos: um para tratar dos elementos gerais, outro para nos dedicarmos ao eixo temático da sistematização. Em boa medida, complementam aspectos que já foram expostos como “achados” no capítulo anterior.

Não é demais dizer que, ainda que as práticas formativas sistematizadas sejam circunscritas, em sua maior parte, a atividades formativas específicas, pode-se, em todos os casos, perceber que são parte de uma dinâmica mais ampla, de um processo formativo e, ainda que se as tome na sua especificidade, os elementos aqui trazidos não perdem de vista a perspectiva de conjunto que é exigida para compreendê-las como parte de processos.

4.1. Elementos gerais de análise

Os elementos gerais da análise se orientam pelas preocupações e questionamentos construídos no MROS, que aqui são abordados transversalmente.

Tomando em consideração que a pandemia de Covid-19 efetivamente exigiu adequações na atuação político-educativa das organizações e movimentos sociais cujas práticas foram sistematizadas, a questão que se coloca é a de saber o grau dessas adequações: transplante, adaptação ou conversão. No “transplante”, tratar-se-ia de dizer que os processos formativos antes realizados em ambientes físicos teriam simplesmente sido levados ao ambiente virtual, sem qualquer tipo de modificação metodológica vindo a ser realizado em nova ambiência, simplesmente. No caso da “adaptação”, significaria entender que os processos formativos foram modificados parcialmente para que pudessem ser ajustados à nova realidade virtual. No caso da “conversão”, significaria que os processos formativos foram totalmente construídos metodologicamente orientados pelas exigências do ambiente

virtual. Nas práticas sistematizadas, pode-se perceber a presença das três situações, ainda que, salvo melhor juízo, a adaptação seja a mais marcada. Uma reflexão adicional e complementar pode ser feita para perceber como essas variáveis se apresentam ou não no que desenvolveram.

Todas as práticas específicas são uma realidade como práticas formativas em ambiente virtual. A abordagem num nível de realização implica refletir considerando inclusive os aspectos de adequação e perguntar-se sobre o grau da intensidade do resultado e do impacto³ que as metodologias geraram, inclusive distinguindo o que se deu como resultados e o que poderia ser dimensionado como impacto. Nesse sentido, perceber a profundidade ou a superficialidade, a durabilidade ou a caducidade, a instrumentalidade ou a substancialidade é um caminho, inclusive para dimensionar o que efetivamente se produziu de transformações metodológicas e até de concepção. Também neste caso, considerando as variáveis indicadas, pode-se perceber todas essas variações em diferentes práticas. No sentido da intensidade, a ênfase fica muito no resultado, até porque a maior parte delas é bastante recente, sendo ainda difícil mapear seu impacto, mesmo que este possa ser apontado.

As práticas formativas colocaram em questão as dimensões ético-políticas, epistemológicas e ontológicas que orientam a metodologia, talvez muito além das exigências de um “novo contexto”. A metodologia é aqui entendida como processo e não como simples procedimentos, ainda que deva incluir estes como componentes daquele. Está em questão saber se o próprio ambiente virtual, as tecnologias próprias a ele, os meios utilizados para atuar nele, assim como as capacidades subjetivas exigidas para tal, são meros recursos instrumentais ou se podem produzir novas exigências e realidades. Saber se o fato de as novas tecnologias usarem “dados”, seus fluxos e articulações, em detrimento de buscar “causas” ou o “ser”, como as epistemologias moderna e antiga, respectivamente, faziam a grosso modo, poderia introduzir modificações epistemológicas significativas também é uma questão. Ademais, em que medida a “recursividade”⁴ constitui nova forma de ação, ou se seria nada mais do que uma maior ênfase ao que os gregos já chamavam de *noeîn*, também se apresenta como uma questão, inclusive diante do fato de que a

3 Recuperamos o sentido de “impacto” que trabalhamos no estudo realizado em 2020, onde se lê: “Neste estudo, tomamos ‘impacto’ pela percepção dos processos de mudança que se fazem em curso, ao longo do processo, como parte do ‘acontecimento’ Covid-19, o que é sempre mais difícil de ser identificado, inclusive porque parece ser mais facilmente perceptível depois de processos ou ações já efetivadas.” (CEAP, 2020, p. 77).

4 Ver, entre outros, <https://revistacrisis.com.ar/notas/fragmentar-ocupar-y-resistir>.

inteligência artificial ou os algoritmos poderiam comprometer sua realização como “obra humana”, limitando (ou até inviabilizando) a autonomia e atuação consciente dos/as sujeitos. A própria definição de “ambiente virtual” poderia ser entendida como existência de uma dimensão a mais da vida ou, de modo bem mais radical, como a conversão da vida toda a partir dele (*on life*) – ou estaria redondamente equivocada, já que não passaria mesmo de uma ferramenta a mais. A questão de saber se esta situação é um “novo contexto desafiador” ou se vai além disso também precisa ser colocada: não há dúvida de que se põe um novo contexto, mas parece que tudo o que se coloca indica que ele está além de se tratar da necessidade de somente recontextualizar. Adicionalmente, há que não se perder de vista que a metodologia é síntese prática dos demais aspectos quando exercitada numa prática formativa. Ou seja, os aspectos ético-políticos, epistemológicos, ontológicos e quaisquer outros se revelam “em andamento” na metodologia e, portanto, mais do que em seu enunciado, fazem-se atitude, práxis.

A respeito das metodologias, uma questão emerge com força: a relação entre forma e conteúdo nas práticas formativas em ambiente virtual. Ainda que se observe a presença de aspectos como participatividade, inclusão, diversidade, diálogo, interação, contextualização, problematização, reflexão, relação com o organizativo, subjetividade e intersubjetividade, individualidade e coletividade, entre outros, é de se perguntar até que ponto conservam e se conservam, na práxis, a unidade e a organicidade entre conteúdo e forma. E não é demais lembrar que o Marco Referencial de Orientação da Sistematização (MROS) alertava para a relação entre os sistemas tecnológicos e os/as sujeitos/as, como os primeiros regulam, limitam e modulam as práticas dos/as segundos/as; e que, sabendo que as plataformas são “mediadores ativos, e não neutros, as práticas formativas atuam dentro dos limites e das regras desses sistemas, sendo importante compreender a maneira como tal arquitetura é apreendida e como os/as agentes a ajustam aos seus interesses [ou a elas são ajustados/as], tanto em um sentido limitador quanto em um caráter subversivo”.

As concepções de formação presentes nas práticas sistematizadas, ainda que tenham fortes elementos e se orientem pela Educação Popular, não podem ser compreendidas de uma única forma, nem mesmo em total convergência para sua centralidade. Aparecem elementos que a complementam ou até a reorientam, como aspectos de Economia Popular Solidária, de feminismo negro e feminismo popular, as perspectivas afrocentradas, entre outros. O fato de não haver uma única compreensão é exatamente sinal da força da formação como prática refletida no seio das organizações e movimentos. Não

há um modelo que é reproduzido mimeticamente pelos vários agentes. Pelo contrário, a criatividade e a experiência (que não é experimentação vulgar) se articulam, ainda quando é necessário inovar ultrapassando limites de conforto. As fontes de inspiração, inclusive, caminham desde as mais históricas e consolidadas até aquelas que os novos interlocutores fizeram emergir de vasta produção resultante da pesquisa-ação, e também de exercícios de avaliação e sistematização de práticas formativas realizadas nos últimos anos, inclusive aquelas vividas ou em curso de experimentação em políticas públicas. O principal sinal de que a Educação Popular está viva é perceber a ausência de unanimidade e a forte presença das buscas e construções alternativas reveladas pelas práticas sistematizadas.

A concepção de “tecnologia” revelada pelo processo de sistematização é uma questão importante, visto que parece não passar muito longe de uma visão *standard* e que reproduz uma certa noção vinculada a progresso. Há uma adesão mais ou menos acrítica a uma certa inexorabilidade das tecnologias de informação e comunicação, particularmente, o que torna a questão ainda mais complicada, já que parte de uma situação dada de que há um certo padrão disponível que dificilmente poderia, e talvez, ainda que seja desejável, dificilmente seria suplantado. É como se houvesse uma espécie de império “monotecnológico” – mais uma das muitas monoculturas. O debate sobre tecnologias livres, seus *softwares* e aplicativos, plataformas e redes sociais, parece constituir uma questão para poucos muito bem iniciados, ainda distante do debate cotidiano e do engajamento efetivo das organizações e das práticas formativas em ambiente virtual, embora já existam experiências significativas em curso. Isso é revelado, sobretudo, pelo baixo grau de debate crítico sobre o tema, tanto como parte do processo de deliberação a respeito dos recursos a serem utilizados nos processos formativos quanto pela baixa tematização do assunto como parte do processo formativo, sendo raramente convertido em “tema gerador”, inclusive com ainda baixo enfrentamento da questão da superação da monotecnologia, se em soluções pluralistas ou que apontam para um novo universalismo. Ademais, a identificação da tecnologia como sendo uma expressão de progresso recoloca uma questão de fundo a respeito do sentido excessivamente linear ainda presente no modo de entender a realidade e as lutas por transformação, ou mesmo de resistência. A tematização crítico-reflexiva do significado dessas tecnologias poderia abrir uma reavaliação dessas concepções de fundo.

O conflito entre o “analogico” e o “digital” nas diferentes experiências de vida, ainda que não tenha sido expressamente tematizado, pode ser refletido a partir das práticas sistematizadas. A experiência formativa em ambiente

virtual exige “capacidades digitais” que cobram certo “letramento” inicial, mas que vão muito além dele, já que são diversas e diversificadas. Elas também carecem de ser aprofundadas ao nível do domínio de programação e de engenharia – aliás, um limite evidente é o de que a interação se dá praticamente no nível da interface operativa. Em outras palavras, o limite do domínio resultante de aprendizagem fica no instrumental e funcional, quando muito na capacidade de operar com esses recursos, longe da aprendizagem substancialmente significativa no que diz respeito ao que profundamente o digital significa em sua diferenciação com o modo analógico – o que parece estar longe inclusive para os/as mais jovens, para os/as que se entendem “nativos/as digitais”. Gerações analógicas são como que “forçadas”, “jogadas” em ambientes virtuais nos quais lhe são exigidas “capacidades digitais” que não lhe estão disponíveis, sendo que, mesmo quando se oferece uma formação que vem exatamente para avançar neste domínio, por vezes, interpõem-se “resistências políticas”. Ir além desses domínios elementares e qualificar as condições para programação, engenharia e desenvolvimento de recursos se coloca como questão estratégica que poderá gerar novas possibilidades para a ação formativa, e muito além dela.

A alternativa híbrida (mista ou composta) parece ser aceita como futuro necessário. A convivência de práticas formativas em ambiente virtual e em ambiente físico se desenha como uma necessidade no futuro imediato. Já não se discute a possibilidade de retorno completo e total ao físico – ainda que sempre esteja presente uma certa “nostalgia dos longos encontros”. Seja por razões de um suposto menor custo de financiamento, seja pela extensividade da abrangência, seja pela “acomodação crítica”, a prática formativa em ambiente virtual “veio para ficar”, tanto para quem já a fazia quanto para quem a “descobriu”. Isso faz crer que possam haver propostas tanto de ações formativas compostas de modo híbrido dentro de uma mesma atividade quanto oferta intercalando um e outro modelo. Esta é uma questão ainda pouco discutida, mas certamente também ensejará debates importantes, tanto no plano da concepção quanto no das metodologias e das práticas educativas. Problema será se constituir numa natural migração “em rebanho”. Abrir espaços de troca e reflexão sobre o que haverão de significar é demanda necessária.

O formativo parece perder em favor da capacitação e do “treinamento”. As ações formativas realizadas articulam elementos de formação com questões de fundo tanto de ordem ético-política quanto de estratégia e modos de ação, mas revelaram-se mais eficientes se concentradas na capacitação para o desenvolvimento de determinadas competências aplicadas, inclusive

aquelas de coordenação e de colaboração. Não está descartada a possibilidade de formação, inclusive, feita de modo aprofundado e para além dos “slogans” típicos das exigências das redes sociais e da pressa para fazer mover a “*timeline*”, mas ela ganha novas exigências e se revela a mais difícil de ser garantida nos processos formativos. Mais do que uma preocupação, as práticas sistematizadas indicam que este se constitui num desafio de fundo, sobretudo para não transformar práticas formativas em ofertas “*prêt-à-porter*” que possam ser capturadas pelas estratégias do mercado da educação, que está de olho, inclusive, na possibilidade de fazer da Educação Popular e das práticas por ela acumuladas mais um insumo a ser “vendido” para alimentar a sanha idolátrica de *mammon* (deus dinheiro).

Há, ainda, uma questão que diz respeito à dificuldade de produção de “zonas de contato” que permitam intercâmbios profundos e que abram condições para a dialogicidade como “exigência existencial”. Há necessidade de produção da intimidade – que gera “cumplicidade” – própria para a realização da relação pedagógica. Parece que a necessária intensidade para tal é difícil de ser vivida nas práticas pedagógicas em ambiente virtual, particularmente pelos limites à realização da proximidade. Há uma profusão de recursos, de informações, de imagens, de luzes, de contrastes, de sons, de textos e hipertextos, de cores, de tons e sobretons, que parecem produzir mais desconforto e um certo “barulho incessante”, com pouco lugar para os “intervalos em silêncio” tão fundamentais à aprendizagem – como exercício individual e coletivo, como experiência subjetiva e também intersubjetiva. Enfim, é de se perguntar se a *amorosidade* tão necessária à dialogicidade, sempre experimentada mais intensamente na proximidade, pode ser efetivamente vivida, experimentada, sentida e sabida nos ambientes virtuais, a fim de entender até que ponto pode afetar o modo de fazer ou até mesmo afastar a possibilidade de realizar práticas formativas em ambiente virtual com integralidade, integridade e, especialmente, *omnidimensionalidade*, assim como se propõe que seja a Educação Popular.

4.2. Elementos de análise a partir do eixo

Este ponto tem por finalidade fazer uma análise estrita no que diz respeito ao que se acumulou com todo o processo de sistematização em confronto com o eixo comum da sistematização construído no MROS. O eixo foi definido do seguinte modo: “fatores que fragilizaram e/ou potencializaram a resistência e a ação transformadora das práticas formativas na Educação Popular reali-

zada com tecnologias digitais no contexto da pandemia Covid-19”. Passemos à consideração de algumas questões.

A leitura do conjunto dos acumulados permite dizer que a resistência e a ação transformadora das práticas formativas na Educação Popular realizadas em ambiente virtual no contexto da pandemia Covid-19 e sistematizadas tangenciam a possibilidade de impactar sujeitos individuais e coletivos em níveis tão exigentes. O que se pode perceber são fatores que fragilizam, especialmente, aqueles que tomam o ambiente virtual como mera circunstância e as plataformas como simples ferramentas e não as problematizam criticamente, para além da sua operação funcional, adaptativa e redutiva; e que potencializam, especialmente quando as questões decorrentes são tratadas no nível de agenda política e pedagógica estratégicas, implicando inclusive os modos de enfrentamento do sistema que oferece recursos digitais bastante funcionais a seus interesses econômicos e políticos – certamente não é casualidade que as plataformas estejam configuradas do modo como estão. A questão da Educação Popular em ambiente virtual está colocada e se apresenta como chave para ser aprofundada. As práticas sistematizadas trazem insumos muito importantes para a discussão; colocam a exigência de que esta venha a ser tratada no centro da agenda pedagógica e política das lutas populares. E ela não é circunstancial à pandemia, já que se aponta como desdobramento exatamente sua permanência, ainda que convivendo com as formas anteriormente já desenvolvidas (e talvez nem aquelas voltem a ser completamente únicas, sem ser “contaminadas” por estas). Os ensaios, preocupações, intuições e problematizações insurgentes, a partir das práticas sistematizadas e de outras desenvolvidas pelas organizações populares, recolocam a necessária ressignificação da Educação Popular como processo histórico permanente e que agora ganha novos ingredientes, novas exigências, novas condicionalidades e, talvez, novas realidades. Ademais, sem que estas questões sejam tratadas como agenda estratégica das lutas empreendidas pelas organizações populares, não se enfrentará adequadamente a questão.

Há um desafio negativo a ser empreendido criticamente: identificar aqueles aspectos para os quais é preciso dizer não, deslegitimando práticas formativas em ambiente virtual que não sejam aceitáveis como práticas de Educação Popular com força de resistência e transformação. Como dizia Adorno, entre as exigências para a “educação após Auschwitz” está a recusa a colaborar com certas práticas educativas. Isso se pode alcançar se não se abrir mão da capacidade crítica das próprias práticas e das práticas que são desenvolvidas por outros/as. Este é um aspecto bastante importante para dimensionar a resistência como impacto da prática formativa, desenvol-

vendo a capacidade do “nunca mais”, da recusa, mesmo que ainda não seja suficiente para produzir transformações efetivas. Saber identificar o que negativamente compromete a construção de práticas libertadoras, críticas e transformadoras é fundamental para não “reproduzir”, ainda que involuntariamente, o que queremos combater.

Nota-se que estes processos revelam a emergência de novos direitos humanos que alargam e aprofundam, com novas exigências, aqueles que já estão reconhecidos e formalizados. A agenda de lutas por direitos, como sempre e neste contexto também, é impulsionada primeiro pelos/as “sem direitos”, aqueles/as que se percebem numa situação na qual as necessidades humanas apresentam exigências de que sua satisfação não seja simplesmente relegada ao “poder de compra” exercido no mercado, mas seja reconhecida como acesso e usufruto de um bem comum (de novo tipo e que se complementa a outros já assim reconhecidos), de modo a exigir o estabelecimento de um “novo direito” e, como tal, com previsão de que seja universal, além de indivisível e interdependente em relação a outros direitos. Ainda é difícil formular qual seja esse novo direito, mas o que aparece é um conjunto do que se poderia chamar de “direitos digitais”, que incluem acesso universal à internet de qualidade, acesso a equipamentos adequados, proteção ante “coleta e uso” de dados, redimensionamento do direito à intimidade, entre outros aspectos. Esta agenda é seguramente a mais exigente potencialidade transformadora emergente das práticas formativas em ambiente virtual, e que as extrapola para uma compreensão mais ampla emergente das experiências realizadas. O bom é que esta causa, já levantada por algumas organizações e movimentos há alguns anos, agora parece ser intensificada e agravada.

O uso de recursos do ambiente virtual para a efetivação de “guerrilha digital” como parte da dinâmica formativa é altamente pertinente. Numa realidade na qual a “disputa de narrativas”, típica exigência das “guerras culturais”, se coloca no cotidiano do processo político, na disputa de “mentes e corações” e no processo de conscientização, ocupar os diversos espaços disponíveis, inclusive aqueles que sejam inóspitos para as práticas populares, parece ser uma necessidade. Todavia, é de se pensar até que ponto, ainda que encarados deste modo, não estarão colaborando para a legitimação do espaço e, inclusive, para a produção daquilo que seu modelo de negócio tem como finalidade (produzir valor por meio da captura preditiva de dados). O que parece necessariamente ter que ser superado é fazer atividades nas quais se realiza o debate sobre estratégias de resistência ou de combate a esses espaços, utilizando-os – as questões de “segurança digital” vão muito além de se preocupar com eventuais “invasões nas plataformas”, aliás a questão

se coloca para muito além do próprio debate sobre segurança. E, para quem não domina a programação nem mesmo a produção dos equipamentos, está ainda mais longe a perspectiva de impactos da atuação formativa desenvolvida em ambiente virtual: uma das ações formativas estratégicas haveria exatamente de se preocupar em formar à programação e a engenheirar para o comum, enfrentando toda a educação que o pretenda fazer unicamente como ação de mercado. Trata-se de uma questão de ação estratégica e que se insere também no debate sobre as estratégias não somente formativas, mas também de luta política, tanto na resistência quanto no enfrentamento. Seguramente, mais do que identificar respostas, o fundamental é que o debate seja feito.

O limite da construção da capacidade de cooperação digital – para além da coordenação e da colaboração – é outro aspecto a ser considerado. Talvez a que mais se chegou tenha sido a coordenação, sendo que ainda estão sendo ensaiadas possibilidades de colaboração – inclusive pela falta de domínio dos recursos digitais já disponíveis (nós também, num processo de sistematização feita toda em ambiente virtual, usamos pouco os recursos colaborativos comerciais do “Google Drive”, por exemplo, ainda que tenhamos criado um repositório). Mais longe ainda está a possibilidade de realização da cooperação. As experiências de ação neste tipo, tão vividas na elaboração do “movimento *software* livre”, da “Wikipedia”, do “Ubuntu”, por exemplo, parecem longe de se incorporar às práticas políticas, tanto àquelas organizativas quanto àquelas formativas. Enfrentar as estratégias manipuladoras e redutoras da autonomia advindas da “inteligência artificial” e dos “algoritmos racistas e controladores” se coloca como questão política a formativa. A questão não é simplista, colocada ao modo “a favor ou contra”; coloca-se, sim, como desafio de domínio e de ação para que não se inviabilize a cooperação exatamente em razão da vigência dos controles cada vez mais condicionantes. A questão é muito mais do que ter ferramentas e recursos disponíveis para tal: parece estar ainda no convencimento de sua possibilidade neste ambiente para além do simples “transplante” de experiências eventualmente vividas nas relações físicas. Não estamos, de forma alguma, advogando qualquer substituição; o que estamos observando é que o tema sequer está sendo pautado tanto na incidência política quanto na elaboração de estratégias, nem mesmo na prática educativa – em todos os casos, não na profundidade que exige. Não há transformação sem que se desenvolvam estratégias consistentes e profundas de cooperação entre sujeitos/as que a pretendam fazer efetiva.

Alcançar o impacto necessário à transformação das realidades exige articular o processo formativo com as estratégias e as práticas organizativas,

as lutas e os enfrentamentos necessários para “gerar o novo”. A transformação feita pelas práticas formativas está sempre limitada a “transformar sujeitos/as que transformam o mundo”, como nos lembra Paulo Freire. E a transformação de sujeitos para tal exige um “ensinar e aprender a transgredir” como pede bell hooks. Estas exigências de fundo mantêm acesa a incessante busca para, mais do que reformar, mais do que revolucionar, ser necessário transformar, atravessando e explodindo as formas perversas e desumanizadoras, inclusive aquelas que por vezes “aprimoram no ambiente virtual”, para ganhar mundos e ambientes nos quais, acima de tudo, o que se faça seja exercitar o “libertando-se” como experiência histórica pessoal e coletiva, luta permanente para que o legado de toda ação educativa e de toda ação política, enfim, da vida humana, seja nada mais do que o cuidado com a produção, a reprodução e o desenvolvimento de todas as formas de vida, e “vida em abundância”.

Enfim, escapar do mimetismo e entusiasmar a criatividade para enfrentar o interregno no qual os “sintomas mórbidos” próprios de uma situação na qual o “velho está morrendo e o novo ainda não pode nascer”, como sugeria A. Gramsci, é um desafio fundamental para fazer a todo tempo, e em cada lugar, o desenho prático do “inédito viável”. Dito de outra forma, numa perspectiva talvez mais animadora, com Guimarães Rosa em *Grande Sertão, Veredas*, trata-se de fazer a “travessia” como exigência humana e, se rigorosamente “o real não está no início nem no fim, ele se mostra pra gente é no meio da travessia”; então, há que fazer das práticas pedagógicas formas de incidência na realidade, para o que é difícil escapar de entendê-las sempre na travessia e em travessia. Note-se, todavia, que esta travessia é tensa, carrega conflitos e contradições, apresenta e se apresenta em muitas “encruzilhadas”, que fazem com que, mais do que vivida, seja transformada ela mesma numa “experiência” capaz de gerar “saber de experiência feito”.

