

HOSTINA MARIA FERREIRA DO NASCIMENTO
MARIA CLEONICE SOARES
HÉLIO JÚNIOR ROCHA DE LIMA
(ORGANIZADOR(AS))

EDUCAÇÃO POPULAR EM TRILHAS LEFREIREANAS



**Hostina Maria Ferreira do Nascimento
Maria Cleonice Soares
Hélio Junior Rocha de Lima
(Organizador/as)**



EDUCAÇÃO POPULAR EM TRILHAS LEFREIREANAS

Mossoró/RN, 2022



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Reitora

Cicília Raquel Maia Leite

Vice-Reitor

Francisco Dantas de Medeiros Neto

Diretora de Sistema Integrado de Bibliotecas

Jocelânia Marinho Maia de Oliveira

Chefe da Editora Universitária – EDUERN

Francisco Fabiano de Freitas Mendes



Conselho Editorial das Edições UERN

José Elesbão de Almeida

Isabela Pinheiro Cavalcanti Lima

Kalidia Felipe de Lima Costa

Regina Célia Pereira Marques

Maria José Costa Fernandes

José Cezinaldo Rocha Bessa

Capa: Luiz Tavernard de Souza Neto e Hélio Júnior Rocha de Lima.

Diagramação: Luiz Tavernard de Souza Neto

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

Educação Popular em Trilhas LEFreireanas [recurso eletrônico]. / Hostina Maria Ferreira do Nascimento, Maria Cleonice Soares e Hélio Junior Rocha de Lima (orgs). – Mossoró, RN: Edições UERN: 2022.

256 p.

ISBN: 978-85-7621-331-4 (E-book).

1. Educação. 2. Educação popular. 3. Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular (LEFREIRE). I. Nascimento, Hostina Maria Ferreira do. II. Soares, Maria Cleonice. III. Lima, Hélio Junior Rocha de. IV. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. V. Título.

UERN/BC

CDD 370

Primeiras Palavras

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, exigindo deles um novo pronunciar.

Paulo Freire

Nossa passagem pelo mundo dá-se no palco da vida, onde o existir necessita da pronúncia, esta que se faz pelas ações editadas das pessoas, que de forma criativa, pelos inéditos viáveis, superam suas situações limites, pronunciando sua existência e existindo poeticamente no mundo. Foi assim que nosso querido Felipe viveu, pronunciando sua existência pelo soar das cordas de um violino. Ao som delicado das notas embaladas pela precisão dos movimentos, marcou muitas histórias, reuniu casais, emocionou as senhoras e encantou corações jovens.

A passagem de Felipe¹ pelo LEFREIRE trouxe ao grupo a alegria que os músicos carregam no sorriso, logo tornou-se membro e amigo. Participou dos encontros, discutiu os textos, encenou no teatro do oprimido, escreveu conosco um artigo e eternizou-se em palavras e imagens que ficam gravadas nesta obra e “na parede da memória” como diria o grande Belchior.

Ao escrever esse tributo, não podemos deixar de mencionar a música, grande paixão de Felipe. A música não limitada à melodia, sons e silêncios, movimenta-se pelo afinar das notas que de forma ampla descobre-se inacabada. É um movimento, uma busca pelo ser mais, pela necessidade de se pronunciar, emocionar, problematizar e instigar o pensamento e o próprio ser no limiar de sua existência. A música, como a potência de “tocar uma alma”, move-se para atingir o outro através das emoções partilhadas, na entonação dos sons, milimetricamente, organizados com maestria por aquele que toca o instrumento. Certa vez ouvimos de um músico que o som das cordas de seu violão sintoniza-se com as batidas de seu coração, e tão pulsante quanto, a melodia entoada não era uma simples técnica reproduzida, mas a pronúncia de sua própria existência que se conectava com o ambiente e com as pessoas presentes. Logo recordamos da definição de diálogo trazida por Freire “A comunicação implica numa reciprocidade que não pode ser rompida.” Ao ouvir a pulsação de um músico entonando sua

¹ Felipe Lopes Cardoso, egresso do Curso de Licenciatura em Música da UERN, membro do Projeto de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – LEFREIRE, foi nosso colega e amigo. Deixamos essa homenagem em sua memória, pela sua passagem em nossas vidas. Hoje Felipe é um som celestial.

melodia entramos em uma conexão íntima que não deveria ser rompida.

Assim, conectamo-nos com Felipe, que prematuramente nos deixou. Ele que era um filho amado, aluno exemplar, amigo querido, músico pulsante! Quem o conheceu passou a admirá-lo por sua humildade e sensibilidade. A melodia do violino, arpejada em célicas canções, aquecia os corações de quem a ouvia. Como nos disse uma querida amiga, “a morte não pode apagar as vivências”. Assim, Felipe Lopes Cardoso, membro do LEFREIRE, saiu desse plano, mas antes, deixou sua pronúncia.

Organizador(as).

Apresentação

A obra intitulada Educação Popular em Trilhas Lefreireanas, reúne as produções do Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular (LEFREIRE) como também apresenta pesquisas de professores e professoras de outras instituições que investigam a produção de conhecimento em conexão com as “gentes” no mundo. Essa partilha dialógica na produção de conhecimento expressa a característica do próprio LEFREIRE que se compreende como um grupo que caminha de mãos dadas a outros grupos, formando assim, uma rede de horizontalidade de saberes. Os artigos, pautados, em sua maioria, na pedagogia freireana, refletem sobre a produção de conhecimento no âmbito do ensino, pesquisa e extensão em diálogo com as comunidades. Salientamos que a opção pela grafia “freireana”, com “e” se deu por uma posição política considerando os estudos de Saul (2016)².

O livro é fruto de estudos e sistematizações da ação-reflexão-ação, práxis mobilizadora dos Círculos de Cultura realizados pelo Lefreire e seus parceiros, com base no diálogo, na construção coletiva e na busca por um pensar crítico das condições de vida e das facetas da opressão em contextos coletivos e singulares, sobretudo no tocante a programação de estratégias e ações editandas. O livro apresenta as escritas de participantes em sua constância problematizadora das relações interpessoais amorosas ou opressoras, que se entendem como seres inacabados que veem nesse quefazer as possibilidades de refazimento, portanto, de reinvenção. Por isso mesmo