5. Indicação de propostas e sugestões

A análise reflexiva, tomando em conta os “achados” nas práticas sistematizadas, dá a possibilidade de construir indicações propositivas que poderão ser recolhidas pelas próprias práticas sistematizadas, mas também por outras práticas que possam vir a ser desenvolvidas em condições comuns e que se coloquem as questões aqui referidas.

Proposições são sempre sugestivas e dificilmente ganham concretude sem que sejam consideradas relevantes por quem as tomar como possibilidades.

Dito de outro modo, são disponibilidades que se apresentam ao diálogo, não mais do que isso. Assim que, longe de qualquer outra intenção, o que segue se coloca a serviço do debate, como mais uma palavra na roda do diálogo.

Se, nos pontos anteriores, tínhamos que contar com as práticas como nosso parâmetro concreto, como evidência subsidiária, aqui podemos abrir para as expectativas que nasceram da inspiração daquelas. Ou seja, o que pretendemos é recolher a riqueza dos acumulados construídos pela equipe de sistematização e que, de alguma forma, ganha contornos neste momento. Segue uma lista de sugestões, que não é exaustiva, ainda que seja expressiva. Construiremos o texto retomando “achados” e análises ao modo de “considerandos”, aos quais complementaremos com sugestões.

Considerando que o nível de problematização a respeito das tecnologias da informação e da comunicação, do uso de plataformas e das mídias digitais nos processos formativos sistematizados não se apresentou tão intenso, e que esta questão parece ainda não constituir uma parte substantiva da agenda política estratégica, sugere-se que o tema seja colocado no centro dos debates estratégicos, que se inclua o uso instrumental para a ação formativa e ele passe a ser parte da agenda de ação e luta política; inclusive, que se fortaleçam espaços de elaboração e produção de tecnologias livres e próprias às organizações populares com a devida importância estratégica, o que poderia incluir ações consorciadas para investimentos neste sentido.

Considerando que as temporalidades e as territorialidades/espacialidades no ambiente virtual têm forte impacto na metodologia das práticas formativas nele realizadas e que, inclusive, parecem fortalecer posições “bancárias”, em detrimento de disposições mais favoráveis à dialogicidade, sugere-se aprofundar o debate sobre os limites dos recursos disponíveis e abrir possibilidade de desenvolvimento de alternativas mais adequadas às práticas populares.

Considerando que as disponibilidades didáticas para uso no ambiente virtual são bastante limitadas e excessivamente formalizadas e que, inclusive, a “recursividade” parece ainda pouco presente nas plataformas, comprometendo o desenvolvimento de práticas formativas mais complexas e orgânicas, inclusive com componentes “místicos”, sugere-se debate aprofundado sobre esses limites a fim de garantir que os procedimentos condicionados pelas plataformas não comprometam as concepções orientadoras e as finalidades da ação formativa.

Considerando que as práticas sistematizadas expressam um conflito entre diversos saberes e que este conflito as transcende, sugere-se especial atenção, visto que a dimensão dialogal da prática formativa é fundamental

para que seja prática de Educação Popular, e que se ampliem as condições para o desenvolvimento de dinâmicas de “diálogo dialogal”.

Considerando que a relação entre o político-educativo e o político-organizativo ganha contornos específicos, que as práticas formativas sistematizadas expressam, quase todas elas, a preocupação com a dimensão político-organizativa e que as maneiras de fazê-lo aparecem muito diversificadas, sendo este um dos aspectos fundamentais para a Educação Popular, sugere-se que se mantenham abertos o debate e a atenção às práticas para efetivamente viabilizar que a relação entre o formativo e o organizativo, a agenda de lutas e as formulações esteja nelas presente do modo mais intenso possível.

Considerando que as linguagens e as expressividades estão presentes nas práticas formativas, ainda que de diferentes maneiras, em confronto com os limites dos ambientes virtuais que são muito restritivos ao uso de alternativas linguísticas de modo efetivo e orgânico, e facilitam o modo “representativo”, sugere-se atenção para que o “dizer a própria palavra” encontre espaço e que a efetiva convivência e troca de saberes, conhecimentos, experiências pelo intercâmbio de vidas aconteça, inclusive com acessibilidade, e, sobretudo, para que se avance às condições de superar as restrições ao “dito”, abrindo tempo e espaço para o “não dito”, para o “dizer”.

Considerando que o tema da presencialidade se coloca como questão fundamental para as práticas formativas em ambiente virtual e que a questão se apresenta em termos de “proximidade” como elemento constitutivo da “presença”, sugere-se manter aberto este debate para a explicitação desta tensão e seu enfrentamento tanto circunstancial quanto estrutural, a fim de efetivar o “face a face”, o “olho no olho”, o abraço, o afago, o colo e tantas outras formas de mobilização de afetos, espiritualidades, “místicas”, junto com a possibilidade de construção de vínculos e relações, de intimidade pedagógica, e a criação do “em comum” (do “nós”).

Considerando que nas práticas sistematizadas se pode perceber a presença de diferentes graus de adequações – transplante, adaptação ou conversão – e que a adaptação é a que mais está marcadamente presente, sugere-se que cada uma das práticas sistematizadas analise o que realizou a fim de perceber como essas variáveis se apresentam (ou não) no que desenvolveu, sobretudo desafiando-se: em caso de vir a realizar novas práticas, que as possa desenvolver do modo mais convertido possível ao ambiente virtual, superando versões transplantadas ou adaptadas.

Considerando que, ainda que permaneça aberto o debate, as práticas sistematizadas encontraram no ambiente virtual uma realidade, sugere-se aprofundamento na reflexão e debate sobre o grau da intensidade do resul-

tado e do impacto que as metodologias sofreram, distinguindo o que se deu como resultados e o que poderia ser dimensionado como impacto.

Considerando que as práticas formativas colocaram em questão as dimensões ético-políticas, epistemológicas e ontológicas que orientam a metodologia entendida como processo “em andamento”, sugere-se o seguimento da investigação, da sistematização e da elaboração a respeito a fim de distinguir e aprofundar as “novidades” e as permanências construídas na práxis.

Considerando que a relação entre forma e conteúdo nas práticas formativas sistematizadas é uma questão que emerge com força, já+ que as plataformas não são neutras, sugere-se que este tema siga em debate e elaboração, sobretudo para superar eventuais dualismos ainda persistentes.

Considerando que as concepções de formação presentes nas práticas sistematizadas têm forte presença e orientação à Educação Popular, mas que não podem ser compreendidas unicamente nem em total convergência nessa centralidade, sugere-se aprofundar o debate e a elaboração para perceber, além das necessárias ressignificações desde a prática em ambientes virtuais, também como as pedagogias feministas, afrocentradas e da Economia Solidária, entre outras, contribuem significativamente nessa ressignificação.

Considerando que a concepção de tecnologia revelada pelo processo de sistematização parece não passar muito longe de uma visão *standard* e vinculada a um certo sentido linear do progresso, o que revela uma visão predominantemente “monotecnológica”, sugere-se o aprofundamento do debate crítico sobre o tema, tanto como parte do processo de construção de uma agenda de lutas, da deliberação a respeito dos recursos a serem utilizados nos processos formativos, quanto de sua tematização nos processos formativos.

Considerando que há uma tensão entre o “analógico” e o “digital” e que a experiência formativa em ambiente virtual exige “capacidades digitais, inclusive aquelas que possam ir além do domínio da interface operativa e avancem para níveis de programação e engenharia, para superar o instrumental e funcional, sugere-se debate, elaboração e desenvolvimento de práticas que tratem das “capacidades digitais” e promovam o avanço, inclusive, para níveis mais exigentes.

Considerando que as práticas formativas não deixarão de realizar atividades em ambiente virtual e que, possivelmente, a alternativa híbrida (mista ou composta) venha a ser realizada no futuro próximo, com a convivência de práticas formativas em ambiente virtual e em ambiente físico, sugere-se atenção para que as ações formativas compostas dentro de uma mesma

atividade ou alternativamente, num ou noutro modelo, sejam amplamente debatidas tanto no plano da concepção quanto no das metodologias e das práticas educativas.

Considerando a maior “facilidade” de ações formativas de capacitação e “treinamento” nos ambientes virtuais, em detrimento daquelas estritamente formativas, que colocam questões de ordem ético-política, de estratégia e modos de ação, remetendo a um debate sobre a questão da profundidade da atuação em Educação Popular, sugere-se o aprofundamento estratégico desse debate a fim de enfrentar as dinâmicas que o ambiente virtual parece homenagear e que se apresentam mais superficiais e imediatas, inclusive para escapar às capturas de mercado que poderiam ver nelas formas de negócio.

Considerando que há dificuldade de produção de “zonas de contato” que permitam intercâmbios profundos e abram condições para a dialogicidade como “exigência existencial” nas atividades realizadas em ambiente virtual, sugere-se que se mantenham abertos o debate e a elaboração para garantir que as práticas formativas em ambiente virtual preservem a integralidade e integridade propugnadas pela Educação Popular e escapem das condicionalidades “bancárias” ainda ali presentes.

Considerando o que o eixo temático da sistematização estabeleceu e que a leitura do conjunto dos acumulados permite dizer que a resistência e a ação transformadora das práticas formativas na Educação Popular sistematizadas ainda precisam caminhar para atingir níveis tão exigentes, sugere-se que se mantenha aberto o debate para que sirva de horizonte interpretativo às práticas, ainda que seja difícil de ser atendido em sua integralidade, de modo inclusive necessário à resignificação da Educação Popular como processo histórico permanente e que ganha novos ingredientes, novas exigências, novas condicionalidades e, talvez, novas realidades com a atuação mais intensa e ambiente virtual.

Considerando o desafio crítico de identificar aqueles aspectos para os quais é preciso dizer não, deslegitimando práticas formativas em ambiente virtual que, à luz da Educação Popular, não podem ser aceitas, sugere-se manter aberto o debate para dimensionar a resistência necessária, para a recusa, de modo que se possam mapear aquelas situações das quais é necessário se afastar por eventualmente até comprometerem o sentido da Educação Popular.

Considerando que as práticas indicam para a emergência de novos direitos humanos que alargam e aprofundam, com novas exigências, aqueles que já estão reconhecidos e formalizados, na linha do que se poderia genericamente chamar de “direitos digitais”, sugere-se que a agenda de lutas por direitos

enlace este “novo direito” e, tomando o que possa parecer ainda difícil de formular em termos do conteúdo desse direito, avance em formulação e em disputa no conjunto da sociedade, nos espaços organizativos e nos ambientes institucionais.

Considerando que há a possibilidade de desenvolvimento de práticas formativas nas várias alternativas do ambiente virtual, especialmente nas redes sociais, como estratégia para a disputa de narrativas, para efetivar “guerrilha digital”, sugere-se, todavia, que se mantenha vigilância para as possíveis capturas preditivas e controles presentes nesses ambientes aos quais dificilmente se conseguirá fazer frente de modo suficiente.

Considerando os limites da construção da capacidade de cooperação nos ambientes virtuais, para além da coordenação e da colaboração, sugere-se que a questão seja pautada na incidência política, na elaboração de estratégias e na prática educativa, visto ser estratégica para o desenvolvimento do projeto popular.

Considerado o desejo de alcançar o impacto necessário à transformação das realidades que exige articular o processo formativo com as estratégias e as práticas organizativas, as lutas e os enfrentamentos necessários para “gerar o novo”, sugere-se não perder de vista que o debate sobre metodologias e práticas formativas em ambiente virtual se insere no debate sobre projeto político das organizações populares.

Considerando que a criatividade é fundamental para reinventar as práticas e as formas de entender o mundo, inclusive para escapar do mimetismo ingênuo e reprodutivo, sugere-se que as práticas formativas em ambiente virtual se entendam como parte de uma longa travessia na qual há muitas encruzilhadas, tensões e conflitos, que não são meras situações pontuais, mas mostram as contradições que podem alimentar as superações a serem realizadas, sem perder de vista o “horizonte” que faz seguir caminhando.

Esta lista de sugestões, com se pode notar, não é completa, ainda que ocupe quase todas as letras do alfabeto. Ela reúne os aspectos que foram trabalhados ao longo do processo de sistematização à medida que nossa vista conseguiu alcançar. Certamente, outros olhares e outras leituras poderão encontrar, na riqueza dos aspectos acumulados em cada uma e na intercomunicação entre as práticas específicas, outras e melhores perspectivas. Ainda assim, cumpre a tarefa de alimentar o debate.

Considerações finais

As práticas formativas para as organizações populares não são simples eventos educativos: são parte de sua atuação de resistência e de enfrentamento, da construção de alternativas e de novos “inéditos viáveis”. Isso faz com que estejam profundamente engajadas no conjunto orgânico da atuação. Realizá-las no ambiente virtual, portanto, coloca questões diretamente a elas, mas estas mesmas questões se revelam como urgências para o conjunto. Este talvez seja o que mais substantivamente se pode sentir no que a sistematização traz como tensionamento presente. E que bom que assim seja, nem a emergência nem a circunstância da pandemia de Covid-19 comprometeram os compromissos e as responsabilidades de fundo. Aliás, estamos mostrando que esta circunstância se transforma em oportunidade de reflexão, de intercâmbio, de práxis.

Os limites de um processo de sistematização, como o que fizemos, e, inclusive, os desafios de dialogar com dez diferentes práticas, profundamente ricas e complexas, remetem para que, acima de tudo, o que se acumulou sirva de inspiração (não mais do que isso) a fim de que a crítica e a criatividade sejam alimentadas. Como dizia Cazusa, em “Blues da Piedade” (1988), este acumulado não serve “pra quem vê a luz, mas não ilumina suas minicertezas”, a estes/as, “senhor, piedade”. O que apresentamos são sementes que, esperamos, vicejem, floresçam e frutifiquem já que estão caindo em terra fértil.

A canção, de Fernando Delgadillo, “*Coincidir*” diz: “*Soy vecino de este mundo por un rato / Y hoy coincide que también tú estás aquí / Coincidencias tan extrañas de la vida / Tantos siglos, tantos mundos, tanto espacio y coincidir*”. Ela revela a força para dizer que o que fizemos não foi mais do que nos avizinhar do mundo por um instante, e cada um/a o fez sabendo que, coincidentemente, outros/as também o fizeram, juntos/as. São estas estranhas coincidências da vida que fazem coincidir séculos, mundos, espaços. Saber-se assim é, ao mesmo tempo, saber-se pequeno/a mas parte de um profundo processo. É também saber da grandeza e da amplitude do que se faz “co-incidir” (no sentido alternativo de incidir conjuntamente).

Por tudo isso e, acima de tudo, pelo engajamento e compromisso, “gratidão” é a palavra forte que todos/as expressamos mutuamente ao longo do processo e que, esperamos, sigamos efetivando. Aprendemos que a reciprocidade, limitada à troca, é grandiosa, mas que a solidariedade, que se viabiliza na medida da doação gratuita, ainda que não desinteressada e menos ainda neutra, foi realizada como experiência.

Referências

- ACCESS NOW. *Tecnologia de Vigilância na América Latina*. ago. 2021. Disponível em www.accessnow.org/cms/assets/uploads/2021/08/vigilancia-latam-por.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.
- ACCESS NOW. *The persecution of the information security community in Latin America*. Aug. 2021. Disponível em: www.accessnow.org/cms/assets/uploads/2021/08/persecution-infosec-latam-report.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.
- ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. 3. ed. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 119-138.
- BADIOU, Alain. *Lógicas de los Mundos: el ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial, 2008.
- BADIOU, Alain. *O ser e o evento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- BEDORE, R. C.; BECCARI, M. N. Aisthesis: uma breve introdução à estética dos afetos. *Revista Gearte*, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 487-498, set./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/74040>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- BENANTI, Paolo. Entrevista: A enorme transformação da era digital e a correlação que conduz o nosso conhecimento sobre a realidade. *IHU On Line*, 10 mar. 2021. Disponível em: www.ihu.unisinos.br/607360-sentimos-desconforto-com-o-que-a-transformacao-digital-esta-produzindo-para-nos-entrevista-especial-com-paolo-benanti. Acesso em: 20 ago. 2021.
- BERARDI, FRANCO (Bifo). Hay una crisis de la mente crítica. Entrevista a Dolores Curia. *Página 12*, 16 maio de 2021. Disponível em: www.pagina12.com.ar/341983-hay-una-crisis-de-la-mente-critica. Acesso em: 20 ago. 2021.
- BRANDÃO, Carlos R.; FAGUNDES, Maurício C. V. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 61, p. 89-106, 2016.
- BRUNO, Fernanda *et al* (org.). *Tecnopolíticas da vigilância: perspectivas da margem*. Trad. Heloísa Cardoso Mourão. São Paulo: Boitempo, 2018.

CAMPOS, Patrícia Ferreira. O ensino híbrido e a afetividade no processo de aprendizagem. *Anais Congresso ABED 2020*, São Gonçalo, RJ, maio 2020. Disponível em: www.abed.org.br/congresso2020/anais/trabalhos/53519.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

CARIBÉ, João Carlos Rebello. Uma perspectiva histórica e sistêmica do capitalismo de vigilância. *Revista Inteligência Empresarial*, CRIE; COPPE; UFRJ, n. 41, 2019.

CASTAMAN, Ana S.; SZATKOSKI, Elenice. Educação a distância no contexto da educação profissional e tecnológica: considerações em tempos de pandemia. *Research, Society and Development*, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 7, 2020.

CENTRO DE EDUCAÇÃO E ASSESSORAMENTO POPULAR – CEAP. *Estudo sobre impacto da COVID-19 na ação político-organizativa e político-educativa dos movimentos sociais populares brasileiros: identificação de posições e perspectivas de análise*. Passo Fundo: EAB Editora, 2020. Disponível em: <https://estudocovid.ceap-rs.org.br/>. Acesso em: 18 nov. 2021.

DERRY, T. K.; WILLIAMS, Trevor I. *Historia de la Tecnología*. 16. ed. Trad. Carlos Caranci et al. Madrid; México: Siglo XXI, 1995. 5 v.

DOWBOR, Ladislau. *O capitalismo se desloca: novas arquiteturas sociais*. São Paulo: Sesc SP, 2020.

DUSSEL, Enrique D. *Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão*. Trad. Jaime A. Clasen et al. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, Enrique. *Hacia una Estética de la Liberación*. Buenos Aires: Docencia, 2013. (Obras Escogidas; v. 10).

DUSSEL, Enrique. Sete hipóteses para uma estética da libertação. Trad. Luciano C. Santos. *Revista Filosofazer*, Passo Fundo, IFIBE, n. 52, p. 3-39, jul.-dez. 2019. Disponível em: <http://filosofazer.ifibe.edu.br/index.php/filosofazer/article/view/276>. Acesso em: 20 ago. 2021.

FALKEMBACH, Elza M. F. *Sistematização, uma arte de ampliar cabeças*. 2006. Mimeo. Disponível em: www.enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/89/f1293uma-arte-de-ampliar.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

FELICE, Máximo di. Redes sociais digitais, epistemologias reticulares e a crise do Antropomorfismo social. *Revista USP*, São Paulo, n. 92, p. 9-19, dez. 2011-fev. 2012.

FLORIDI, Luciano (Ed.). *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*. Oxford: University of Oxford, Springer Open 2015.

FLORIDI, Luciano. Entrevista: Ser humano e inteligência artificial: os próximos desafios do *onlife*. Trad. Moisés Sbardelotto. *La Ricerca*, 18 out. 2020. Disponível em: www.ihu.unisinos.br/604136-ser-humano-e-inteligencia-artificial-os-proximos-desafios-do-onlife-entrevista-com-luciano-floridi. Acesso em: 20 ago. 2021.

FLORIDI, Luciano. *Pensare L'infosfera. La filosofia como design concettuale*. Venezia: Raffaello Cortina, 2020

FLORIDI, Luciano; TADDEO, Mariarosaria. O que é ética de dados? Traduzido por Thabata. *Tera*, 18 ago. 2020. Disponível em: <https://medium.com/somos-tera/o-que-e-etica-de-dados-3ce4702cdfc1>. Acesso em: 20 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GABRIEL, Markus. *Ética para tiempos oscuros: valores universales para el siglo XXI*. Trad. Gonzalo García. Barcelona: Pasado & Presente, 2021.

GALIMBERTI, Umberto. O Ser Humano na Era da Técnica. Trad. Sandra Dall'Onder. *Cadernos IHU Ideias*, São Leopoldo, ano XIII, n. 218, v. 13, 2015.

GHISO, Alfredo. *De la práctica singular al dialogo con lo plural*. 1998. Disponível em: www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=661. Acesso em: 20 mar. 2021.

GOMEZ Maria N. G. de; BARROS CIANCONI, Regina de (org.). *Ética da Informação: Perspectivas e Desafios*. Niterói: PPGCI; UFF, 2017.

GUIMARÃES, Leonardo F. A Dialética entre o Método e a Realidade: um projeto para organizar a contradição. *Anais do XXIII Encontro Nacional de Economia Política*, 2018. Disponível em: <https://sep.org.br/anais/>

Trabalhos%20para%20o%20site/Area%201/11.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999-2002, Vários Volumes.

HAN, Byung-Chul. *Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. Trad. Maurício Liesen. Belo Horizonte: Âyinè, 2018.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. M. B. Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HUI, Yuk. *Cosmotécnica como Cosmopolítica*. Originalmente publicado em: www.e-flux.com/journal/86/161887/cosmotecnics-as-cosmopolitics/. Trad. Ricardo Moura. Disponível em: <https://medium.com/textura/cosmot%C3%A9cnica-como-cosmopol%C3%ADtica-por-yuk-hui-f2d855a62728>. Acesso em: 10 mai. 2020.

HUI, Yuk. *Fragmentar el futuro*. Ensayos sobre tecnodiversidad. Buenos Aires: Caja Negra, 2020.

HUI, Yuk. *Tecnodiversidade*. Trad. Humberto do Amaral. São Paulo: Ubu, 2020.

JARA H., Oscar. *A sistematização de experiências: prática e teoria para outros mundos possíveis*. Trad. Luciana Grafée e Sílvia Pinevro. Colab. Elza M. F. Falkembach. Brasília: Contag, 2012.

LACLAU, Ernesto. *Los fundamentos retóricos de la sociedad*. Buenos Aires: FCE, 2014.

LACLAU, Ernesto. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Vision, 2000.

LEVINAS, Emmanuel. *Ética e Infinito*. Lisboa: 70, 1982.

LEVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Lisboa: 70, 1980.

LEVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência*. O futuro do pensamento na Era da Informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 2004.

LEVY, Pierre. *O que é virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo: 34, 1996.

MACORANO, Jose Pedro. *A Filosofia da Informação de Luciano Floridi: Pressupostos Epistemológicos*. Porto: Ler Letras, 2006 Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9970.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

- MALAGGI, Vitor. Tecnologia em tempos de pandemia: A educação a distância enquanto panaceia tecnológica na educação básica. *Criar Educação*, Crisciúma, v. 9, n. 2, p. 51-79, 2020.
- MANCE, Euclides. *Teorias de Rede – Introdução Conceitual e Elementos Organizativos*. [2012]. Disponível em: http://euclidesmance.net/docs/teorias_de_rede.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.
- MARAGLIANO, Roberto; PIREDDU, Mario (ed.). Educare/educarsi nell'ambiente digitale. *Mediascapes Journal*, Roma, n. 5, 2015.
- MARCHESINI, Roberto. Como as Máquinas nos Transformam: a abordagem pós-humanista para entender o presente. *Agenda Digitale*, 12 fev. 2021. Trad. Moisés Sbardelotto. Disponível em: www.ihu.unisinos.br/606924-como-as-maquinas-nos-transformam-a-abordagem-pos-humanista-para-entender-o-presente-artigo-de-roberto-marchesini. Acesso em: 20 ago. 2021.
- MARQUES, R. A Ressignificação da Educação e o Processo de Ensino e Aprendizagem no Contexto de Pandemia da Covid-19. *Boletim de Conjuntura*, Boa Vista, v. 3, n. 7, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/32sfaVW>. Acesso em: 8 ago. 2020.
- MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. Educação em tempos de pandemia no Brasil: Saberes fazeres escolares em exposição nas redes. *Revista Docência e Cibercultura*, v. 4, n. 2, p. 215-224, 2020.
- MBEMBE, Aquile. *Direito universal à respiração*. Trad. A. Luiza Braga. São Paulo: n-1, 2020. Disponível em: <https://n-1edicoes.org/020>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- MBEMBE, Aquile. Necropolítica. *Revista Arte & Ensaio*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 123-151, dez. 2016.
- MEJÍAS, Ulises A.; COULDRY, Nick. Colonialismo de Datos: repensando la relación de los datos masivos con el sujeto contemporáneo. *Revista Virtualis*, Jalisco, v. 10, n. 19, 2019.
- MORALES, Elena Nava; FIGUEIREDO, Guilherme Gitahy de. *Tejiendo desde la contrahegemonía*. Medios, redes y TIC en América Latina (Comp.). México: Unam, 2020.
- NETO, J. M. F. Sobre Ensino, Aprendizagem e a Sociedade da Tecnologia. Por que refletir em tempo de pandemia? *Revista Prospectus*, v. 1, n. 1, p. 28-38, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3pfbGQb>. Acesso em: 1 ago. 2020.

OLIVEIRA, Eduardo de. *A ancestralidade na encruzilhada: dinâmica de uma tradição inventada*. Rio de Janeiro: Ape Ku, 2021. Coleção Trilogia da Ancestralidade.

OLIVEIRA, Eduardo de. *Filosofia da Ancestralidade*. Rio de Janeiro: Ape Ku, 2021. Coleção Trilogia da Ancestralidade.

ONU. La discriminación racial y las tecnologías digitales emergentes: un análisis de los derechos humanos. *Informe de la Relatora Especial sobre las formas contemporáneas de racismo, discriminación racial, xenofobia y formas conexas de intolerancia*. [A/HCR/44/57]. Ginebra: CDH/ONU, 18 jun. 2020.

PALUMBO, Livia P.; TOLEDO, Cláudia M. Q. de. A tecnologia como instrumento democratizador do direito à educação nos tempos da pandemia causada pela Covid-19. *Revista Brasileira de Direitos e Garantias Fundamentais*, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 72-90, 2020.

PANIKKAR, Raimon. *Paz e Interculturalidad*. Una reflexión filosófica. Trad. German Ancochea. Barcelona: Herder, 2006.

PIREDDU, Mario. Didattica online: presenza e prossimità nell'era della "nuova normalità". *QTimes, Journal of Education*, ano XII, n. 3, p. 5-19, jul. 2020. Disponível em: www.qtimes.it. Acesso em: 10 ago. 2021.

PIREDDU, Mário. Entrevista. *Educação em foco*, Juiz de Fora, v. 23, n. 1, p. 279-294, jan./abr. 2018.

PIREDDU, Mario. Scuola digitale o scuola viva? La logica culturale del PNSD tra mediologia e e media education. *Media Education: Studi e Ricerche*, Firenze, v. 8, n. 2, p. 160-174, 2017.

RIVOIR, Ana (Coord.). *Tecnologías digitales y transformaciones sociales*. Desigualdades y desafíos en el contexto latinoamericano actual. Buenos Aires: CLACSO; Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República; Uruguay: Observatic, 2020.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

RÚA, Mónica M. B.; TAPIERO, Jorge I. M. Justicia digital, acceso a internet y protección de datos personales. *Revista Internacional de Derecho*, Lima, n. 2, p. 5-22, 2021.

RÜDIGER, Francisco. *Elementos para a Crítica da Cibercultura*. Sujeito, Objeto e Interação na era das novas tecnologias de comunicação. São Paulo: Hacker, 2002.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das Encruzilhadas. *Revista Periferia*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 71-88, jan./jun. 2018.

RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. Algoritmização da vida: a nova governamentalização das condutas. *Cadernos IHU Ideias*, São Leopoldo, ano XIX, n. 314, v. 19, 2021.

SANTOS JUNIOR, Verissimo Barros dos; SILVA MONTEIRO, Jean Carlos da. Educação e Covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. *Revista Encantar: Educação, Cultura e Sociedade*, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-15, jan./dez. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, M. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: USP, 2006.

SAVIAN, Carla P.; BEN, Franciele D.; LAMPERT BATISTA, Natália. Educação Popular e Covid-19: relato de experiência sobre a atuação remota no Pré-Universitário Popular Alternativa. *Disciplinarum Scientia*, Santa Maria, v. 21, n. 2, p. 107-117, 2020.

SCHNEIDER, Marco; VALENTE, Jonas. Dossiê Economia Política da Desinformação. *Revista Eptic.*, v. 23, n. 1, jan.-abr. 2021. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/eptic/issue/view/1099>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SILVA, Rodrigo S. da; FRANZEN, Thor. Da ação à emancipação: o uso do ambiente virtual de aprendizagem do GeoGebra no contexto da educação popular. *Revista Educar Mais*, v. 5, n. 2, p. 294 -303, 2021.

SILVA, Tarcízio (org.). *Comunidades, algoritmos e ativismos digitais: Olhares afrodiáspóricos*. São Paulo: LiteraRUA, 2020.

SILVEIRA Sergio Amadeu da. *Democracia e os Códigos Invisíveis: como os algoritmos estão modulando comportamentos e escolhas políticas*. São Paulo: Sesc, 2019.

SILVEIRA, Déborah G.; SILVA CEZAR, Rafael da. CEDEP: um relato de experiência da educação popular através do ensino remoto durante a

pandemia. *Anais do VII Congresso Brasileiro de Educação (Conedu)*. 15 a 17 out. 2020.

SOUZA, Ricardo Timm de. *Crítica da Razão Idolátrica*. Porto Alegre: Zouk, 2020.

STRECK, Danilo R. Metodologias participativas de pesquisa e educação popular: reflexões sobre critérios de qualidade. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, Botuatu, v. 20, p. 537-547, 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Nota Técnica: Ensino a Distância na Educação Básica Frente à Pandemia da Covid-19*. 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266. Acesso em: 7 jul. 2021.

VALENTE Jonas. *Das plataformas online aos monopólios digitais: tecnologia, informação e poder*. São Paulo: Dialética, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36948>. Acesso em: 20 ago. 2021.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *O Conceito de Tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013. 2 v.

VVAA. *Ripensare l'umano: neuroscienze, new-media, economia: sfide per la teologia*. Milano: Glossa, 2021.

WIRTH, I. G.; ÁVILA FONTOURA, J. S. D. de; PRESTES, L. M. (org.). *Diálogos insurgentes durante a pandemia: vozes para uma educação* (trans) formadora. Marília, SP: Lutas Anticapital, 2020.

Os inéditos-viáveis da sistematização de experiências como processo criador

Oscar Jara H.¹

Quando, no campo da Educação Popular, se fala em “sistematização de experiências”, frequentemente diz-se que se trata de processos de construção do conhecimento a partir das práticas, que devem ser críticos, criativos, participativos e com impacto nas transformações sociais e pessoais. Na minha experiência de educador popular, vivi vários processos semelhantes, mas este ano, no contexto da pandemia produzida pela Covid-19, de todas as suas implicações na vida cotidiana e nos processos formativos, tive o privilégio e a oportunidade de acompanhar um impressionante processo coletivo de sistematização das experiências formativas de dez importantes organizações sociais populares do Brasil: Central Única dos Trabalhadores (CUT), Coletivo Intervezes, Pastoral da Juventude (PJ), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Universidade Livre Feminista (ULF), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas pela Hanseníase (Morhan), Central de Cooperativas e Empreendimentos Solidários (Unisol), Movimento Nacional da População em Situação de Rua (MNPR) e Odara – Instituto da Mulher Negra.

Esse processo teve como origem e referência o “Estudo sobre impacto da Covid-19 na ação político-organizativa e político-educativa dos movimentos sociais populares brasileiros: identificação de posições e perspectivas de análise”², promovido pelo Centro de Educação e Assessoramento Popular (CEAP) no ano 2020. Nesse estudo, foi possível identificar as grandes mudanças ocorridas na ação político-organizativa e político-educativa dos movimentos sociais no período, concluindo que o problema parece se concentrar mais

1 Educador popular e sociólogo, diretor do CEP Alforja na Costa Rica, presidente do Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe (CEAAL), atuou como colaborador participando do GTS do CEAP.

2 Ver <https://estudocovid.ceap-rs.org.br>.

na mudança do modo de fazer a formação que na sua intencionalidade: em questões metodológicas e de mediações, instrumentos e ferramentas, especialmente as referidas ao uso de ferramentas e de processos colaborativos nos meios digitais.

Assim, foram encontrados nos processos formativos desse período tensionamentos entre o presencial e o digital, entre a circulação de informação e a produção de conhecimento, entre processos de comunicação e atividades de divulgação, e outros. Tudo isso levou à proposta de aprofundar essas tensões por meio da sistematização de um conjunto de experiências significativas de formação em Educação Popular realizadas durante a pandemia.

1. A importância do marco de referência de orientação

Uma consideração importante a ser feita é que, enquanto se identificavam as organizações e experiências que se interessavam em participar, foi definido dialogicamente um marco referencial de orientação da sistematização (MROS) – aqui publicado –, que foi decisivo para conseguir organizar todo o processo com coerência e para fornecer, às cinco pessoas que animariam a sistematização e às dez organizações que participariam, os fundamentos, critérios, conceitos e caminhos a seguir. Parece-me que esse marco desempenhou um papel muito importante ao longo de todo o processo.

No MROS, foi proposto como objetivo “sistematizar práticas metodológicas de formação sistemática em Educação Popular realizada em ambiente virtual/digital desenvolvido por sujeitos sociais populares em suas organizações no contexto da pandemia Covid-19 (abril 2020 e março de 2021) a fim de acumular subsídios para sua recomendação a treinamentos e processos organizacionais” (MROS, 2021, p. 9).

Levando em consideração que as diferentes práticas formativas abrangiam uma diversidade muito grande de aspectos, foi definido um eixo de sistematização que serviria de fio condutor do processo para evitar a dispersão: “fatores que fragilizam e/ou fortalecem a resistência e ação transformadora das práticas formativas em Educação Popular realizadas com tecnologias digitais no contexto da pandemia Covid-19” (MROS, 2021, p. 9). Esse eixo permitiu nortear a identificação nas práticas de elementos como a) a concepção de formação que se afirma e se põe em prática em cada organização; b) as propostas de estratégia metodológica utilizadas e suas mudanças ou

inovações realizadas em decorrência da pandemia; c) as ferramentas tecnológicas utilizadas nos processos de formação, seus limites e possibilidades, bem como o domínio de seu uso e controle sobre os conteúdos; d) a vinculação entre o acesso à tecnologia digital, sua forma de uso e a aprendizagem que se produz; entre outros. Todos esses aspectos, ademais, relacionam os processos educacionais com os processos organizacionais, visto que se trata de processos de Educação Popular, os quais se destinam a fortalecer a organização e a participação popular.

2. Sistematização de experiências como processo dialógico

A componente dialógica foi uma constante ao longo do processo de sistematização, em vários níveis, pois desde o início se considerou que, sendo este um processo intencional de produção de conhecimento, as organizações participantes deveriam levantar os seus próprios interesses, necessidades e inquietações, como os sujeitos do processo, não como fontes de informação para um estudo feito desde fora. Assim, entre o CEAP e cada uma das organizações, foi realizado um diálogo político-pedagógico que permitiu escolher qual a experiência considerada mais importante para participar do processo e pactuar sua intencionalidade e objetivos visando à utilidade para as próprias organizações.

Houve também um diálogo sobre os anseios e as expectativas das organizações, que foram sintetizados e agrupados em torno dos seguintes aspectos:

1. refletir criticamente nossas práticas formativas;
2. partilhar para melhorar nossas práticas formativas e organizativas;
3. contribuir aos debates e processos organizativos dos movimentos de luta, resistência e disputa do poder;
4. fazer um processo de construção motivador, prazeroso.

Da mesma forma, antes de começar, era importante compartilhar as preocupações, que foram sintetizadas e agrupadas em três dimensões:

1. sobre a situação, o contexto, a conjuntura complexa;
2. que seja útil para nossas práticas concretas;
3. que fortaleça o sentido estratégico.

Realizar um processo inclusivo, participativo e dialógico significou considerar os movimentos sociais como os principais protagonistas da sistematização. Deviam contribuir com suas ideias, sentimentos, propostas e posições críticas, para que os responsáveis por animar a sistematização em cada organização gerassem um ambiente de respeito e confiança, mas isso não significava diminuir a importância de olhar criticamente para sua experiência. Assim, a confiança faz parte de uma relação crítica, curiosa, problematizadora, instigante, que permite distanciar-se da própria prática para poder olhá-la “desde outros pontos de vista” ou “desde outros ângulos” e descobrir “achados” no que foi vivido que talvez não tenham sido vistos, reconhecidos antes.

Ao longo de várias semanas, então, criaram-se vínculos de encontro e construção coletiva, marcados pela disposição para o olhar crítico e a escuta atenta. É interessante perceber como essa relação foi construída num quadro de amorosidade e criatividade, podendo passar a níveis crescentes de aprofundamento sobre as questões, como pode ser visto nos dez Documentos de Sistematização de Práticas Específicas (DSPEs).

Outra dimensão dialógica ocorreu nos encontros entre os sistematizadores que estavam permanentemente compartilhando seus avanços e dificuldades, em espaços de troca muito ricos e com muitos aprendizados. Além disso, quando os DSPEs já estavam preparados, foram realizadas reuniões entre as organizações participantes, com diálogos interessantes; cada uma tinha conhecimento dos resultados da sistematização nas outras entidades e pôde perceber outras dimensões, reflexões e aprendizados diferentes dos seus. Em suma, esse processo dialógico possibilitou valorizar a riqueza da diversidade, na qual se encontravam alguns problemas ou aprendizagens semelhantes, mas onde o importante era que não se buscava homogeneizar ou padronizar práticas, senão aprender uns com os outros o que era diferente. Isso possibilitava ampliar os olhares sobre as práticas formativas com novos elementos e perspectivas.

3. As experiências inéditas: práticas formativas virtuais em tempos de pandemia

Um fator fundamental nesse processo foi envolver um conjunto de experiências significativas, realizadas por importantes organizações, que estão comprometidas com a geração de processos formativos para a transformação e que neste momento, no contexto brasileiro, enfrentam uma política oficial

autoritária e negacionista. Isso significa que são processos que vivem intensamente os dramas, riscos, esforços e possibilidades deste tempo histórico. Estão gerando capacidades de resistência e também de mudança, em um contexto inédito. Por isso, focar as práticas de treinamento virtual em tempos de pandemia exigiu que nos questionássemos sobre os “fatores que fragilizam e/ou potencializam a resistência e a ação transformadora” dessas práticas, conforme indica o eixo formulado, possibilitando gerar projeções inéditas para adiante.

Tratou-se, portanto, de questionar profundamente as práticas formativas e organizacionais a partir de uma concepção de Educação Popular; não pensar numa concepção de educação do passado, mas precisamente concentrar-se no presente e no futuro que os processos de Educação Popular e organização popular têm.

Assim, indagar sobre as metodologias, mediações, ferramentas e tecnologias com as quais esses processos estão sendo realizados nesse contexto atual era uma questão político-pedagógica crucial, não simplesmente uma questão técnica ou processual. A utilização, a recriação ou a inovação de metodologias e técnicas nos processos formativos permite-nos interrogar-nos sobre o significado e os resultados dos processos, para encontrarmos aprendizagens que são fundamentais nestes momentos em que nos encontramos numa disputa cultural decisiva.

4. “Formação”: além das atividades e eventos educativos

Nesta sistematização, tornou-se muito claro que as experiências de Educação Popular e organização popular não se limitam a realizar “eventos” ou atividades educativas, mas, antes, promovem processos de formação ética, política e pedagógica integrais, que respondem, por um lado, às motivações e necessidades que as classes trabalhadoras apresentam nestas circunstâncias; e, por outro lado, geram desafios de curto, médio e longo prazos na busca por solucionar suas necessidades, tanto no âmbito pessoal como no familiar, na esfera organizacional e social. Buscam ter resultados em práticas coletivas e também impactos pessoais de caráter transformador, desenvolvendo novas e mais profundas capacidades humanas.

Por isso, em algumas experiências, existe uma diferença entre “tempo escola” e “tempo comunidade”, mas ambos os tempos são “tempos de for-

mação” (não é que sejamos formados na escola e atuemos na comunidade... nós somos formados completa e permanentemente em ambos os espaços, inter-relacionados). É também por isso que algumas experiências que realizam processos formativos fora de qualquer formalidade, como no dia a dia da rua, querem tornar-se visíveis e querem que a sua voz seja ouvida e respeitada, quando dizem “não falem de nós sem nós”.

5. Sentido ético-político-pedagógico das ferramentas

Tudo isso nos leva à necessidade de repensar metodologias, técnicas, procedimentos e ferramentas (digitais ou não). Jamais são neutros, e menos agora, quando os instrumentos devem ser decisivos para o diálogo humano, crítico e propositivo, mesmo com distância física e tendo que utilizar meios e plataformas virtuais (poderíamos estar usando “bancariamente” a virtualidade, embora não queiramos).

Também nos obriga a saber, investigar, pensar como a lógica digital influencia nossa vida e como está ocorrendo o controle da informação que circula pelas plataformas de informação e comunicação. A quem serve? Quem tira vantagem disso? Até que ponto podemos nos tornar dependentes usando esses meios, mesmo que não percebamos? Temos que criar um olhar crítico a respeito de todo nosso engajamento na virtualidade.

Assim, essa sistematização contribuiu para levantar a necessidade de propor a democratização e o direito ao acesso universal às tecnologias da informação e comunicação, mas de forma crítica, tendo opções para controlar a produção e a circulação de conteúdos e ferramentas. É necessária uma apropriação crítica e criativa das tecnologias, além de conhecer o seu uso. Destaca-se, também, a importância de resgatar outras linguagens, outros saberes e tecnologias que estão presentes no nosso cotidiano e fazem parte do patrimônio popular. Em suma, também neste campo é imprescindível desenvolver capacidades para construir alternativas.

6. Uma sistematização de experiências como processo de Educação Popular, como processo de formação

Este processo, pela forma como foi desenhado e executado, mostra-nos a importância de não pensar a sistematização das experiências como algo

isolado ou realizado pontualmente, mas como um componente do processo formativo, uma dimensão do processo educativo e organizacional, à medida que nos faz refletir criticamente sobre nossas práticas, a partir de nossas práticas e para as nossas práticas. Em suma, devemos gerar uma “cultura” de sistematização, um hábito permanente de construir conhecimentos críticos a partir de nossas experiências.

A sistematização de experiências permite aprofundar, enriquecer, recuperar e projetar a experiência vivida, para promover uma perspectiva de transformação com novos elementos; por isso, além de ser uma troca de narrativas, a sistematização de experiências implica a descoberta e a partilha de aprendizagens significativas, que é muito mais que aquilo.

Cada nova experiência de sistematização gera aprendizagens diferentes, aborda problemas inovadores e requer variáveis metodológicas adequadas a condições inéditas, bem como o aprofundamento de novos temas. Desse modo, tendências de ativismo que não deixam tempo para reflexão vão sendo gradativamente superadas, assim como a elaboração de relatórios puramente descritivos e narrativos que não incorporem reflexões críticas; supera-se a distância entre o diálogo de saberes que ocorre nas experiências de organização e participação social e os saberes produzidos nos processos investigativos, etc. Nos últimos tempos, é crescente o número de projetos que incorporam desde o seu planejamento momentos específicos, recursos humanos e materiais destinados à sistematização das experiências como um exercício interpretativo crítico intimamente ligado ao andamento dos projetos – não como uma tarefa externa, específica ou isolada dos processos.

Cada nova formação e vivência formativa em sistematização de experiências é, na realidade, um incentivo e uma ótima oportunidade de aprendizado para quem as propõe, como foi esse processo para todas as pessoas e organizações participantes.

7. Sobre a produção de documentos e produtos de sistematização comunicativa

Muitas vezes, pensa-se que a sistematização de uma experiência é um produto e não um processo. Na realidade, os processos de sistematização são aqueles que produzem novos conhecimentos, saberes e aprendizagens, os quais, então, é claro, devem depois ser transformados em produtos comunicativos para que se possa compartilhá-los e socializá-los.

Esses produtos devem continuar alimentando e ampliando os processos reflexivos, pois retomam, expressam e provocam novos diálogos e reflexões críticas. Assim, as ideias recolhidas e apresentadas, os enunciados, questionamentos e propostas geradas devem constituir subsídios para novas práticas e também para influenciar políticas: novos planos, novas metodologias, novas estratégias, novas linhas de ação; mas, sobretudo, novas capacidades de reflexão e ação que se geram em nós graças a este processo dialógico e crítico.

Estou convencido de que os Documentos de Sistematização de Práticas Específicas (DSPEs), o Documento de Sistematização Comum (DSC) e outros produtos de comunicação que foram compartilhados e produzidos nesta sistematização (incluindo estes textos) serão o ponto de partida para novas descobertas e aventuras. Assim, continuaremos caminhando, tal qual disse Paulo Freire, como “sujeitos da história”, que é sempre uma possibilidade e não está predeterminada (1996). Porque somos seres “que sabemos; que sabemos que sabemos; que sabemos que não sabemos tudo; que sabemos que podemos saber mais”, buscando sempre ser mais, aprendendo das próprias experiências.

Tenho aprendido muito neste processo, dessa equipe de sistematização, de sua motivação e compromisso, das organizações sociais populares que participaram com suas vozes, anseios, práticas e reflexões críticas. Agradeço ao CEAP e a todas as pessoas participantes por terem me convidado a formar parte dessa inédita, mas viável, experiência.

Referências

CEAP. *Estudo sobre impacto da COVID-19 na ação político-organizativa e político-educativa dos movimentos sociais populares brasileiros: identificação de posições e perspectivas de análise*. Passo Fundo: Saluz, 2020. Disponível em: <https://estudocovid.ceap-rs.org.br/>. Acesso em: 18 nov. 2021

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Apontamentos sobre a sistematização de práticas metodológicas de formação na educação popular em ambiente virtual no contexto da Covid-19: dos riscos e das resistências

Eldon Henrique Mühl¹

1. Introdução

Este texto apresenta alguns apontamentos e reflexões decorrentes da participação como colaborador no processo de sistematização de práticas metodológicas de formação na Educação Popular em ambiente virtual/digital no contexto da Covid-19, desenvolvido pelo Centro de Educação e Assessoramento Popular (CEAP), de Passo Fundo, no decorrer de 2021. A finalidade é contribuir com a análise de alguns tópicos das experiências descritas pelos relatores dos dez projetos selecionados, dos seminários e encontros realizados para avaliar a experiência de sistematização. As análises e ponderações levam em conta alguns questionamentos presentes nos relatos e nas reflexões que ocorreram nos encontros e anotações feitas sobre as reflexões desenvolvidas em decorrência das experiências vivenciadas, com a utilização de recursos do ambiente virtual e digital, pelos diferentes grupos e movimentos sociais participantes do projeto.

Diante da diversidade temática surgida, meu recorte vai concentrar-se em dois pontos que foram abordados de forma recorrente: 1) a questão dos riscos da utilização do ambiente virtual/digital na educação e na realização das experiências; 2) a questão da manutenção do potencial do conhecimento

1 Doutor em Educação (Unicamp), professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF. Associado do CEAP, colaborador no GTS CEAP.

crítico e popular com a utilização do ambiente virtual/digital. No primeiro tópico, aproximo a questão dos riscos da tecnologia da virtualidade utilizando como referência a crítica sobre a indústria cultural e o empobrecimento da experiência formativa desenvolvida, especialmente, por Adorno, Horkheimer e Benjamin. No tópico segundo, enfrento a questão da possibilidade de manutenção do potencial crítico do conhecimento popular diante do avanço da *plataformização* dos conhecimentos e da cultura midiática. Trata-se de avaliar a possibilidade de a cultura popular, como cultura de resistência, manter tal potencial à medida que passa a ser *plataformizada* e a utilizar-se dos ambientes virtuais e digitais.

2. O contexto da pandemia, a alternativa do ambiente virtual, a sociedade do risco e a nova barbárie

Uma primeira observação que quero destacar é relativa à questão da dúvida manifestada nos relatórios e nas falas sobre os benefícios, as limitações e os riscos que a utilização dos recursos midiáticos e das plataformas digitais apresentam no desenvolvimento da Educação Popular e na organização dos movimentos sociais. Trata-se de avaliar a segurança e a potencialidade mobilizadora desses recursos, considerando que a modalidade de educação e as práticas de organização da ação dos movimentos sociais vinham se colocando de forma recorrente numa posição de resistência a tal uso, pelo fato de tais recursos terem servido, de modo geral, como meios e recursos de manipulação de grupos dominantes sobre os movimentos sociais, as organizações sindicais e as entidades sociais. De outra parte, a prática pedagógica alternativa decorrente da Educação Popular vinha se mantendo como resistência às práticas da dominação impetradas pelo uso dos recursos midiáticos e pela indústria cultural informacional, utilizando-se deles com muito cuidado, em situações específicas e bastante restritas. Com a situação criada pela pandemia, a utilização se ampliou, mas a preocupação sobre as consequências de tal utilização também se aprofundou.

A questão de fundo é bastante complexa e de difícil avaliação. Existem muitas opiniões e análises divergentes sobre as consequências que a ampliação do uso das plataformas pode trazer, considerando especialmente que, em sua origem e em sua base de planejamento e gestão, a finalidade é predominantemente mercadológica. Diante deste quadro, minha análise se volta, num primeiro tópico, a uma leitura do problema tendo como refe-

rência a teoria crítica, especialmente a tese da indústria cultural e a tese do empobrecimento da experiência formativa.

Para iniciar, retomo a análise sobre a indústria cultural de Adorno e Horkheimer, em *Dialética do Esclarecimento* (1985), quando destacam as implicações que a produção sistêmica da cultura para fins mercantis tem sobre a natureza e o sentido da própria cultura. Nas reflexões que desenvolvem, explicitam que a cultura assume uma nova configuração à medida que passam a ser modificadas a finalidade e a forma de sua produção pela utilização de técnicas destinadas a este fim. Como eles destacam, “a racionalidade técnica hoje é a racionalidade do próprio domínio, é o caráter repressivo da sociedade que se autoaliena” (1985, p. 128).

Uma das consequências desse processo é identificada por Walter Benjamin (2012), que, ao analisar o problema da experiência no contexto do avanço dessa racionalidade técnica, identifica o que ele denomina a perda da capacidade dos indivíduos em realizarem experiências formativas. O que se coloca como problema é o quanto essas teses continuam atuais ou o quanto as novas tecnologias midiáticas possibilitam uma nova relação entre a cultura, os interesses dos diferentes autores e os interesses sistêmicos.

Outro autor que pode nos ajudar para a análise desta questão é Ulrich Beck, que, em *Sociedade de Risco* (2011), nos alerta sobre os desafios de uma sociedade que promove o próprio risco, de forma sistemática, como recurso concorrencial para fins da acumulação do capital. Em sua análise, Beck esclarece que as inseguranças e medos na atual sociedade não são fenômenos eventuais, mas produções intencionais de um sistema econômico e político, como forma de potencializar e legitimar a exploração capitalista. São incertezas que, para sua efetivação, contam com os recursos das inovações tecnológicas. Para esclarecer tal fenômeno, Beck (2011, p. 6) apresenta a seguinte argumentação:

Na velocidade de seu desenvolvimento tecnológico, o mundo moderno aumenta a diferença global entre a linguagem de riscos quantificáveis no qual pensamos e agimos, e o mundo de insegurança quantificável que igualmente criamos. Com nossas decisões passadas sobre energia atômica e nossas decisões presentes sobre o uso de tecnologia genética, genética humana, nanotecnologia e ciência informática, desencadeamos consequências imprevisíveis, incontroláveis e certamente até incomunicáveis que ameaçam a vida na Terra.

Vivemos, portanto, em uma sociedade em que os riscos são intensificados e ampliados pelo desenvolvimento tecnológico, tendo como finalidade a potencialização do desenvolvimento capitalista. A questão que cabe ser colocada é se os recursos tecnológicos desenvolvidos com a finalidade de atender os interesses do capital podem ser utilizados para outros fins, e se vale a pena o risco que se corre ao utilizar tais recursos. Em outros termos, com a utilização das plataformas digitais, ainda é possível continuar desenvolvendo experiências formativas no sentido da realização humana dos diferentes indivíduos que participam de experiências de Educação Popular e de ação transformadora, como os que foram relatados neste projeto. Buscando trazer algumas contribuições sobre o tema, analiso, na sequência, a questão da limitação da experiência na sociedade administrada e na sociedade do avanço do domínio virtual.

3. A limitação da realização de experiências formativas na sociedade atual

A perda da capacidade de realizar experiências formativas na sociedade contemporânea, denunciada por Benjamin (2012) e Adorno (2006), pode ser considerada como o principal problema da educação contemporânea. Essa constatação nos desafia a buscar compreender a crise da educação atual e a realizar um diagnóstico que auxilie nosso entendimento acerca dos principais problemas que a afetam.

A pergunta que cabe ser lançada é relativa à razão que leva os indivíduos atuais a perderem a capacidade de realizar experiências formativas. Adorno (2006) fornece importantes aportes para o entendimento de tal fenômeno ao constatar a incapacidade crescente dos indivíduos para a reflexão, considerando que a experiência formativa decorre de um processo autorreflexivo, em que a relação com o objeto e a realidade se torna a mediação pela qual se forma o sujeito em sua objetividade. A abertura ao objeto e à realização da experiência empírica com o real vivido é uma exigência que torna possível a construção da experiência formativa. Vivemos em um momento no qual as condições de realização dessa experiência estão sendo restringidas por uma visão de racionalidade que estabelece a dominação do sujeito sobre o objeto através da atividade prática, instrumental e conceitual, imposta por um processo cada vez mais virtualizado. A visão dominante da racionalidade instrumental presente nas plataformas digitais impede a realização de

uma relação com o objeto como experiência própria de cada indivíduo ou de grupos de indivíduos.

A imposição de uma subjetividade dominante imposta pela “algoritmização” e a destituição da precedência do objeto e de suas promessas de oferecer gratificações genuínas para os sujeitos pela sua redução à mercadoria constituem as causas da perda da capacidade de realização de experiências formativas do homem contemporâneo. A expressão mais cabal dessa dominação é a redução do objeto à função de “objeto de troca” e do sujeito à condição de produtor e consumidor. A *plataformização* é a conjunção dessas duas dimensões.

Para Adorno (2006), sem a formação cultural e sem o esforço reflexivo, a condição humana não se desenvolve e a vida se torna empobrecida. A experiência formativa da vida humana passa pelo desenvolvimento de “aptidões críticas” e da compreensão dialética da realidade como um processo contraditório, histórico e de totalidade. O não desenvolvimento dessas aptidões e dessa visão dialética de conhecimento torna-se fator impeditivo para a formação de uma compreensão crítica do momento histórico e não possibilita o surgimento das condições objetivas de sua transformação.

A experiência [...] fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações. Em lugar do *temps durée*, conexão de um viver em si relativamente uníssono que se desemboca no julgamento, coloca-se um “é isso” sem julgamento, algo parecido à fala desses viajantes que, do trem, dão nome a todos os lugares pelos quais passam como um raio, [...] prontos a dar respostas inconsequentes a qualquer pergunta (ADORNO, 1996, p. 406).

Nesta condição, a experiência traduz-se em um resíduo de subjetividade autônoma que se encontra fragmentada na sociedade, como é o caso do sofrimento humano “pós-Auschwitz”. No entanto, assim o constata Adorno, os indivíduos têm dificuldade de manifestar tal experiência por não encontrarem um espaço coletivo em que o possam expressar.

Adorno chama a atenção para a perda da memória coletiva em razão da “progressividade dos princípios burgueses”, que desconsidera como necessária toda e qualquer experiência acumulada. Diante de tal circunstância, lembranças, memória, passado e história são liquidados em favor da racionalização progressiva dos procedimentos da produção industrial.

Esta procede sempre em ciclos idênticos e pulsativos, potencialmente de mesma duração, e praticamente não necessita mais da experiência acumulada. [...] O que é o mesmo que dizer que a memória, o tempo e a lembrança são liquidados pela própria sociedade burguesa em seu desenvolvimento, como se fossem uma espécie de resto irracional, do mesmo modo como a racionalização progressiva dos procedimentos da produção industrial elimina junto aos outros restos da atividade artesanal também categorias como a da aprendizagem, ou seja, do tempo de aquisição da experiência do ofício (ADORNO, 2006, p. 33).

Com o enfraquecimento da experiência, a sociedade capitalista tende a produzir uma aversão a tudo que se reporta ao tradicional, ao clássico, ao que é produzido de forma artesanal e que foge da formatação estética imposta pelos aparatos da indústria cultural.

Deve-se a Benjamin (2012) o mérito de ser um dos primeiros pensadores do século XX a perceber o empobrecimento da capacidade do ser humano contemporâneo em realizar experiências. Em um breve texto, denominado “Experiência e Pobreza” (BENJAMIN, 2012, p. 124-128), constata que as pessoas estão perdendo a capacidade de relatar experiências. Perguntado sobre se ainda alguém tentaria socorrer-se da experiência para lidar com a juventude, Benjamin (2012, p. 123-124) responde:

Não, está claro que as ações da experiência estão em baixa, e isso numa geração que entre 1914 e 1918 viveu uma das mais terríveis experiências da história. Talvez isso não seja tão estranho como parece. Na época, já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos. Os livros de guerra que inundaram o mercado literário nos dez anos seguintes, não continham experiências transmissíveis de boca em boca.

Benjamin percebe que a perda da capacidade de realizar e relatar experiências não é um fenômeno restrito àquela geração de soldados que voltara da Primeira Guerra Mundial, mas uma realidade que estava se tornando comum na sociedade do seu tempo. A pobreza de experiências é apenas uma parte da grande pobreza cultural que estava se desenvolvendo em decorrência dos avanços das novas formas de vida e do avanço tecnológico. Daí sua pergunta preocupante:

Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie. Barbárie? Sim. Respondemos afirmativamente para introduzir um conceito novo e positivo de barbárie. Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda (BENJAMIN, 2012, p. 124-125).

Pobreza de experiência não significa, no entanto, o desejo dos homens de realizarem novas experiências. Os homens contemporâneos, sob o domínio da indústria midiática, especialmente virtual, não estão em busca de novas experiências, mas desejam libertar-se de todas elas, aspirando

[...] um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso. Nem sempre eles são ignorantes ou inexperientes. Muitas vezes, podemos afirmar o oposto: eles “devoram” tudo, a “cultura” e os “homens”, e ficam saciados e exaustos. [...] A natureza e a técnica, o primitivismo e o conforto se unificam completamente e aos olhos das pessoas, fatigadas com as complicações infinitas da vida diária e que veem o objetivo da vida apenas como o mais remoto ponto de fuga numa interminável perspectiva de meios, surge uma existência que basta a si mesma, em cada episódio, de modo mais simples e mais cômodo, e na qual um automóvel não pesa mais que um chapéu de palha e uma fruta na árvore se arredonda como a gôndola de um balão (BENJAMIN, 2012, p. 127-128).

Esta nova forma de ser e viver infiltra-se em todas as instâncias da existência humana: na narrativa, na memória, na tradição, nas tecnologias, na cultura de massa, nas ciências. Trata-se de uma nova forma de barbárie. A pobreza da experiência dessa nova barbárie faz com que o bárbaro transmute toda a realidade, fazendo o mundo começar de novo, deixando-o sem passado e sem futuro, empobrecido em todos os sentidos, seja pela simplificação dos materiais, seja pela simplificação das engenharias e redução de tudo a cálculos matemáticos. Tudo precisa ser reduzido ao mais simples, ao

funcional, ao prático. Adornos, gestos nobres, solenidades, rituais, oferendas, celebrações já não importam, pois representam o tradicional e a ausência da sensibilidade moderna. A sensibilidade moderna é denominada a cultura de vidro, em que tudo precisa tornar-se transparente, sem segredo, previsível, exposto, liso, frio. A barbárie atual é o abandono de toda a experiência e das condições que a tornam possível.

Agamben (2008, p. 21), sustentando-se nas reflexões de Benjamin, afirma que “[...] todo o discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado a fazer. Pois, assim como o homem atual foi privado da sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência.” E, na sequência, complementa: “a incapacidade de fazer e transmitir experiências talvez seja um dos poucos dados certos de que disponha (o homem moderno) sobre si mesmo”. O pensador italiano constata ainda que, no contexto da atual sociedade, a destruição da experiência já não depende mais de grandes catástrofes, mas a “pacífica existência cotidiana em uma grande cidade é, para esse fim, perfeitamente suficiente” (2008, p. 21).

O filósofo espanhol Jorge Larrosa (2002) problematiza o tema da experiência destacando a importância de pensar seu sentido e sua realização na atualidade. Ressalta, inicialmente, que geralmente são aceitas duas formas de pensar a experiência na educação: uma atrelada ao par ciência e técnica; e outra vinculada ao par teoria e prática. A primeira acredita que desenvolver experiência formativa significa formar sujeitos técnicos, capazes de aplicar com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias produzidas pelos cientistas e pelos especialistas. Já a segunda concebe formação como desenvolvimento crítico, como práxis, em que os indivíduos se tornam capazes de reivindicar para si um compromisso político e uma responsabilidade ética. Alerta, entretanto, que, devido à noção de representação criada pela divisão entre teoria e prática, especialmente no mundo da crescente predominância da cultura midiática, tal relação perde seu caráter dialético, desembocando em mero reformismo.

Sustentando-se em Benjamin, Larrosa (2002) concorda que, no mundo contemporâneo, tornou-se cada vez mais difícil ter experiência e analisa algumas causas que contribuem para a redução da capacidade de realizá-las: o excesso de informação; o excesso de opinião; o excesso de trabalho; a falta de tempo; a crescente aceleração da vida moderna. De um lado, o dispositivo da plataforma subtrai a experiência dos sujeitos, que passam a funcionar como autômatos, ampliando o consumo irrefletido de informações, incitando a produção de sempre novas informações por intermédio do mecanismo da

fabricação da informação. O conhecimento se reduz à fabricação de opiniões que são validadas pelo reconhecimento que o próprio mecanismo induz. De outro lado, a falta de tempo e o excesso de trabalho alienam os indivíduos da sua própria experiência à medida que o sujeito trabalhador, ao se esforçar para garantir sua existência, é capturado pela potência do capital que, ao reduzir a temporalidade da experiência ao tempo do relógio, ao *time* calculado das fábricas, acelera o próprio tempo, sujeitando o tempo da experiência ao tempo de produção das mercadorias. Por fim, o próprio trabalho, na forma alienada em que se realiza no capitalismo, torna-se um inimigo mortal da experiência. Em síntese, o maior problema que impede a experiência do sujeito moderno é o fato de que,

[...] além de ser um sujeito informado, que opina, além de estar permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo natural quanto o mundo social e humano, tanto a natureza externa quanto a natureza interna, segundo seu saber, seu poder e sua vontade (LARROSA, 2002, p. 24).

Neste afã, tudo é pretexto para a atividade e a produção; diante desse apelo, não consegue parar. A experiência, que para ocorrer exige um momento de parada, uma interrupção, torna-se prejudicada ou impossível. “É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (LARROSA, 2002, p. 25).

Michel Henry (2012) traz outras importantes contribuições para o entendimento do problema da pobreza de sentido da vida contemporânea e de suas implicações sobre a formação humana. Para Henri, constituem práticas de empobrecimento todas as modalidades de vida em que essa se realiza de forma grosseira, rudimentar, frustrante, enganosa. Considera que a cultura atual, orientada pelos critérios de realização da ciência e da técnica, da virtualização, torna-se a negação prática da vida e precipita a humanidade em uma grande experiência de vida frustrada. A exclusão da subjetividade e a retirada dos saberes decorrentes da especificidade e da diversidade das experiências humanas reduzem o conhecimento a um procedimento técnico e formal, eliminando a possibilidade de acesso ao mundo e aos “objetos” em sua forma concreta de realização. Tal procedimento produz um vazio ontológico e a instituição de uma objetividade que de fato, no caso das ciências sociais, não tem objeto. As ciências atuais desconhecem que toda a realidade, quer se trate de natureza, quer se trate de homens, não pode ser abordada

separadamente de seu surgimento original, em seu dar-se à experiência. O conhecimento só pode tornar-se verdadeiro se abordar a origem de sua constituição como vida em sua manifestação real. No caso do ser humano, este só pode ser abordado adequadamente se considerarmos sua corporeidade, sua historicidade, sua sociabilidade, seu psiquismo, sua linguagem, sua experiência de mundo, seu sentido de vida. Não levar em consideração a realidade da vida em sua manifestação concreta significa falsear a realidade da vida e criar concepções que não traduzem sua real forma de realização. A tecnificação da vida, dependendo de como é desenvolvida, pode encaminhar a sociedade para situações em que a possibilidade de realizar experiências formativas já não seja mais possível.

Para Henry (2012), a vida como experiência formativa depende de ser elaborada pela arte, pelo conhecimento crítico, pelas diferentes manifestações culturais, pela religião e por inúmeras outras formas da atividade humana. No entender do autor, deve-se partir do pressuposto de que é a vida que confere valor às coisas, à medida que lhe convém e lhe satisfaz alguma necessidade, e não um conhecimento ou sentido estabelecidos previamente sobre ela. A vida se desenvolve e se realiza como cultura: a forma que a vida assume ao se realizar como energia liberada. Quando a vida é impedida de se realizar e de se elaborar, temos a barbárie. Esta é outra forma de a vida se apresentar: vida recalçada, energia da vida não utilizada. Ela produz a estagnação, a paralização, a regressão. Na barbárie contemporânea, a vida não é eliminada, mas impedida de se realizar.

Imobilizada em si mesma, a energia intacta, impedida de se realizar em seu afeto, transforma-se em sofrimento, em recalque. Como não tem a possibilidade de se realizar na cultura e em suas obras, a energia procura sua liberação através de práticas compensatórias ou a descarga através de atos compulsivos de revolta e insatisfação. Surge, desta forma, o fenômeno do transbordamento, em que a energia acumulada e não utilizada se transforma em potencial de insatisfação, de violência e de destruição. “A incapacidade de uma civilização de se dar tarefa à altura de seus meios – meios da vida – acarreta o desencadear de suas energias descontroladas e, como sempre, a moleza engendra a violência” (HENRI, 2012, p. 161).

Com o desenvolvimento do biopoder e da bioengenharia, os processos destrutivos passam a dispor de meios de controle e manipulação. A barbárie agora se complexifica e cria meios de se realizar através de procedimentos menos dolorosos e menos frustrantes. Não se trata de um tratamento para eliminar a própria barbárie e restabelecer a cultura, mas de alternativas de tratamento que tornam as consequências de uma sociedade bárbara menos

deprimente, e sua violência menos traumática. Já não vivemos na época da violência da negatividade, em que tudo o que ameaça a ordem instituída precisa ser enfrentado, controlado ou eliminado através de antídotos apropriados. Agora, predomina a violência da positividade, que, segundo Han (2015, p. 19), “não pressupõe nenhuma inimizade [e] desenvolve-se precisamente numa sociedade permissiva e pacificada”. As violências já não decorrem do outro como ameaça ou inimigo que precisa ser imunizado; as violências atuais são imanentes aos sistemas e, por isso, não podem ser eliminadas, mas necessitam ser aceitas como imanentes. Trata-se, nos termos de Han, de uma “violência neuronal”, que não é imunológica e não possui negatividade. “A violência da positividade não é privativa, mas saturante, não é excludente, mas exaustiva. Por isso, é inacessível a uma percepção direta” (HAN, 2015, p. 20). A violência da positividade apela para a necessidade da superprodução, do superdesempenho e da supercomunicação. A rejeição mediante tal excesso de positividade não se manifesta como uma defesa imunológica, mas como depressão, hiperatividade, esgotamento, exaustão, sufocamento.

Para evitar as consequências nefastas dessa nova forma de violência, a alternativa que o próprio sistema apresenta é o tratamento através de psicóticos e outras drogas que auxiliam o funcionamento normal do indivíduo no sistema. Enquanto o sistema torna-se inquestionável, cabe ao indivíduo administrar-se adequadamente em relação a ele, tornando-se gestor de si mesmo. Se não o conseguir, cabe-lhe buscar orientação em especialistas que lhe podem oferecer alternativas: desde os serviços de *fitness* até as receitas de medicações e a indicação de tratamentos mais sofisticados. O resultado final, porém, é o mesmo: a constatação da pobreza ou inexistência da experiência humana no contexto da sociedade em desenvolvimento. Trata-se da perda de uma visão mais integrada da vida humana e da redução da cultura a um mecanismo de controle e manipulação.

4. A *plataformização*, a construção de conhecimentos populares: o potencial de resistência do saber popular e dos movimentos sociais

A utilização dos recursos midiáticos e a *plataformização* entraram definitivamente na pauta dos movimentos sociais e na educação, tanto na modalidade formal como na popular. Diante da situação criada pela pandemia do Covid-19, o que acabou ocorrendo foi a utilização do que foi disponibilizado

pelos grandes grupos que mantêm o controle dos ambientes virtuais. Nesta circunstância, as plataformas digitais atuam como intermediárias entre grupos de produtores e consumidores na produção e na comunicação. Esse é o processo fundante da *plataformização*, que tem transformado as relações de trabalho e a forma como interagimos e vivemos em sociedade. As plataformas são máquinas especializadas que produzem, distribuem e condicionam os conhecimentos, saberes e informações em circulação na sociedade.

Sob a perspectiva do trabalho, as máquinas da informatização, assim como as outras máquinas inventadas pelo ser humano, tornam inúteis determinados trabalhos e os conhecimentos inerentes. A informatização implica uma nova forma de produção e de utilização do saber, tanto do saber denominado científico como do saber popular e do saber decorrente do senso comum. Modifica-se, de modo especial, a relação entre saber e poder.

Com a informatização dos conhecimentos, a concentração do poder se intensifica, promovendo uma nova forma de se entender a relação entre saber e poder. A concentração de dados e a padronização que a logaritmição exige tornam o conhecimento mais dependente do processamento que a máquina possibilita.

Werneke (2021) chama a atenção sobre tal processo quando aponta o avanço das plataformas sobre o campo da educação:

Para alcançar o comando dos meios de comunicação, algumas corporações constroem gigantescos bancos de dados (*big data*) e potentes sistemas físicos, capazes de armazenar, processar e transmitir uma enorme quantidade de dados pelo mundo. Através de algoritmos fechados, conteúdos são captados e entregues de acordo com a personalidade dos usuários das plataformas. Estrutura-se, com o tempo, uma acurácia no direcionamento dos fluxos, bem como um poder de modulação da audiência e do comportamento social.

A questão que surge diante do processo diz respeito às consequências do avanço do poder sobre a construção e a apropriação dos conhecimentos, sejam eles científicos ou populares. O que precisamos avaliar diante desse quadro é se existem espaços e possibilidades de manter os mais relevantes princípios que orientam e sustentam a prática de Educação Popular na utilização das plataformas.

A primeira questão diz respeito à manutenção da potencialidade de resistência contra todas as formas de dominação e exploração. A constatação de muitos críticos e especialistas que analisam as plataformas e a virtualização das informações aponta a ampliação do poder de controle e de vigilância que

tais recursos apresentam. A algoritmização e a gamificação aprofundam a possibilidade da vigilância extrema sobre indivíduos e grupos, o que os torna mais expostos a controle e manipulação.

Um segundo aspecto implica a questão da ampliação dos mecanismos de exploração do trabalho e sua crescente precarização. São inúmeros os casos a revelar que as plataformas intensificam a precarização do trabalho e aumentam a exploração do trabalhador na forma do trabalho intermitente e não remunerado. Além disso, o trabalhador oferece uma produção de informações ampliadas que trazem muitos lucros e benefícios para as grandes empresas do setor da indústria, mas que não trazem nenhum benefício aos próprios trabalhadores. Trata-se da naturalização da exploração e da eliminação de diversos direitos trabalhistas.

Um terceiro aspecto implica a produção e a validação dos saberes, dos conhecimentos e sua utilização prática na organização da vida pública e privada. As denúncias e críticas sobre o poder manipulador de informações e de conhecimentos para fins dos lucros e da dominação, analisadas por diversos intelectuais, são constantes. A constatação de Wernek (2021) é muito ilustrativa sobre esse aspecto:

De forma diferente do que se poderia esperar em relação a uma possível ampliação da liberdade de expressão e da diversidade de ideias, bem como em termos de cidadania e democracia, as TICs restringiram as relações pessoais, ampliando a mediação enviesada dos robôs. Um “efeito rede”, conivente ao *big data*, favorece a concentração de acessos em algumas plataformas, nas quais a quantidade de interações equivale ao valor de mercado dessas empresas.

Ademais, a ampliação da concentração dos conhecimentos nas grandes redes (*big data*) desequilibra enormemente a balança em benefício dos manipuladores de informações e do conhecimento.

5. Considerações finais

O enfrentamento dos desafios da crescente utilização dos ambientes virtuais ou digitais como recursos pedagógicos é uma das maiores tarefas para quem está envolvido com a educação, especialmente com a Educação Popular. A questão central parece ser a de resistir ao processo de destrui-

ção da experiência formativa que tem alimentado a esperança de inúmeros educadores e agentes das lutas populares.

Levar em consideração a complexidade do problema é um passo importante no processo de luta e de resistência. A compreensão da dinâmica da virtualização, a *plataformização* e sua finalidade mercadológica não podem ser desconsideradas. Como apontam Benanti (2021), Valente (2019), Srnicek (2016), Zuboff (2019), dentre outros, existem muitas lutas a serem enfrentadas para que as plataformas se tornem mais democráticas, permitam a manutenção da cultura que nasce da resistência e potencializem a democracia e a justiça social.

Referências

ADORNO, T. *Educação e emancipação*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XVII, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

BECK, Ulrich. *Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade*. São Paulo: 34, 2011.

BENANTI, Paolo. Entrevista. *IHU On Line*, 10 mar. 2021. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/607360-sentimos-desconforto-com-o-que-a-transformacao-digital-esta-produzindo-para-nos-entrevista-especial-com-paolo-benanti>. Acesso em: 18 nov. 2021.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política*. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. v. 1.

GROHMANN, Rafael. Plataformização do trabalho: entre a dataficação, a financeirização e a racionalidade neoliberal. *Revista Eptic*, v. 22, n. 1, p. 107-119, jan./abr. 2020.

HAN, Byung-Chul. *A sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2015.

HENRY, M. *A barbárie*. São Paulo: Realizações, 2012.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

SRNICEK, N. *Plataform capitalism*. London: Polity, 2016.

VALENTE, J. *Tecnologia, informação e poder: das plataformas online aos monopólios digitais*. 2019. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

WERNEK, Iago. O poder das grandes plataformas digitais avança sobre a educação. *Le Monde Diplomatique Brasil*, 15 abr. 2021. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/o-poder-das-grandes-plataformas-digitais-avanca-sobre-a-educacao-no-isolamento-social>. Acesso em: 18 nov. 2021.

ZUBOFF, S. *The Age of Surveillance Capitalism*. London: Profile Books, 2019.

Diálogo e discussão: a sistematização requer

Elza Maria Fonseca Falkembach¹

1. Palavras para situar o texto

Este texto foi escrito com o propósito de contribuir para o debate, entre organizações e movimentos populares, sobre “as dimensões político-educativas e metodológicas de formação” em tempos da pandemia do coronavírus. Situa-se no âmbito do projeto Formação para o Controle Social no SUS 2, sob a coordenação do Centro de Educação e Assessoramento Popular (CEAP), que resultou no conjunto de produções que este livro reúne.

2. A tarefa assumida

Minha tarefa é abordar o tema do diálogo e associá-lo à sistematização de experiências e práticas sociais sob perspectiva da Educação Popular. Educação Popular que, hoje, assumimos como um campo habitado por uma pluralidade de práticas, sujeitos, fundamentos filosóficos, teorias, abordagens epistemológicas e orientações pedagógicas. Portanto, considerada no plural, e também desse modo praticada.

Para falar em diálogo de forma viva e contextualizada, tomo como objeto exemplar de referência uma das práticas sistematizadas no espaço do referido projeto, a concernente ao Movimento Nacional de População de Rua (MNPR), que esteve sob a responsabilidade de Iara Duarte Lins. Objeto exemplar que

¹ Educadora popular; professora aposentada da Universidade Regional do Estado do RS (Unijuí); colaboradora do Programa Latino-Americano de Apoio à Sistematização de Experiências (PLAS) do Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe (CEAAL).

abordo não como um modelo, sim como uma trajetória singular que faz parte do conjunto de produtos da sistematização aqui apresentados.

A trajetória de sistematização do MNPR foi afetada de forma intensa pelos dilemas da comunicação *on-line* que os tempos de pandemia impuseram, desde a descrição dos processos vividos, passando pela reflexão temática, à teorização compartilhada e à consequente formação que a sistematização em Educação Popular pode propiciar. Portanto, a problematização do diálogo, tendo este pano de fundo complexo e exigente para apresentá-lo, pode promover também novas aprendizagens. E é isto que ambiciono mostrar.

Pretendo incluir, no texto, reflexões iniciadas há cerca de uma década, trazendo recortes de algumas delas², especialmente as que foram produzidas com a colaboração de alunos do Programa de Pós-Graduação nas Ciências da Universidade Regional do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), em disciplinas lecionadas, projetos de pesquisa e extensão que compartilhamos³. São reflexões que tomam por base o diálogo em Paulo Freire e a discussão em Michel Foucault.

Olhar criticamente para nossas vivências, na pesquisa e na educação, e procurar ressignificar alguns dos seus momentos e produções é uma forma de reconhecer que uma prática social tem história, que suas dinâmicas e produtos podem ser recontextualizados. Com isso, não se esgotam. A importância dos contextos na produção de conhecimentos e aprendizagens nos foi ensinada, com zelo, por Paulo Freire. Os contextos provocam e ancoram o diálogo no trato com o conhecimento, quando os saberes acumulados pelas vivências cotidianas se encontram com os saberes acadêmicos. E, assim, ambos se beneficiam, crescendo, complexificando-se. Michel Foucault fala em condições que tornam possível a discussão; entre elas, não negligencia “o seu tempo”, o momento em que se apresentam.

Por sua vez, a Educação Popular, ao assumir essa convergência entre o que foi proposto por Freire quanto ao diálogo e por Michel Foucault quanto à discussão, acrescentou associações que têm contribuído para fertilizar meus/nossos pensamentos: a relação entre contexto, poder e sujeito é uma delas. Desse tripé metodológico, não tenho me desgarrado, tanto em pensamento como em ações. Portanto, vou circular atendendo essa lógica ao refletir sobre diálogo e discussão na produção de conhecimentos e aprendizagens na sistematização, foco central do texto.

2 Esses recortes de reflexões/textos estão colocados em quadros, para destaque, sobre o que é reproduzido, ainda que seja produção da autora.

3 Texto produzido mediante colaboração de alunos da linha de pesquisa da autora.

3. Diálogo/discussão

Neste item, trago reflexões sobre o que nos deixou Paulo Freire a respeito da temática do *diálogo* e o que foi elaborado por Michel Foucault sobre a *discussão* e a *polêmica*.

O diálogo, em Freire, é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo. Estes, ao pronunciá-lo, não se esgotam na relação eu-tu, pois também a palavra que pronunciam não se esgota como algo instrumental, como “reduzido meio” a serviço da comunicação. A palavra, em Freire, corresponde à própria objetivação humana; ela se constitui em ação e reflexão; ela é práxis. “Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo [...]”, assevera o autor (FREIRE, 1985, p. 91) a partir de reflexões das quais também participou Fiori⁴. Por ela, o homem se historiciza, revela significações que lhe dão a conhecer e, ao mesmo tempo, aporta contribuições suas ao desenrolar da história.

O diálogo é, para Freire (1985, p. 93), uma exigência existencial, é encontro de homens em perspectiva de conquista do mundo para “ser mais”. E este “ser mais” implica libertar-se de qualquer tipo de opressão.

Em processos educativos perpassados pelo diálogo, o sujeito histórico de Freire constitui-se como ser de palavra. Esses processos educativos instigam educador e educando a trazer, à presença um do outro, sua forma de pronunciar o contexto que compartilham e o significado que atribuem à sua situação nesse contexto. Com isso, criam e/ou situam os conteúdos programáticos para a organização e realização dos processos educativos [e investigativos]. Por sua vez, fazem desses processos momentos de aprendizagem, conscientização e qualificação de sua presença no mundo. Em atos imbuídos de sentimentos de respeito, amor e esperança, eles vão construir, criativamente, oportunidade para “ser mais”, isto é, para transcender o vivido (FALKEMBACH, 2009, p. 6-7).

A sistematização lida com fatos, atividades, ações, relações, significados, sentimentos e valores. Tudo isso pode estar condensado em uma prática social,

4 Professor Ernani Maria Fiori, filósofo-amigo com quem Freire manteve debates que influenciaram sua obra.

sobre a qual os sujeitos que ela agrega se põem a produzir conhecimentos mediante alguma forma de problematização, que vai definindo um foco, um eixo temático, e um correspondente núcleo de singularidade⁵ que orienta essa produção. As categorias centrais da pesquisa perpassam esse núcleo de singularidade que concentra as objetivações e subjetivações reveladoras da prática como está sendo vivida e que se busca compreender.

É, portanto, no interior desse núcleo de singularidade que os sujeitos passam a atuar, a assumir a palavra enquanto levam para o pensamento “as formas como pronunciam o contexto que compartilham, a materialidade da prática social que tomam como objeto de sistematização e os significados que atribuem à sua situação neste contexto, por meio dessa prática social” (FALKEMBACH, 2009, p. 30). Desde então, a sistematização explora documentos, artefatos e registros, que possibilitam descrições por vezes detalhadas, por vez não tanto, e que são reveladores do desenrolar dessa prática social, constituída em objeto de conhecimento.

Deixa, assim, a prática falar por meio das pessoas que ocupam algum lugar no seu desenrolar mediante o foco ou eixo temático que contribuíram para definir – insisto em dizer. Essas pessoas não falam em uníssono; até porque ocupam lugares diferenciados nessa prática, o que pode revelar tensões, conflitos e, mesmo, contradições, em razão do jogo de poder que põe à mostra e que reproduz, de forma singular, um jeito de estar em sociedade em um tempo e lugar (contexto).

Então, ao propiciar aos sujeitos da prática condições para problematizá-la e, ao mesmo tempo, ao pôr em questão o modo como são por ela afetados, a sistematização estará tornando possível o diálogo, ou seja, o trânsito de forças potencializadoras de processos e vivências em direção a discursos que expõem significados, instigam debates, favorecem interpretações e promovem reconstruções. O diálogo, assim concebido, pode ser identificado como oportunidade para que aqueles e aquelas que dele participam possam encontrar sua vocação ontológica de humanização. Isto significa a possibilidade de transcender sua aderência ao vivido na direção de um vir a ser em condições ainda não experimentadas, mas desejadas, de “ser mais” em um mundo em transformação, mundo que eles estarão ajudando a transformar.

Como tudo isso aconteceu no desenrolar da sistematização do Movimento Nacional de População de Rua (MNPR), nosso “objeto de referência”? Como ocorreu nesta sistematização que teve como objetivo refletir sobre “a

5 Lugar de pesquisar e lugar de ensinar/aprender.

formação na ação e a formação através de parcerias realizadas em ambiente presencial e virtual/digital no contexto da pandemia Covid-19 (abril 2020 a abril 2021)” e definiu como eixo temático os “fatores que fragilizaram e/ou potencializaram a resistência e a ação transformadora das práticas formativas na Educação Popular realizada com tecnologias digitais no contexto da pandemia Covid-19”? (LINS, 2021, p. 4-5) Como?

O caminho metodológico traçado nesta sistematização “[...] partiu dos saberes da própria experiência, das vozes de seus protagonistas e se desenvolveu de uma maneira dialógica [...]. Assim foi possível buscar, organizar [...] construir e analisar os dados frutos de uma construção coletiva, solidária e amorosa” (LINS, 2021, p. 5).

Criou condições para

[...] a reconstrução histórica da experiência, através de um “processo radical”, que possibilitou a assessora deste processo e aos companheiros(as) do MNPR, integrantes da Equipe de Sistematização, realizar uma escuta sensível e amorosa para aprender e desaprender, valorizar a diversidade de saberes sem medo de ouvir e desvelar a experiência a partir de uma construção coletiva do conhecimento “que não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos”, como nos ensina Paulo Freire em suas primeiras palavras no Livro Pedagogia do Oprimido (LINS, 2021, p. 8).

Esse caminho metodológico passou pelos seguintes procedimentos, todos virtuais:

1. primeiros contatos com o MNPR: identificação da liderança do MNPR, “conversa exploratória” para orientar a recriação do plano de sistematização⁶ focando-o no MNPR e tomada de decisões sobre o trabalho de campo;

2. oficina de sistematização: oficina *on-line* com lideranças do Movimento para maior compreensão da sistematização, recriação do plano de sistematização e preparo de roteiro de escutas dirigidas à criação de informações sobre o Movimento: sua estrutura, ações, lutas e, especialmente, atividades de formação (interna e externa);

3. análise documental: identificação, organização e leitura das versões eletrônicas de documentos do MNPR para contribuir com a preparação do

6 Plano de sistematização do projeto Formação para o Controle Social no SUS 2.

trabalho de campo e construir a primeira narrativa da sistematização: Carta de Princípios do Movimento, Regimento do Movimento, Relatório de Congressos do Movimento, legislação;

4. entrevistas com lideranças do Movimento para reunir informações sobre a história e atuação do Movimento (lutas, ações presenciais, *on-line*) e sobre suas interpretações a respeito de questões decorrentes dos objetivos e eixo temático da sistematização; inicialmente, houve a pretensão de realizar uma roda de conversa com a liderança do Movimento, o que foi inviabilizado pelas crescentes tarefas decorrentes da pandemia (vacinação, luta por alimentação, abrigo, higiene);

5. análise e interpretação das informações recolhidas, elaboração da segunda narrativa e do documento final.

O caminho metodológico da sistematização do MNPR foi rigoroso e extremamente perspicaz. Houve a substituição imediata de procedimentos quando os planejados se inviabilizaram. Mas isso não maculou o diálogo, pois os laços entre a coordenação da sistematização e as lideranças do Movimento já estavam estabelecidos. Trouxe à reflexão e, conseqüentemente às consciências das pessoas participantes da sistematização, a prioridade do Movimento, que, no atual contexto, é a luta pela sobrevivência, como já foi aqui elencado: comida, vacina, abrigo (dados os rigores do clima) e higiene. E, sem dúvida, contribuiu para o “ser mais” dessas pessoas.

Ficou claro, também, que a sistematização, nesses tempos de pandemia, se debate com um contexto extremamente móvel, o que, em nosso país, se exacerba pelo desgoverno tático das administrações públicas. Essa mobilidade condiciona desafios e acrescenta responsabilidades.

Cabe, agora, interrogar: o que o pensamento de Michel Foucault acrescenta à reflexão sobre o diálogo na sistematização, e nesta sistematização? Em sua obra, raramente vamos encontrar o termo “diálogo” ao abordar as relações de poder em discurso e práticas sociais discursivas e não discursivas. Usará com mais frequência o termo “discussão”, que ele opõe a “polêmica”. Precisa ficar claro que as perspectivas teóricas e as construções epistemológicas de Foucault diferem radicalmente das sustentadas por Freire. Essas perspectivas e construções não levam o pensador francês a ter o sujeito como aquele que transcende o campo dos acontecimentos em busca de encher-se de uma humanidade (à qual é ontologicamente vocacionado), movido pela esperança do “sonho possível”⁷ (FALKEMBACH, 2009, p. 8).

7 Transformação social, rompimento com o estado de coisas que levam à opressão e, com isso, “ser mais”.

Há, contudo, aproximações – na diferença – entre os legados desses dois pensadores⁸

Foucault vê o sujeito constituir-se “na trama histórica” (REVEL, 2005, p. 84) a partir de determinações que lhe são exteriores, mas também do trabalho sobre si. Percebe esses movimentos como incessantes, que mantêm o sujeito em “aberto” e passível de ser plasmado por meio de práticas que podem ser de poder ou de conhecimento, mas ainda por técnicas de si, técnicas que o ligam a “si mesmo” e aos outros. Nessa trama histórica, há a abertura de um campo de experiências que o constituem. Por mais estreitos e efêmeros que sejam os caminhos que então se abram para o autogoverno (seres de práxis, em Freire), estes podem ser forjados e forjar subjetividades que, mediante assujeitamento e libertação (GALLO, 2006, p. 179), constroem maioria (autonomia, em Freire). Especialmente se conseguem escapar de modos e processos de objetivação e subjetivação eminentemente condicionadores, por meio de práticas de resistência, fazendo-se “interlocutores” em práticas de discussão (que se opõem à polêmica) e, ainda, construindo formas de vida (estética de existência) como as nomeadas e caracterizadas pelo pensador francês como “relações de amizade” (FALKEMBACH, 2009, p. 8-9).

A produção de Freire sobre o diálogo/a dialogicidade encontra com o que Michel Foucault nos apresentou, especialmente em seu texto tardio “Polêmica, política e problematizações” (FOUCAULT, 2004, p. 232), outros pontos de aproximação. Ao distinguir polêmica e discussão, levanta uma questão importante: quanto às condições dos interlocutores que estas formas de relação agregam. “No jogo sério das perguntas e respostas, no trabalho de elucidação recíproco, os direitos de cada um são de qualquer forma imanentes à discussão. Eles decorrem apenas da situação de diálogo.” (FOUCAULT, 2004, p. 225). E, em meio a essa situação, estão presentes as condições ético-políticas e a lógica da argumentação. O direito de argumentação se estende tanto àquele que questiona quanto àquele que responde; ele incita à criação quando aponta equívocos, demanda informações e faz brotar verdades situadas. Permite aos sujeitos a vivência de relações de poder, móveis e solidárias; a entrada em “jogos de verdade” admitindo que “várias respostas podem ser dadas a um mesmo conjunto de dificuldades”, e que estas se tornam compreensíveis no momento em que são vistas a partir das suas relações com as condições (relações e dispositivos) que as tornaram

8 Movimento do pensamento que ajuda a aprofundar a compreensão do legado de Paulo Freire, também o de Michel Foucault, e o uso desses legados como ferramentas teóricas (interface temática).

possíveis (Freire apontaria, no caso, os contextos histórico-culturais). A discussão é, portanto, respeitosa e criativa – como o diálogo freireano que, além de tolerante à diversidade, é eticamente exigente e predisposto a sínteses democraticamente produzidas (FALKEMBACH, 2009, p. 9).

Essa diversidade, a ética necessária e associada à política e as sínteses produzidas democraticamente estão presentes e, mesmo, pautando as propostas de sistematização em Educação Popular, que necessariamente se alimentam do diálogo e/ou da discussão que esses pensadores apresentam. São fundamentos dos quais eles não abrem mão, pois condicionam as relações de poder que perpassam a produção coletiva de conhecimentos. Ficam claras na sistematização do MNPR quando há o reconhecimento dos sujeitos que falam o objeto e das pautas ético-políticas que orientam suas ações; as reflexões que possibilitam a expressão das convergências e divergências quanto às proposições da coordenadora da sistematização sobre o modo de falar o objeto da sistematização; enfim, o respeito ao momento, aos tempos, ao jeito de ser, aos saberes que aportam e às prioridades de ação militante, dos indivíduos e coletivos do Movimento. Nada disso foi e nem poderia ter sido negligenciado. Até porque crescem as exigências sobre o Movimento e seus integrantes, com a pandemia, em proporção direta aos problemas por ela engendrados: nas demandas de participação em *lives*, no respaldo à luta por sobrevivência das pessoas em condições de rua, nas exigências de cuidado pessoal e familiar. Portanto, a exigência de não forçar as possibilidades é real, é parte da forma solidária e companheira de viver e, certamente, de trabalhar a sistematização.

Portanto, as propostas de sistematização em Educação Popular se constituem em espaços de cuidado das pessoas entre si e consigo mesmas. Espaço de atenção às relações entre as pessoas para que se mantenham móveis de forma a favorecer a escuta e reconhecer o direito à palavra, não fomentando a polêmica, como interpreta Foucault, nem o dogmatismo e o sectarismo, denunciados por Freire.

Para Foucault (2004, p. 226), na polêmica, não há uma troca entre parceiros na busca da verdade, mas a antevisão de “um inimigo que está enganado” e que precisa ser anulado para “fazer triunfar a justa causa” da qual o polemista é portador. “O polemista se sustenta em uma legitimidade da qual seu adversário, por definição, está excluído.”

A polêmica impõe um discurso tido como verdade e, com isso, se revela estéril, à semelhança do dogmatismo que Freire condena e mostra ser, como o sectarismo, inimigo do diálogo (FALKEMBACH, 2009, p. 9).

Jamais as propostas de sistematização na Educação Popular se propõem a incorrer nessa lógica, de erosão das condições de expressão dos sujeitos, até porque isso impediria a relação entre os diferentes saberes que aportam, cujo confronto se faz necessário para fazer brotar o novo a alimentar a prática social em questão. Este é um dos fundamentos epistemológicos que a sistematização recebe por transmissão da Educação Popular. Está presente na sistematização do MNPR, “onde as vozes daqueles que vivenciaram a experiência ecoam em cada palavra escrita” (LINS, 2021, p. 18); na narrativa apresentada; e, sem dúvida, nos demais processos que aconteceram simultaneamente a ela, por iniciativa e coordenação do CEAP.

4. Para concluir

Para concluir este texto, trago a seguinte pergunta: como esse diálogo/discussão aberto sobre uma prática social transformada em objeto de sistematização contribui para o fortalecimento daqueles e daquelas que a integram?

Sabemos que, na *Pedagogia do Oprimido*, como identifica Zitkoski (2010, p. 370), Paulo Freire nos dirá que, “A partir do diálogo crítico e problematizador, será possível aos oprimidos construir caminhos concretos para a realização do seu ser mais.” Ser mais que é propriedade dos humanos em razão do seu inacabamento.

Michel Foucault identificará na “discussão” caminhos para que o seu sujeito vá encontrando a possibilidade de autogoverno. Esses caminhos estarão forjando subjetividades que, mediante assujeitamento e libertação (GALLO, 2006, p. 179), vão construindo maioria, isto é, capacidade de resistir aos condicionamentos históricos aos quais estão submetidos.

Em nossas reflexões sobre processos objetivos de sistematização, associados à Educação Popular, reconhecemos que o trabalho com o conhecimento tende a fazer despontar o que tratamos como conhecimento emancipatório, cujas produção e assimilação se constituem em um “indivisível”. Esta é uma dinâmica subjetivante, podemos afirmar: produz um movimento sobre o sujeito, que o leva a questionar o seu “ser-si” (relação consigo mesmo), que desborda no “ser-junto” (relação com seus pares, seus coletivos) e no “ser-relação” (relação com o ambiente natural e social em que habita). Isto estará

acontecendo desde a prática social, constituída em objeto da sistematização. Pode, porém, levar o sujeito a reflexões mais amplas, que ultrapassam os limites das práticas sistematizadas e o convidam a pensar em sua responsabilidade ético-política de atuar na transformação social; a abrir espaços para formas de estar no mundo que favoreçam a humanização, que propiciem condições para a expressão de sujeitos que criam e se (re)criam e também de mundo em constante (re)criação.

O que nos diz a sistematização MNPR sobre esta relação entre o diálogo, sua atuação na formação de sujeitos, nas suas relações cotidianas e, em especial, na sua prática política? É bom lembrar que esta sistematização acontece em tempos de pandemia, quando a prática do MNPR é significativamente afetada, tanto interna como externamente. Portanto, vai lidar especialmente com os desafios, com os “feitos” e as aprendizagens do Movimento no contexto real dessa pandemia.

Nesses processos formativos realizados pelo MNPR encontramos o pensamento de Paulo Freire em sua mais pura essência, onde a práxis é fio condutor de todos eles e os seres humanos se forjam na ação-reflexão-ação, descobrem-se como seres potentes, históricos e capazes de transformar-se e transformar realidades, superando sua desumanização em uma perspectiva de “ser mais” e de “ser consciente” com direito a dizer “ sua palavra”. Isso acontece na medida em que vão compreendendo realidades diversas, o território onde vivem e suas conexões com o mundo e vão estabelecendo laços de solidariedade, complementaridade, amorosidade entre si e com parceiros comprometidos com sua luta (LINS, 2021, p. 10).

As mudanças no contexto clarificaram o foco das lutas do Movimento, intensificaram a presença de suas lideranças nas ruas – paradoxalmente, fora delas –, participando de *lives* promovidas por suas parcerias e mesmo de debates e interações presenciais, pois tanto a solidariedade quanto a aprendizagem com as ações realizadas pelo Movimento perante situações-limite cresceram. Isto afetou a sistematização, restringindo o leque de relações que poderia ter oportunizado, mas não a prejudicou, como já esclarecemos. Pelo contrário, o momento permitiu que, pela sistematização, se pudesse pôr à mostra:

- um Movimento que acolhe e dá visibilidade a um setor da sociedade que “precisa” ser invisibilizado pelos agentes do capital para não mostrar que

a lógica capitalista (intensificada por sua expressão atual, o neoliberalismo) produz injustiça social;

- um Movimento que denuncia essa injustiça/exclusão social em sua máxima expressão, esclarece como ela é produzida e se expande em momentos de crise social e política;
- um Movimento que enfrenta a morte, provendo um mínimo possível de comida, bebida, abrigo e conforto subjetivo, necessários para sustentar vidas;
- um Movimento cuja luta se abre à formação de setores da sociedade, ao informar, demandar apoio e selar parcerias na luta pela vida concreta de pessoas reais;
- um Movimento que mostra não só a debilidade mas, especialmente, a intencionalidade das políticas públicas neoliberais que levam à exclusão;
- um Movimento cuja luta é “por políticas públicas estruturantes e emancipatórias e “não mais por um prato de comida”, como afirma um dos seus dirigentes;
- um Movimento que se põe a favor da vida onde ela se mostra mais debilitada.

Enfim, um Movimento cujos desafios são imensos, mas que não se esquivava de lutar pela criação de possibilidades para enfrentá-los, sabendo, contudo, dos seus limites para conquistar o desejado. Em razão disso, preza as parcerias que reforçam seus espaços de diálogo e criam outros que os acolhem para falar de si (de sua história, de suas lutas, de suas intencionalidades), engendrar caminhos e dispositivos para se mostrarem, revelando suas necessidades, à sociedade.

[...] compreendemos que esta sistematização contribuiu para começar a dar visibilidade ao MNPR e PopRua, mostrando como vivem, como enxergam os preconceitos que setores da sociedade têm sobre eles; que podem sair das ruas, desde que consigam implementar as políticas públicas estruturantes como moradia, trabalho e renda; que as pessoas que estão em situação de rua criam laços fortes entre si; que elas pensam de forma crítica; e que têm sensibilidade que muita gente que vive bem não chega a desenvolver, como a capacidade de ver sua realidade, olhar para o outro com quem convive (e para seus opressores), e para si, e fazer poesia (LINS, 2021, p. 20).

Finalizando, temos a fala de uma dirigente do MNPR que sintetiza expectativas internas em relação às parcerias do Movimento e a condição de sujeito que o Movimento ajuda a forjar:

“NÃO FALEM DE NÓS SEM NÓS!” Portanto, EU SOU...

Referências

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Educação do campo: contribuições ao debate. *Revista Margens Interdisciplinar*, Abaetetuba, v. 5, n. 6, p. 1-15, 2009.

FOUCAULT, Michel. Polêmica, política e problematizações; política e ética: uma entrevista. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 225-233.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GALLO, Silvio. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LIMA, Denise; FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca; DUTRA, Mara Vanessa. *A arte de ampliar cabeças: uma leitura transversal das sistematizações do PDA*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006.

LINS, Iara Duarte. *Sistematização da Formação na Ação e Formação através de parcerias, realizadas pelo Movimento Nacional de População de Rua (MNPR) em ambiente presencial e virtual/digital no contexto pandêmico, no período de abril de 2020 até abril de 2021*. Passo Fundo: CEAP, 2021.

REVEL, Judith. *Foucault, conceitos essenciais*. São Paulo: Claraluz, 2005.

ZITKOSKI, José Jaime. Ser Mais. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime. (org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 369-271.

Marco Referencial de Orientação da Sistematização (MROS)

Este documento apresenta a proposta de Marco Referencial de Orientação da Sistematização (MROS), sendo parte do Termo de Referência para a Sistematização de Práticas Metodológicas de Formação na Educação Popular em Ambiente Virtual no contexto da Covid-19 realizado pelo Grupo de Trabalho Sistematização (GTS) do Centro de Educação e Assessoramento Popular (CEAP), parte dos trabalhos aprovados pela Carta Acordo SCON2019-00192 celebrada entre o CEAP e a Organização Pan-Americana da Saúde, Escritório Regional da Organização Mundial da Saúde (OPAS/OMS), nominada “*Formação para o Controle Social no SUS 2*”, mediada pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Objeto

O Marco Referencial de Orientação da Sistematização (MROS) inclui o conjunto do processo e a metodologia de sistematização, assim como dos recursos e ferramentas para coleta de materiais, os critérios para trabalho com saberes e práticas a serem sistematizadas, entre outros aspectos. Também inclui os roteiros para a elaboração do documento que contenha a descrição da prática e sua análise crítico-interpretativa-problematizadora. A elaboração é feita a partir de proposta da Coordenação do GTS e em Sessões de Estudo e debate com participação dos/as componentes do GTS.

Justificativa

A sistematização se justifica nas seguintes razões: a) possibilidade de estudar as mudanças produzidas nas práticas educativas em razão do impacto da pandemia Covid-19 em razão de sua força condicionante no sentido de exigências de cuidado sanitário decorrente; b) disponibilidade de dirigentes e lideranças de iniciativas e espaços formativos de organizações de sujeitos

sociais populares para participar da sistematização, combinada com as capacidades e legitimidades acumuladas pela organização proponente, por sua relação de atuação com diversos movimentos sociais populares de atuação nacional ao longo dos últimos anos; c) importância do proposto para a atuação dos sujeitos sociais populares, dado o significado de sua presença na sociedade brasileira, particularmente como agentes sociais e políticos que fazem a implementação de ações educativas com compromisso transformador e que compreendem e/ou desenvolvem ações de sistematização de práticas educativas como parte da construção de aprendizagens para orientar sua atuação.

Problematização

A educação popular é um conjunto de práticas político-pedagógicas de ação educativa construído desde a experiência dos sujeitos sociais populares da América Latina ao longo das últimas décadas. Está em constante construção e envolve os processos formativos e político-organizativos da ação concreta dos sujeitos sociais populares no horizonte da transformação crítica da realidade da sociedade na qual atuam. A educação popular encontra em Paulo Freire um dos formuladores e sistematizadores.

Ele, na *Pedagogia da Autonomia*, diz que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Na *Pedagogia do Oprimido* fala do papel da educação como um ato político, capaz de libertar em processos comuns: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediado pelo mundo”. Ou ainda, a educação pode colaborar com a opressão (educação bancária), mas, quando se torna a “prática da liberdade”, é “[...] o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo”.

O CEAP tem entre suas finalidades o fortalecimento da atuação político-educativa e político-organizativa dos sujeitos sociais populares. Nos mais de 30 anos de atuação, desenvolveu suas ações participando do cotidiano da vida das organizações em atividades nas quais a presença física, o contato corporal, a conversa *tête-a-tête*, o encontro face-a-face sempre foram determinantes. O advento da pandemia Covid-19 exigiu readaptações determinadas pela necessidade de providências de cuidados e medidas sanitárias, entre as quais figura como uma das principais o distanciamento físico, o que exigiu a busca de alternativas para a promoção das ações em novas mediações e suportes.

O CEAP entende que os movimentos sociais populares são organizações da sociedade civil que constroem processos de engajamento de sujeitos para a atuação conjunta com vistas a uma missão do agir na realidade que identificam como uma ameaça estrutural ou temática à realização da vida das populações historicamente excluídas ou não atendidas pelas dinâmicas sociais vigentes. A ação constitui a centralidade da vida dos movimentos sociais populares como sujeitos coletivos. Um movimento sem ação perde seu sentido ou, dito de outro modo, a atuação está no núcleo do sentido de existir de um movimento. Entende-se por atuação a intervenção qualificada, intencional e modificadora nos contextos, mobilizando participantes do movimento como sujeitos-agentes deste processo. Ainda que tenham uma multidimensionalidade na sua atuação, há sempre uma estreita relação entre a dimensão político-organizativa e a dimensão político-educativa. Esta última é a que se refere ao desenvolvimento de subsídios formativos por meio de diversas estratégias de comunicação e educação popular para a construção de uma cultura política, o posicionamento ideológico e o engajamento em causas comuns. Ela é a que nos interessa mais especificamente.

A sistematização de práticas é uma das possibilidades de ação político-educativa que se complementa com a formulação/elaboração e a disputa de posições e de opiniões, a realização de atividades formativas de educação popular, as ações de comunicação, de produção e de disseminação de informações (e contrainformações), conhecimentos e posicionamentos. Este repertório de possibilidades de ação dos movimentos não necessariamente é implementado por todos eles e nem todas as possibilidades são desenvolvidas por todos eles o tempo todo, nem mesmo, quando desenvolvidas, o são na mesma intensidade. Elas indicam um leque de possibilidades.

No “*Estudo sobre impacto da Covid-19 na ação político-organizativa e político-educativa dos movimentos sociais populares brasileiros: identificação de posições e perspectivas de análise*”¹, o CEAP entrevistou, por meio eletrônico, num dos momentos mais duros da pandemia, entre os meses de maio e julho de 2020, 23 participantes de movimentos sociais populares brasileiros e, posteriormente, produziu uma análise dessas experiências. A problemática central do estudo buscou “identificar as mudanças ocorridas na ação político-organizativa e político-educativa dos movimentos sociais nesse período, em que o presencial e a “rua”, espaços de atuação dos mo-

1 Disponível em: <https://estudocovid.ceap-rs.org.br>.

vimentos, estavam imitados” (2020, p. 5). Recuperaremos aspectos deste, por considerá-lo referência para o seguimento a ser feito na sistematização.

No que diz respeito especificamente ao político-educativo, o Estudo referido indicou a percepção de que o impacto e a intensidade das transformações percebidas em decorrência da Covid-19 foram de médias a altas. Concluiu que “o problema parece se concentrar mais na mudança do modo de fazer inaugurado em decorrência da pandemia de Covid-19, menos no sentido de o que fazer” (2020, p. 142). As preocupações maiores estavam em questões metodológicas e de mediações, quase de instrumentos e ferramentas. Aparecem com força os novos suportes de ação formativa (*live* e *webinário*). Naquele estudo se acumulou que “Parece não haver uma preocupação em referir a estrutura de organização dessas atividades que repetem de regra ainda, falas subsequentes de convidados, por vezes mediadas por perguntas dirigidas e depois complementadas por comentários de manifestações dos participantes, bastante seletivamente escolhidas, dado, em geral, restar-lhe pouco tempo comparativamente ao tempo dedicado às “exposições”. Os tempos de duração total variam, mas, em geral, parecem não passar em muito de duas horas ininterruptas. Eventos mais extensos, em geral, são vistos como cansativos. Observa-se que parece que estão sendo testadas poucas e inovadoras formas de conceber e fazer processos formativos para além do ajustar-se num contexto adverso. Nota-se, também, que há pouca preocupação, ainda que tenha sido manifesta por alguns/algumas, no sentido de preparação das equipes de ação das organizações no campo formativo; parece que as novas tecnologias são “absorvidas” sem muita reflexividade formativa, nem mesmo com iniciativas instrumentais para o uso das ferramentas” (2020, p. 143).

Para o que aqui se orienta, também é importante resgatar os tensionamentos levantados naquele estudo, particularmente os seguintes aspectos: “o presencial na tensão com o digital”, entre “informação e conhecimento”, entre “comunicação e divulgação”, entre “fragmentação e conjunto/sistematicidade”, entre “superficialidade e aprofundamento”, entre “racionalidade e afetividade”, “além da já clássica tensão entre prática e teoria” (2020, p. 144, grifo nosso). As potencialidades apontadas são, entre outras, “facilidade de estabelecimento de contatos em situações que antes careciam de grandes deslocamentos físicos”. A deficiência das “trocas práticas, sobretudo em razão da dificuldade de muitos dos sujeitos que são os agentes diretos delas em acessar as ferramentas e os recursos de realização de atividades comunicativas e formativas”, aparece problemática. Aponta-se que “o uso de ferramentas e de processos colaborativos nos meios digitais parece ainda pouco

explorado” (2020, p. 144). No Estudo também foram abordados aspectos da presencialidade, uma das mais difíceis de ser enfrentadas e que carece de reflexividade maior. Além dela são indicados aspectos como a temporalidade e a espacialidade, das linguagens. O Estudo observa que “as tecnologias de informação e de comunicação tensionam a dimensão político-educativa dos movimentos sociais populares, tendo que se decidir se o que se trata de fazer é não mais do que adotar ferramentas ou instrumentos novos aos processos já consolidados ou se o que está em jogo é mesmo reinventar os processos formativos, de modo que as transformações em curso possam vir a colocar os processos educativos em lugares outros em relação àqueles vividos ao longo da experiência já acumulada” (2020, p. 147).

No que diz respeito especificamente à sistematização, o Estudo indica que “no que diz respeito às estratégias e aos aspectos da dimensão político-educativa, percebe-se uma maior ação no campo da formulação e elaboração, também já verificada quando se tratou da dimensão político-organizativa, sem que se possa aferir em que medida este processo pode agregar novas abordagens ou mesmo sentidos outros ao que já era trabalhado. Isso se associa à indicação de como a circunstância está oportunizando a sistematização de práticas que permitam o registro e também a reflexão sobre o que foi sendo feito como possibilidade de subsidiar mudanças e de reinvenção significativa da Educação Popular como prática e como concepção” (2020, p. 147-148, grifo nosso).

Assim, tomando estes aspectos como acumulados, a proposta é retornar às práticas concretas de ação formativa desenvolvidas por movimentos sociais populares de modo sistemático neste último ano coincidente com a experiência da pandemia. Pretende-se tomar em conta as práticas diretamente impactadas por este contexto e intencionalmente desenvolvidas pelas organizações que a tomaram em conta. O marco temporal de abrangência para a sistematização compreende o que foi realizado de abril de 2020 a março de 2021. Um documento complementar orientará o processo concreto de coleta de material e informações, além de servir de “roteiro” para a construção da dinâmica de sistematização.

Balizas da concepção de sistematização

A sistematização de práticas formativas é um exercício coletivo intencional de aprendizagem das práticas efetivamente realizadas. Nos socorremos em

Oscar Jara,² uma referência neste debate, que nos lembra que a sistematização é uma construção própria da educação popular produzida pelos sujeitos sociais populares na América Latina para fazer frente às suas necessidades de compreensão das condicionantes de sua atuação na realidade própria, inclusive questionando modelos de interpretação transplantados. Oscar observa que

A sistematização de experiências é um exercício intencionado que visa a penetrar na trama “próxima complexa” da experiência e recriar seus saberes mediante um exercício interpretativo de teorização e de apropriação consciente do vivido. Requer um empenho de “curiosidade epistemológica” e supõe “rigor metódico” para converter o saber que provém da experiência, por intermédio de sua problematização, em um saber crítico, em um conhecimento mais profundo. Para consegui-lo, devemos gerar um distanciamento da experiência, que permita transcender a pura reação imediata face ao que vivemos, vemos, sentimos e pensamos. Desta forma, “objetivamos” nossa experiência e, ao fazê-lo, vamos encontrando seus vínculos com outras práticas sociais das quais ela faz parte. A sistematização de experiências permite ligar a reflexão que emerge do que vivemos com outras aproximações teóricas, para poder compreender, indo além da pura descrição ou imediatismo o que estamos vivendo (2012, p. 75-76).

A centralidade da sistematização é trabalhar com *experiências práticas* em sua complexidade e omnidimensionalidade, não somente com informações, dados ou elementos. Jara esclarece que “As experiências são processos sócio-históricos complexos e dinâmicos, pessoais e coletivos. Não são apenas fatos ou acontecimentos pontuais. As experiências estão em permanente movimento e abrangem um conjunto de *dimensões objetivas e subjetivas da realidade histórico-social*” (2012, p. 72). Lembra que as experiências são “sempre vitais” e “carregadas de enorme riqueza” e cada uma delas “constitui-se em um processo inédito e, por isso, em cada uma delas temos uma fonte de aprendizagens que devemos aproveitar precisamente por sua originalidade” (2012, p. 77). Ele resume que “Sistematizar experiências, em definitivo, é um instrumento privilegiado para que possamos realizar tudo isso, como um desafio para a criação de novos acontecimentos inéditos, e carregados de sentido” (2012, p. 77-78).

2 Oscar Jara Holliday, no livro *A sistematização de experiências: prática e teoria para outros mundos possíveis*. Trad. Luciana Gafrée e Sílvia Pinevro. Brasília: Contag, 2012.

A convergência entre diversas possibilidades de abordagem da sistematização, segundo Jara, apontam para a sistematização como: “um processo: a) de reflexão individual e coletiva; b) em torno de uma prática realizada ou vivida; c) que realiza uma reconstrução organizada do ocorrido nela; d) que provoca um olhar crítico sobre a experiência; e) que produz novos conhecimentos (2012, p. 78).³ Importante ressaltar que Jara enfatiza a “imersão” nas experiências a serem sistematizadas. Diz:

[...] a sistematização buscar penetrar no *interior da dinâmica das* experiências; é um esforço por “mergulhar dentro” desses processos sociais vivos e complexos; uma tentativa de circular por entre suas avenidas, recantos e ruelas; percorrendo novamente suas diferentes etapas, apalpando e identificando seus diferentes elementos e relações; localizando suas tensões e contradições; identificando as opções e decisões tomadas, chegando a entender o sentido desses processos segundo sua própria lógica, extraíndo assim aprendizagens que sejam úteis para enriquecer a teoria e melhorar a prática (2012, p. 83-84).

Ele enfatiza⁴ o que chama de “elementos mais próprios” dizendo que

A sistematização é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de sua ordenação e reconstrução, descobre ou explicita a lógica e o sentido do processo nelas vivido: os diversos fatores que intervieram, como se relacionaram entre si e por que o fizeram desse modo. A Sistematização de Experiências produz conhecimentos e aprendizagens significativas que possibilitam apropriar-se criticamente das experiências vividas (seus saberes e sentimentos), compreendê-las teoricamente e orientá-las para o futuro com uma perspectiva transformadora (2012, p. 84).

3 Fundamental a distinção que faz entre sistematização, pesquisa e avaliação (2012, p. 153-176).

4 Alfredo Ghiso chama a atenção para “diferentes respaldos epistemológicos” e cita o “enfoque histórico-dialético”, o “enfoque dialógico e interativo”, o “enfoque hermenêutico”, o “enfoque da reflexividade e da construção da experiência humana” e o “enfoque desconstrutivo”. Diz que “as sistematizações são processos que desvelam identidades e interesses diferenciados, lógicas de intervenção diversas e até contraditórias sobre as realidades sociais; por conseguinte, reconhecem teórica e metodologicamente o pluralismo, a provisoriedade, o dissenso e as disputas, retomando, recriando e recontextualizando as potencialidades críticas de cada experiência (*De la práctica singular al dialogo con lo plural*, 1998, tradução nossa. Disponível em: www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=661).

Oscar entende que as características fundamentais da sistematização são as seguintes:

1. Produz conhecimentos a partir da experiência que apontam a transcendê-la (2012, p. 103-104); 2. Reconstrói historicamente o sucedido, para interpretá-lo e obter aprendizagens (2012, p. 104-105); 3. Valoriza os saberes das pessoas que são sujeitos das experiências (2012, p. 105-106); 4. Contribui para identificar as tensões entre o projeto e o processo (2012, p. 106-109); 5. Identifica e formula lições aprendidas (2012, p. 109-110); 6. É possível documentar as experiências e elaborar materiais e produtos comunicativos de utilidade para o trabalho das organizações (2012, p. 110-112); 7. Fortalece as capacidades individuais e de grupo (2012, p. 112-113); 8. As pessoas que são protagonistas da experiência devem ser as principais protagonistas de sua sistematização, pese a que, para realizá-la, possam requerer apoio ou assessoria de outras pessoas (2012, p. 113-115).

Fazendo um resumo das múltiplas utilidades e potencialidades da sistematização, Jara⁵ diz que há pelo menos cinco grandes campos para os quais seus processos e produtos podem servir:

1. Para compreender mais profundamente nossas experiências e assim poder melhorá-las; 2. Para trocar e compartilhar nossas aprendizagens com outras experiências similares; 3. Para contribuir com a reflexão teórica e conhecimentos surgidos diretamente das experiências; 4. Para retroalimentar orientações e diretrizes de projetos ou instituições grandes a iniciar das aprendizagens concretas vindas das diversas experiências particulares; 5. Para fortalecer a identidade coletiva de uma instituição ou organização (2012, p. 116-117).

Elza M. F. Falkembach diz que

5 Elza M. F. Falkembach diz que: “A reflexividade que a sistematização exige dos sujeitos, ao promover a análise e reconstrução dos significados, relações e ações que dão identidade as suas práticas, estará, sem dúvida, ampliando a capacidade crítica dos mesmos e as suas percepções sobre o que vem se passando em outras esferas do social. Poderá complexificar necessidades, sentimentos, vontades, valores e significados. Esclarecer os nexos entre os movimentos de práticas singulares e as dinâmicas da sociedade. Potencializar a criatividade e a sociabilidade individuais e também dos coletivos que as práticas representam” (no texto *Sistematização, uma arte de ampliar cabeças*, 2006. Disponível em: www.enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/89/f1293uma-arte-de-ampliar.pdf).

A sistematização transforma as práticas sociais em objeto de investigação – objeto construído; problematiza essas práticas, as recorta e as trata a partir de um foco [...]. Pretende, contudo, desde um foco transformá-las em objeto para o pensamento, isto é, propiciar aos seus integrantes a tomada de distância crítica e identificar as relações que elas configuram, o que elas produzem e as verdades que afirmam. [...] A sistematização intensifica a vivência coletiva no interior da prática social em estudo. Procura fazer com que os processos instalados afetem e convoquem seus integrantes a narrá-la, sob o foco definido, marcando essas narrativas com significados diversos, como são diversas as vozes que narram. [...] Ao transformar a prática em objeto de reflexão, a sistematização estará se constitui como um espaço investigativo e educativo; se faz mediadora entre a formação de sujeitos de pensamento e ação [...] por meio de um processo de produção de conhecimentos que se desdobra em desencadeador de aprendizagens. [...] Faz da prática experiência, isto é, vivência refletida e, para melhor compreendê-la, complementa a narrativa com a descrição das condições sociais e políticas que possibilitaram sua emergência. [...] Trabalha com os conflitos, transformando-os em objeto de reflexão. [...] Instiga e prepara os sujeitos da prática para, a partir dela e das aprendizagens possibilitadas pela sistematização, assumir atitude de experimentação desde os seus cotidianos: criação de novas formas de organização, gestão e participação de empreendimentos produtivos, processos organizativos, educativos e de promoção social. [...] Possibilita divisar aspectos e caminhos a serem erradicados, reconstruídos e/ou reforçados para orientar ou reorientar a prática: criar novas estratégias de relação com a sociedade civil e com o Estado, inclusive no âmbito da negociação e criação de políticas públicas. [...] Dá espaço para a maturação dos sujeitos, na medida em que amplia o seu universo de comunicação, de sociabilidade e a sua reflexividade.

Oscar Jara⁶ chama a atenção para as “condições para sistematizar experiências” e lista as “condições pessoais”, que são: “interesse em aprender com a experiência; sensibilidade para deixar que a experiência fale por si mesma;

6 Alfredo Ghiso, no mesmo texto já referido, diz que “A toda sistematização lhe antecede uma prática. [...] Todo sujeito é sujeito de conhecimento e possui uma percepção e um saber produzido por sua prática. [...] Todo processo de sistematização é um processo de interlocução entre sujeitos nos quais se negociam discursos, teorias e construções culturais. [...] A sistematização, como processo de construção de conhecimento sobre uma prática social, não é neutra, pelo contrário, o interesse que o direciona e os princípios éticos que o enquadram são eminentemente emancipadores e transformadores. [...] Na sistematização interessa tanto o processo quanto o produto” (tradução nossa).

habilidade para fazer análise e síntese” (2012, p. 141-146); e as “condições institucionais”, que são: “a busca da coerência para o trabalho em equipe; a definição de um sistema integrado de funcionamento institucional; o impulsionamento de um processo acumulativo dentro de nossas instituições” (2012, p. 146-151).

Em termos de metodologia de sistematização, Oscar Jara sugere “cinco tempos”⁷ para a sistematização. Ele faz indicações de aspectos centrais em cada um dos tempos:

- 1) O ponto de partida: a experiência: ter participado da experiência; contar com registros da(s) experiência(s).
- 2) Formular um plano de sistematização: para que queremos sistematizar? (definir o *objetivo*); que experiência(s) queremos sistematizar? (delimitar o *objeto*); que aspectos centrais nos interessam mais? (precisar um *eixo de sistematização*); que fontes de informação temos e precisamos? que procedimentos vamos adotar e em que momento?
- 3) A recuperação do processo vivido: reconstruir a história da experiência; ordenar e classificar a informação.
- 4) As reflexões de fundo: processos de análise e síntese; interpretação crítica.
- 5) Os pontos de chegada: formular conclusões, recomendações e propostas; definir estratégia para comunicar as aprendizagens e as projeções (2012, p. 181-218, particularmente do quadro que está nas p. 219-221).

Tomando por base o que acumulamos podemos concluir que: não existem práticas perfeitas e nem definitivas, mesmo que sejam únicas e possam ser conhecidas e compartilhadas; práticas são suscetíveis à crítica nascida do confronto com outras práticas e com diferentes interpretações dos sujeitos; os conflitos, as tensões e as contradições presentes nas práticas podem ser percebidas, discutidas, elaboradas, enfrentadas... superadas; o Projeto, o Processo e os Resultados podem ser confrontados para perceber mudanças, opções, entraves, fatores decisivos; e o processo realizado nas práticas permite perceber capacidades e as relações de poder entre os agentes da prática e como estas interactivam nos processos de aprendizagem.

7 No mesmo texto já referido, Elza Maria Fonseca Falkembach fala em “oito momentos” que são: 1) Aproximação dos sujeitos da sistematização; 2) Elaboração do Projeto; 3) Viabilidade da Sistematização; 4) Registros e informações; 5) Construção das narrativas; 6) Reflexão e teorização; 7) Reconstruções; e 8) Produtos para comunicação. Em boa medida e salvas as diferenças, podem ser comparados, já que os itens 1 e 2 somente tem nomes distintos para os dois casos; os itens 3, 4, 5 de Elza podem ser abrigados no item 3 de Oscar; os itens 6 e 7 de Elza no item 4 de Oscar; e o item 8 de Elza no item 5 de Oscar.

Oscar Jara lista um conjunto de aspectos que mostram como a sistematização pode contribuir para melhorar a própria prática, mas que também podem ser indicativos para observar em processos de sistematização:

Questionar o modelo de intervenção ou a metodologia que está se levando a cabo e propor uma diferente; reconhecer que há uma variação excessiva entre os objetivos e formas de ação de cada etapa e reformular o plano de ação futura para buscar maior continuidade; identificar que a prática está caindo em um ativismo constante sem acumulação de processo e que se deveria voltar a priorizar as atividades; perceber as ações que são feitas de forma rotineira, que estão desconectadas do conjunto do trabalho e que, portanto, deveriam ser restringidas ou eliminadas; destacar as iniciativas inovadoras que dinamizaram o processo e que deveriam ser incentivadas no futuro; valorizar o papel de determinada equipe, de um grupo de pessoas ou uma linha de ação que, embora aparecesse despercebida, significava um ponto de coerência e articulação que deveria ser reafirmado; constatar que as fases reais do processo foram muito diferentes das que estavam previstas no projeto e que, portanto, nos próximos projetos deveriam ser considerados novos fatores para torná-los realistas; resgatar da experiência os aspectos que foram decisivos nas mudanças relevantes, para, intencionalmente, incluí-los nas próximas intervenções (2012, p. 121-122).

Sugestões de aspectos a observar no processo

Todo o processo de sistematização tem um foco nas metodologias das práticas formativas de educação popular com um recorte de enfoque preciso que é o das tecnologias digitais. Por isso é central levantar questões que tomem este elemento, sem é claro desconsiderar os demais.

Os sistemas tecnológicos não são neutros, pois têm uma arquitetura voltada a promover seus objetivos e interesses econômicos e políticos e, ao definirem regras, terminam por modular o comportamento dos seus usuários e inclusive condicionam os processos e resultados de diversas formas.

O processo de sistematização observará as práticas tomando em conta preocupações que serão transformadas em orientações da observação e em elementos de reflexão no documento de orientação metodológica do processo de sistematização que será construído com a participação dos/as sistematizadores/as e dos/as colaboradores/as, além de representantes das organizações participantes do processo de sistematização. Entre as preocupa-

ções que serão consideradas estão as seguintes: a) a concepção de formação; b) a posição metodológica e a articulação com os métodos, procedimentos, didáticas e estratégias educativas e aproveitamento da aprendizagem; c) o sentido de “virtual”, de “digital” em relação com “realidade”; d) a concepção de tecnologia e de meios tecnológicos e suas dinâmicas de controle e vigilância; ferramentas tecnológicas utilizadas em processos formativos (adequação, disponibilidade e outros aspectos); relação entre condições de acesso e qualidade da tecnologia com a aprendizagem realizada; e) questões como: o sentido de presença e de proximidade, da corporeidade, de temporalidade e espacialidade, de dialogicidade, de discursividade, “sloganação”/ aprofundamento, construção de vínculos e relações, criação do “em comum”, além do tema da recursividade entre outros.

Observamos adicionalmente o que diz respeito às condições de acesso dos sujeitos e como estas limitam a participação nas práticas formativas. Considerando que $\frac{1}{4}$ dos brasileiros ainda não possui acesso à Internet e 60% só o fazem por meio de um celular com franquias, as atividades formativas podem esbarrar nessa realidade da estrutura desigual de conectividade no Brasil.

As dinâmicas de controle e vigilância são chave e merecem ser desenvolvidas de modo a perceber como tais sujeitos entendem o processo de coleta e processamento de seus dados bem como dos dados da organização da qual fazem parte. Uma vez que trabalham com os participantes dos processos formativos, pode ser um caminho interessante também observar como organizam a coleta de dados, já que aspectos tanto legais (adequação à Lei Geral de Proteção de Dados) como éticos e políticos (promover iniciativas formativas que não maximizem a coleta de dados).

A relação entre os sistemas tecnológicos e os sujeitos e como os primeiros regulam, limitam e modulam as práticas dos segundos é outro aspecto fundamental. Retomando a noção das plataformas como mediadores ativos, e não neutros, as práticas formativas atuam dentro dos limites e das regras destes sistemas, sendo importante compreender a maneira como esta arquitetura é apreendida e como os agentes a ajustam aos seus interesses, tanto em um sentido limitador quanto em um caráter subversivo.

Levantam-se aspectos diversos que, sugere-se, sejam tomados em conta no processo de sistematização, podendo vir a constituir subsídios para a formulação de questionamentos, para a orientação da busca de subsídios junto às práticas e para animar reflexões e debates que possam ajudar na elaboração do documento final. Seguem os questionamentos:

1. O que levou à definição das práticas metodológicas de formação em educação popular, ou, o que justifica que aquela ação escolhida para a sistematização se constitui em uma prática metodológica de formação em educação popular?
2. Qual a concepção de educação popular e como se expressam os elementos desta concepção na prática metodológica escolhida para a sistematização? Quais os desafios, contradições e tendências avaliadas pelo grupo em relação à ação escolhida para a sistematização?
3. Qual a concepção de tecnologia em geral e de tecnologia da informação, meios digitais, como compreende as plataformas e recursos tecnológicos utilizadas nas ações formativas escolhidas para a sistematização? O que mudou nessas concepções a partir do uso mais intenso dessas tecnologias durante a pandemia?
4. Quais as diferenças percebidas em experiências práticas anteriores sem o uso (ou com uso restrito) das tecnologias e a experiência em sistematização considerando aspectos como as aprendizagens construídas, a formação de coletivos, a convivencialidade, a participação e compartilhamento, a segurança, a criatividade e a eficácia na transformação subjetiva e objetiva das ações empreendidas? O que marca a singularidade de cada uma das práticas?
5. Quais foram os procedimentos didáticos, o desenvolvimento das atividades formativas, os critérios e os recursos de avaliação do processo realizados na prática que está sendo sistematizada? Qual a avaliação da plataforma em relação às práticas formativas? Que tipo de atividades ela permite e ou facilita? Que tipo de atividades ela impede ou limita? Quais práticas tiveram de ser ajustadas em função dessas limitações da plataforma? Qual o impacto disso no processo formativo?
6. Qual o grau de elaboração coletiva, pesquisa, debate, deliberação a respeito dos recursos metodológicos considerando acessibilidade, disponibilidade, adequação, entre outros, que levaram à escolha da ferramenta (plataforma e recursos) utilizados na ação formativa utilizada? Como se deu o processo de escolha da plataforma para as atividades formativas? Quem foram os responsáveis pela decisão? Houve análise de outras alternativas? Caso sim, quais as razões para a escolha da plataforma selecionada?
7. O movimento fez um levantamento acerca das condições de acesso dos participantes? Como as condições de acesso restringem de alguma forma a participação dos sujeitos? Quais ajustes o movimento fez diante dessas restrições?

8. Qual o conhecimento dos sujeitos da forma de funcionamento das plataformas? Já leram os termos de serviço, as diretrizes da comunidade e a política de privacidade? Já refletiram sobre os objetivos econômicos e políticos por trás dessas plataformas? A quem elas beneficiam?
9. Houve e em que grau e como foi equacionada a questão da produção e coleta de dados dos/as participantes? Sabem quais dados dos sujeitos a plataforma coleta? Sabe como estes dados são tratados? Sabe quem esses dados são compartilhados? Os organizadores da prática formativa conhecem os requisitos fixados pela legislação brasileira de proteção de dados? Os dados coletados foram pensados a partir da legislação e de uma concepção de proteção de dados?
10. Houve discussão no movimento acerca da busca de soluções alternativas? Houve debate sobre o uso de soluções livres? Caso sim, como este se deu? O movimento possui alguma instância voltada à área de comunicação ou tecnologia? Como os debates sobre o uso de plataformas nas ações do movimento são problematizadas nessas instâncias?

Há a questão da consideração dos acumulados próprios de cada prática e daqueles elementos metodológicos que podem ser articulados a partir do comparativo entre as práticas como espécies de “achados metodológicos” que poderão dar base para a construção do que haveria de “em comum” entre as diversas práticas. Esta observação aponta para a necessidade de uma construção que dialogue diretamente com cada prática a ser sistematizada, além do olhar comum. Por isso, será fundamental que estas questões sejam “traduzidas” para a interlocução com cada uma das práticas.

Fundamental o diálogo e a construção de modo que as várias possibilidades conceituais e teóricas, as várias posições que forem aparecendo no processo de sistematização sejam tomadas em conta e trabalhadas no próprio processo de sistematização, dentro do limite do possível e próprio num processo deste tipo. É recomendável que os referenciais das práticas e dos/as sujeitos/as participantes do processo de sistematização sejam explicitados, tematizados, debatidos. Ou seja, trata-se de identificar as diversidades, os conflitos, as diferenças, as divergências, as contradições, enfim, os diversos aspectos que poderiam ser percebidas. Trabalhar com elas significa colocá-las em diálogo e, com elas, promover, não sincronização ou homogeneização, mas o trabalho dialógico que será guia metodológico, epistemológico, político e ético, de modo que, sendo possível pode-se chegar a convergências, sínteses; não havendo, explicitem-se as divergências inclusive no próprio documento final.

A reconstrução do processo vivido, de modo que as vivências possam se constituir em experiências e que as práticas também alcancem o sentido de experiência prática é o desafio. A memória do processo ganha força ímpar e sugere-se que se trabalhe articulando os aspectos recentes, mas também que sejam consideradas as memórias da longa ancestralidade que possam se entrelaçar nas memórias mais imediatas. Também é fundamental que os/as sujeitos, em sua pluralidade e diversidade, sejam agentes fundamentais da construção da sistematização. Marcadores de gênero, de orientação sexual, étnico-raciais, de classe, de geração, de territorialidade entre outros marcadores, são centralidades (mais do que transversalidades) a serem trabalhados na consubstancialidade e também na interseccionalidade da interação entre eles e de sua estruturalidade para a determinação das relações e dos processos formativos.

O sentido é uma construção em processo no qual a presença plural e diversa é fundamental. Não há um sentido prévio e pronto “escondido” em algum lugar a ser buscado. Assim como não há uma verdade única e pronta. A sistematização é um exercício de produção de sentido e de construção de verdades. A diversidade e a pluralidade das posturas e dos/as sujeitos/as que participam do processo é o principal fiador da construção do sentido. Esta construção sugere trazer o sentido “implícito” que orientou a prática quando foi desenvolvida para dialogar com ele desde nossa intencionalidade e alimentar essa construção. O sentido chega ao processo de sistematização pelo que se construiu para mais além das práticas específicas, de perto e de longe, se configura nelas e seguirá além delas. Não se trata de “fundir” posições ou mesmo perspectivas, trata-se de buscar possíveis “equivalentes” que possam sugerir pontes entre os/as diversos em construção dialógica, por isso aberta. Assim, a sistematização fará um exercício de organização de sentidos presentes nas práticas, mas não o esgotará, dado que as transcende.

Eixo temático

O que se disse no item anterior orienta a construção do/s eixo/s temático/s da sistematização. Falamos em plural pois necessariamente assim há de ser no processo aqui em construção, seja porque a sistematização de cada prática terá seu próprio eixo, e que o eixo comum a todas elas também servem como balizas, abrindo-se para possibilidades outras.

A questão fundamental é definir, como sugere Oscar Jara, “qual aspecto central dessas experiências nos interessa mais?” (2018, p. 146). Essa escolha

é orientadora e sua definição enfoca a abordagem e será determinante para a construção da leitura da prática, que será sempre interessada. O limite e a limitação que esta escolha gera é intencionalmente definido e está ciente de que assim como orientará os “achados”, também condicionará os “perdidos”, sendo que estes últimos seguirão presentes nas práticas sistematizadas, mas não serão explicitados, permanecendo aberta a possibilidade de leituras outras destas práticas.

O eixo comum da sistematização seja: **fatores que fragilizaram e/ou potencializaram a resistência e a ação transformadora das práticas formativas na educação popular realizada com tecnologias digitais no contexto da pandemia Covid-19.**

Objetivos

Geral

Sistematizar práticas metodológicas de formação na educação popular realizadas em ambiente virtual desenvolvidas por sujeitos sociais populares em suas organizações no contexto da pandemia Covid-19 (abril 2020 e março 2021) a fim de acumular subsídios para os processos formativos e organizativos.

Específicos

1. Reunir experiências de práticas formativas de sujeitos sociais populares do Brasil para promover sua sistematização participativa e construir aprendizagens significativas desde os desafios atuais;
2. Constituir espaços de trocas de saberes e experiências metodológicas, encontros reflexivos e de aprofundamento sobre novas metodologias formativas na perspectiva de uma educação popular transformadora que fortaleça os processos organizativos;
3. Elaborar documento de sistematização de cada uma das práticas definidas como referenciais para o processo de sistematização;
4. Elaborar documento com os elementos comuns às práticas específicas para sua recomendação a outros processos formativos populares;
5. Colaborar com a produção, adequação e teste de ferramentas para uso pedagógico em ambiente virtual nas ações formativas e organizativas do CEAP.

Detalhamento da metodologia

No processo de detalhamento da metodologia é fundamental distinguirmos o que é o “plano” de sistematização, o “processo” de sistematização e o “produto” da sistematização. Ainda que todos eles estejam muito articulados entre si, uns e outros se distinguem tanto em procedimento quanto em ênfase e, sobretudo, no que podem gerar. A proposta de processo metodológico para a efetivação da sistematização proposta está descrita em geral no Termo de Referência, cuida-se aqui de detalhar e explicitar seus elementos.

Momento 1: Atuação de Grupo de Trabalho Sistematização

Este momento consiste na reunião de um Grupo de Trabalho (GT Sistematização – GTS) formado por sistematizadores/as (equipe do CEAP), colaboradores (pesquisadores/as voluntários/as) e agentes formativos/as de referência (representantes das práticas a serem sistematizadas) para conduzir todo o processo de sistematização. Este GTS será coordenado por um sistematizador a ser designado pelo CEAP. A composição final será definida a partir da posição da direção do CEAP. Os representantes de organizações e movimentos sociais populares cujas práticas serão sistematizadas serão por elas definidos entre seus membros que tenham atuado diretamente nos espaços formativos e, preferencialmente, na experiência prática que será sistematizada e que tenham disposição para participar ativamente do processo de sistematização, envolvendo-se nas atividades do GTS. O processo de formação do GTS também inclui a realização de reuniões (encontros de trabalho, seminários debate, sessões de estudo e rodas de diálogo) para subsidiar os processos de elaboração individual e coletiva. A periodicidade e a natureza das reuniões serão definidas no primeiro mês de atividades. Ver anexo a Agenda de Atividades do GTS.

Momento 2: Definição de Marco Referencial de Orientação da Sistematização (MROS)

Este momento consiste na elaboração do Marco Referencial de Orientação da Sistematização incluindo o conjunto do processo e a metodologia de sistematização, assim como dos recursos e ferramentas para coleta de materiais, os critérios para trabalho com saberes e práticas a serem sistematizadas, entre outros aspectos. Também inclui os roteiros para a elaboração do documento que contenha a descrição da prática e sua análise crítico-interpretativa-problematizadora. A elaboração será feita a partir de proposta

da Coordenação do GTS e em Sessões de Estudo e debate com participação dos/as componentes do GTS. Em complementação à elaboração do MROS geral (este documento), cada uma das práticas a serem sistematizadas terá a elaboração do Plano de Sistematização da Prática Específica (PSPE), cuja proposta de roteiro está apresentada em seguida.

Momento 3: “Imersão” na Prática

Este momento constitui-se no ponto central do processo de sistematização e consiste na “ida a campo”, no diálogo entre sistematizadores/as e os/as agentes formativos/as de referência escolhidas por cada organização ou movimento social popular para participar do processo. Inclui identificar, selecionar, classificar e organizar materiais, saberes e práticas que servirão de subsídio para a sistematização (textos, audiovisuais, jogos, registros fotográficos, relatórios e outros documentos) – que serão todos digitalizados. Os subsídios serão complementados com momentos que contarão com recursos apropriadas podendo ser usadas entrevistas, grupos focais, rodas de conversa, entre outras possibilidades que permitam a imersão mais profunda possível (considerando que já ocorreram será desde a memória do realizado) nas experiências de práticas formativas que serão sistematizadas. Quanto maior o avizinhamo da prática e dos materiais de registro que puderem ser mobilizados, mais possibilidade de avançar nos momentos seguintes. As práticas previstas para sistematização serão distribuídas entre o grupo de sistematizadores/as de modo que haja proporção de quantidade de práticas das quais cada um/a vai se ocupar. As práticas que serão coletadas serão as mesmas para as quais será elaborado o Documento previsto no próximo momento. O detalhamento da realização deste momento constará do Plano de Sistematização da Prática Específica (PSPE). Para sua viabilização será disponibilizada conta de plataforma para que sistematizadores/as possam utilizar. Fundamental que sistematizadores/as e as referências de cada prática acordem os aspectos do PSPE para que este momento seja realizado com o máximo de engajamento e de construção coletiva.

Momento 4: Elaboração de Documentos de Sistematização

Este momento se divide em dois movimentos: o primeiro dedicado à elaboração de Documento de Sistematização de cada Prática Específica (DSPE) de cada prática; e o segundo, Documento de Sistematização do Comum (DSC). A elaboração do Documento de Sistematização Específico consiste na redação de elementos que fazem a combinação das reflexões realizadas a partir da imersão realizada, de modo a emergir criticamente delas. No primeiro caso, com base na imersão na prática realizada no Momento 3, o/a sistematizador/a

elabora um documento seguindo um roteiro combinado conjuntamente no qual reporta (descreve, reconstrói a memória) a experiência prática sistematizada, apresenta sua análise crítico-interpretativo-problematizadora com base nas referências sugeridas e em suas próprias intuições criativas e, de modo sucinto, sugere suas conclusões, sugestões e/ou recomendações especificamente metodológicas para a formação em ambiente virtual que recolheu da experiência prática sistematizada, cumprindo, desta forma, também o passo da inserção. A elaboração Documento de Sistematização do Comum consiste na reunião das várias contribuições de cada prática específica, observando e recolhendo o que pode ser tomado em comum. Esta parte considera as conclusões, sugestões e/ou recomendações de cada uma das experiências específicas. As coloca sob o crivo da crítica-problematizadora, à luz da educação popular e dos referenciais produzidos em conjunto para esta análise. Tratará de apresentar os elementos de propostas metodológicas para a atuação formativa dos sujeitos sociais populares em ambiente virtual que sejam passíveis de serem considerados em comum, a partir das práticas específicas. Todos os documentos serão trabalhados em plataformas colaborativas para facilitar a contribuição participativa no processo. Sugere-se o seguinte roteiro para o DSPE: 1) *Contextualização*: trata-se de apresentar a proposta de sistematização, resumindo os principais elementos constantes do Plano de Sistematização de modo a situar contextualizada-mente o que será sistematizado. 2) *Reconstrução da Prática*: trata-se de fazer a memória histórica do que foi realizado, para isso, informar período, objetivos, metodologia, público participante, atividades realizadas, resultados alcançados e outros aspectos que possam identificar concretamente a experiência realizada – momento descritivo; 3) *Análise e Interpretação da Prática*: explicitar as bases de referência da análise (marco teórico-metodológico) retomar os objetivos e o eixo definido e produzir uma análise e interpretação crítica da prática realizada. Identificar tensões e conflitos presentes na prática, bem como os aspectos criativos e inovadores produzidos por ela e nela, os estrangulamentos e os avanços, as dúvidas e incertezas, as convicções e posições afirmadas; 4) *Conclusões e Recomendações*: fazer um balanço da prática para identificar as aprendizagens colhidas da prática, além dos desafios que ficaram a partir da prática, apontar aspectos relevantes para sua replicação em outros espaços. OBS. Estes não se constituem os “títulos”, são indicativos de estruturação lógica (a criatividade das autorias de cada DSPE constituirá os títulos, subtítulos, e outros componentes) ao modo que entender mais adequado. Com base nos pontos de elaboração acima sugeridos, produzir um texto num tamanho de 15 a 25 páginas A4 (sem anexos) que possa conter os diversos aspectos do roteiro do texto. Ao texto sugere-se agregar anexos como fotos, materiais utilizados na prática e outros

aspectos relevantes para ilustrar e complementar as informações (em caso de uso de fotos, necessário que sejam informados os créditos e, a depender do caso, pedir a autorização para utilização). Lembra-se que devem ser documentos comunicativos, pois seu propósito é compartilhar os aprendizados e as principais tensões vividas e como foram enfrentadas. Informações mais detalhadas e narrativas podem ser apresentadas em anexos.

Momento 5: Validação e Socialização

Este momento consiste no debate dos Documentos elaborados no GTS no Momento 4 para sua consideração crítica, sua revisão e complementação. O Material também será apresentado à Direção e Equipe do CEAP para a validação da redação final. O acumulado será apresentado em Seminário com a participação do GTS, Direção e Equipe do CEAP, além de convidados/as de movimentos sociais populares definidos pelo CEAP. O texto final (de cada prática e do comum) será publicado em suporte eletrônico para uso do CEAP e com publicidade ampla e sua disseminação pública. Outros produtos de divulgação poderão ser buscados a depender da viabilização de condições para tal. As atividades para cada um destes processos estão previstas na Agenda anexa a este documento. Será também realizado um momento de avaliação de todo o processo de sistematização incluindo neste processo as aprendizagens pessoais dos/as participantes e também as dinâmicas do conjunto do processo. Será muito importante que cada sujeito/a possa perceber como a experiência de fazer a sistematização tocou sua experiência pessoal e as aprendizagens dela colhidas. Ou seja, haverá um momento de “sistematização da sistematização”, que privilegia o olhar dos/as sistematizadores/as, da coordenação do trabalho, dos/as colaboradores/as e das referências das organizações cujas práticas foram sistematizadas e aprofunda a teorização.

Roteiro sugerido para plano

Este roteiro é sugerido para que seja produzido o Plano de Sistematização de cada uma das práticas específicas (PSPE) a serem sistematizadas. Será construído pelos/as sistematizadores e pelos representantes das organizações que atuarão na sistematização de cada prática.

1. *Identificação*: informar instituição (cooperativa, associação, grupo organizado, segmento) e o enunciado da prática a ser sistematizada, além dos/as sujeitos/as que participarão diretamente do processo de sistematização.

2. *Objeto da Sistematização*: o que será sistematizado? Quê experiência? Feita em que lugar? Quando? Por quem? Quem dela participou? (a experiência histórica que foi experimentada e que será aquilo do que será feita a sistematização).
3. *Objetivos da Sistematização*: para que queremos fazer essa sistematização (quais são os resultados e para que vão nos servir) (explicitação do que se pretende com o exercício/processo de sistematização e com seu resultado/produto).
4. *Justificativa da Sistematização*: por que sistematizar a experiência escolhida? (apresentar as razões, os motivos que dão sustentação ao processo de sistematização, qual sua relevância considerando a proposta TR e MROS).
5. *Eixo/s da Sistematização*: qual (ou quais) os aspectos centrais que orientarão a sistematização? (o que vai articular em termos conceituais a sistematização que vai ser realizada, quais são as perguntas-chave)
6. *Concepções em Diálogo*: explicitar o marco teórico, os critérios e conceitos que subsidiarão a análise da prática e sua interpretação crítica e que serão postos em diálogo com ela? (construir a rede de conceitos e posicionamentos que vão subsidiar as análises a serem feitas da prática, explicitando posicionamentos políticos, científicos, ideológicos, éticos).
7. *Aspectos da Prática*: roteiro da reconstrução da prática realizada a ser sistematizada (descrever os itens que serão sistematizados, tomando o todo da prática e estruturando um roteiro do processo de “imersão” e de “coleta” – pode ser uma lista de questionamentos, de preocupações, os aspectos que serão observados, por exemplo, o planejamento, a realização, os conteúdos, as metodologias, o envolvimento/engajamento dos/as educandos/as, as assessorias ou educadores/as atuantes, a avaliação do realizado, desdobramentos para a organização, entre outros aspectos).
8. *Procedimentos*: quais os procedimentos e passos para realizar a sistematização? (roteirizar a como será feito o processo de sistematização quais os passos, etapas, momentos com os procedimentos em cada um deles complementando o item “aspectos da prática”).
9. *Cronograma*: quais as principais atividades e prazos, se possível já agendar para realizar a sistematização com base nos procedimentos – pode ser apresentado num item em conjunto (fazer uma lista de tópicos do mais antigo ao mais recente para escrever em ordem cronológica e definir uma data de início e término da sistematização)
10. *Referências/Fontes*: listar textos, audiovisuais e descrever as fontes da sistematização (elencar a lista com explicação se necessário).

Cronograma geral

Atividade	Prazo
1 Elaboração do Termo de Referência da Sistematização (TRS)	Fev
2 Apresentação do TRS à Direção e Equipe do CEAP	Fev
3 Constituição do Grupo de Trabalho Sistematização (GTS)	Mar
4 Apresentação e qualificação do TRS no GTS	Mar
5 Elaboração e Definição do MROS no GTS	Mar e Abr
6 Preparação do Processo PSPE	Abr
7 Momento de Imersão nas Práticas	Abr e Mai
8 Elaboração DSPE	Abr a Jun
7 Elaboração DSC	Jun e Jul
9 Validação DSPE e DSC no GTS	Jul
10 Elaboração do texto final DSPE e DSC	Jul
11 Realização de Seminário (divulgação)	Ago
12 Organização da Publicação	Set

Anexo - Desejos, expectativa e preocupações

Apresentação

Este anexo sistematiza os aspectos recolhidos junto aos sistematizadores/as e aos representantes das práticas em reunião do Grupo de Trabalho Sistematização (GTS). Nosso agradecimento a Oscar Jara pela diligente leitura e organização aqui apresentada.

A. Desejos e expectativas

1. Refletir criticamente nossas práticas formativas

- Processo do CEAP como espaço importante para aprofundar uma reflexão que temos feito sobre nossa prática, conhecer outras experiências e possibilidades das organizações.
- Diagnosticar quais as principais contribuições e feitos dos Movimentos Sociais Populares (MSPs) para a sociedade brasileira.

- Fortalecer a identidade de cada agente popular em saúde do campo enquanto um/a educador popular. Discutir estratégias de mobilização coletiva e distribuição de alimento, plantio de hortas comunitárias e outras formas de ajudar as famílias garantir alimentação.
- Esperanças que a sistematização contribua para que os movimentos possam ter uma ação reflexiva sobre suas práticas formativas em plataformas digitais.
- Que possamos aprender com os povos originários, as comunidades tradicionais e as comunidades de prática a sabedoria prático que têm produzido ao longo dos milênios;
- Compreender e ser apreendido pelas ancestralidades.
- Ampliação das compreensões sobre os processos de dominação desenvolvido com os recursos midiáticos e do potencial de resistência dos grupos e movimentos sociais com a utilização das novas tecnologias sociais.

2. Partilhar para melhorar nossas práticas formativas e organizativas

- Partilhar nossas experiências e conhecer novas experiências para aprimorar nossas ações, refletir sobre os desafios da práxis pedagógica emancipadora atravessada pelas tecnologias digitais.
- Fortalecer redes e vivências e inovar as práticas e apropriar das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na formação permanente.
- Articulação de redes entre os MSPs de maneira que se fortaleçam os laços intra-movimentos e inter-movimentos, levando em conta a identidade de cada qual, mas também suas diferenças, e nesse movimento de singularidades (inter-movimentos) e estruturas (inter-movimentos) construir eixos de luta comum com forte impacto na qualidade de vida de nossa população.
- Meus desejos estão relacionados a possibilidade de vivenciarmos a partilha, a troca de saberes e práticas desenvolvidas por cada organização.
- Que possamos aprimorar e ampliar as experiências de formação digital sem perder nossa prática pedagógica com a sistematização, troca e partilha, colocar em prática também no formato digital o conceito de dialogicidade por meio de interações comunicativas e de escuta, tal como Paulo Freire sempre reafirmou.
- Que a partir da sistematização consigamos construir uma proposta metodológica de formação virtual, sem perder de vista os princípios da educação popular, considerando algumas questões: como integrar a

teoria e prática, como articular os conteúdos, metodologia com os modos de vida das pessoas.

- Na nossa experiência os conteúdos das TICs tem sido um elemento motivador para os educandos/as; como ampliar as parcerias, no nosso caso, a ampliação das práticas: como assegurar a participação das comunidades rurais nos processos formativos; como ampliar as parcerias, no nosso caso, a ampliação das parcerias foi maior do que quando realizada de forma presencial.
- Intercambiar experiências com outras organizações, refletir sobre as potências e limites de nossa ação pedagógica e definir melhor nossas expectativas sobre elas.
- Reconhecimento dos agentes populares de saúde do campo dentro dos territórios e pelos órgãos.
- Que possamos sistematizar essas práticas metodológicas de formação em Educação Popular/Virtual/Digital que as organizações vêm realizando para conhecer, melhorar, dar visibilidade para outra organização.
- Trocar experiências, fortalecer, produzir conhecimentos desde os MSPs, para o próprio movimento e para outros movimentos, para as universidades (academia), para a sociedade: os MSPs produzem conhecimento.
- Detectar os métodos/práticas/formação; dialogar com os/as educadores populares e formadores/as; ver os avanços e impasses didáticos/pedagógicos; e o “novo formativo” na educação popular.
- Contribuir para que o reinventar pedagógico seja instrumento de emancipação.
- Trocas significativas... enfrentar o debate sobre tecnologias... para além do que aparece como necessidade.
- Potencializar as ações particulares com as experiências coletivas.
- Que essa rede e os seus produtos se expandam.

3. Contribuir aos debates e processos organizativos dos movimentos de luta, resistência e disputa do poder

- Que consigamos realizar uma sistematização qualificada e que contribua para os debates dos movimentos sociais sobre suas respectivas atuações durante o processo da pandemia. Desejo de contribuir com o processo com questões relacionadas às plataformas digitais. Desejo de aprender mais sobre sistematização e educação popular.
- Fortalecimento e ampliação do potencial crítico e transformador dos movimentos de resistência e de luta pela transformação social, política,

cultural e econômica da América Latina e do Brasil. Influência maior da educação popular nas escolas e academias.

- Sermos capazes de produzir nossa narrativa e as condições para ela ser difundida e impactar na realidade social de nosso país e região.
- Potencializar as liberdades públicas e privadas que cada organização atua, porém como foco estrutural, para efetivamente disputarmos o poder (difuso e estatal) no país fascista em que vivemos.
- Contribuir com a formação para que possamos enfrentar os desafios da organização sindical postos nas mudanças no mundo do trabalho (no contexto do capitalismo de plataformas/vigilância) e ao mesmo tempo, fazer usos das TICs como ferramenta na disputa de hegemonia.
- Fortalecer os processos de resistência, cumprir com o alinhamento possível neste contexto histórico aos princípios e valores que não negociam a humanidade.
- Que possamos aumentar nossa força na disputa de poder no Brasil e região.
- A construção coletiva e participativa de alternativas midiáticas para o desenvolvimento de iniciativas populares e democráticas de lutas transformadoras.
- Entender que o processo nunca acaba; o único “mal” é a paralização do movimento e, neste sentido, não há movimento errado se estamos no movimento, eles podem ser aperfeiçoados sempre!
- Produzir encantamento para um mundo desencantado que tenhamos sabedoria e metodologia para construir reflexões que contribuam ainda mais para a luta popular e um mundo mais justo.

4. Fazer um processo de construção motivador, prazeroso

- Participar com contribuições; viver de acordo com o que se acredita; participar da solução; ver respeitados os direitos até então negados.
- Que possamos fazer uma construção coletiva e amorosa nesse processo; que esse processo seja um momento de auto formação e muitas aprendizagens.
- Compor o grupo de sistematizadores de práticas formativas sentimento de alegria e o desejo que foi mobilizado é o da disposição de apreender de contribuir com os conhecimentos adquiridos por anos na academia.
- Que não percamos os desejos de vista – que percebamos os afetos.
- Produzir a esperança que precisamos para viver, assim como o oxigênio que precisamos para respirar, de maneira colaborativa, solidária, de modo a provocar além do compromisso e da luta, a alegria e o gozo.

- A partir da sistematização criarmos as condições para aperfeiçoarmos e mobilização da resistência pelos afetos.
- Que as interpretações críticas sejam construídas coletivamente e que o papel dos sistematizadores seja o de estimular essa reflexão crítica.
- Produzir redes e alianças com forte impacto social e também como produção do gozo e da alegria.

Preocupações

1. Sobre a situação, o contexto, a conjuntura

- Desigualdade no Brasil, acesso à banda larga, aos recursos como computador etc., a maioria da nossa população usa celular pré-pago, o que dificulta o uso de várias ferramentas digitais para a formação.
- As possibilidades e limites da Educação Popular e as TICs para o fortalecimento da organização dos trabalhadores.
- Dificuldade no acesso as tecnologias – acesso aos instrumentos e internet.
- Aprofundar metodologias que lidem com as desigualdades estruturais que atravessam as vidas das mulheres, a partir das suas condições de vida e infraestrutura precário de acesso à internet.
- A necessidade das famílias por não ter condições de se manter nesse momento, e isso cresce as necessidades de todos: as famílias estão cada dia sem condições de sobrevivência.
- Atender demandas; não permitir a invisibilização.
- Dificuldades no enfrentamento dos problemas de ampliação da utilização dos recursos midiáticos pelos grupos conservadores, reacionários, antidemocráticos, fascistas, racistas, homofóbicos.
- Questão da insegurança diante da vulnerabilidade das plataformas e o possível uso para controle, manipulação e controle dos grupos e movimentos sociais.

2. Que seja útil para nossas práticas concretas

- Conciliar as demandas do processo com nossa dinâmica de balanço dentro da organização ao longo de 2021.
- Compreender na complexidade a razão do não acesso aos saberes milenares.

- Preocupação é com o lugar da técnica nas atuais configurações do poder: isso não significa pensar só na tecnologia, menosprezando a economia política.
- Precisamos reconhecer que não é mais só palavra que a resistência será mobilizada, mas pelos afetos.
- Não nos percamos em macronarrativas ou conceitos prontos e estejamos abertos ao que “advém” das práticas como práxis libertadora – lidar com a pluralidade sem uniformização.
- Que a prática e a teoria sejam vistas como uníssonas, sem dicotomia e hierarquização entre elas.
- Que tenhamos uma polilógica na sistematização das práxis dos MSPs e que, portanto, não prevaleça um tipo de abordagem (classista, por exemplo) mas façamos da interseccionalidade uma prática, da complexidade uma atitude, da interdisciplinaridade uma regra.
- Integrar a diversidade de temáticas, de lutas e de sujeitos sociais populares.

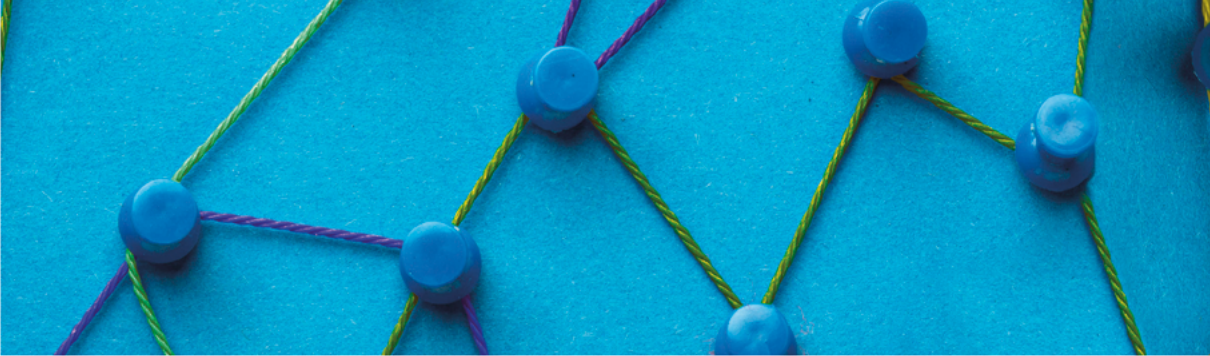
3. Que fortaleça o sentido estratégico

- A minha preocupação é o quanto estou aberto eu tenho o entendimento do significado do “reinventar” a forma de fazer educação popular, levando em conta o novo contexto.
- Como manter os princípios da educação popular com a utilização dos recursos tecnológicos midiáticos.
- Que o horizonte de produção conjunta não apague as singularidades e diferenças de cada qual nesse processo, sabendo valorizar cada modo de expressão, linguagem, prática, reflexão, histórico, pertencimento, etc.
- Que a corporeidade encontre espaço nos nossos trabalhos de práxis de libertação, para não sermos a expressão do logocentrismo e não ficarmos reféns de uma “racionalização” do processo de formação em Educação Popular; que a corporeidade seja uma linguagem efetiva e transversal a todos/as/es nós.
- Que o trabalho não fique reduzido ao “político” e “social”, e que tenhamos a sagacidade de perceber e promover os avanços (e limites) estéticos, epistemológicos, de linguagens e plataformas de comunicação.
- Que a escuta seja radical!!!
- Garantir que o processo seja efetivamente de síntese, crítica e criação, ou seja, criar as condições durante todo o processo para o exercício da crítica, da autocrítica e da proposição criativa.

- Valorizar e visibilizar as práticas, buscar uma mística interativa e valorizar o nome (pessoa/ movimento) e as práticas de resistência.

4. Preocupações metodológicas e operacionais

- Como envolver os educandos/educandas na pesquisa.
- Com o tempo curto.
- Que o processo de sistematização possa ser o máximo dialógico possível e que considere as necessidades e interesses dos movimentos sociais participantes.
- Do produto do trabalho de sistematização circular para muito além dos participantes desse processo em particular, podendo ser estendido a outros muitos MSPs.



PRÁTICAS SISTEMATIZADAS

Curso de formação em plataforma digital Moodle: Moodle para administradores e professores

CUT - Central Única dos Trabalhadores

Territórios livres, tecnologias livres

Intervezes - Coletivo Brasil de Comunicação Social

Conaq - Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas

MMTR-NE - Movimento da Mulher Trabalhadora Rural do Nordeste

Curso de extensão padre Hilário Dick: acompanhamento e assessoria pastoral para jovens

PJ - Pastoral da Juventude

Curso de formação de agentes populares de saúde

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

Campanha “Feminismo com quem tá chegando”

ULF - Universidade Livre Feminista

Curso de formação de multiplicadores/as em práticas integrativas e complementares em saúde

Contag - Confederação Nacional dos Trabalhadores(as) Rural Agricultores Agricultoras Familiares

Curso de formação em aulas transmitidas pelo Facebook e YouTube, nas páginas oficiais do Morhan Nacional

Morhan - Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas pela Hanseníase

Plataforma digital: a experiência da Unisol com ATER no Baixo Sul da Bahia 2020

Unisol Bahia - Central de Cooperativas e Empreendimentos Solidários

Formação na ação e a formação através de parcerias

MNPR - Movimento Nacional de População de Rua

Curso de formação política da Escola de Ativismo e Formação Política Beatriz Nascimento

Odara - Instituto da Mulher Negra



ISBN-13: 978-85-69343-84-4



9 788569 343844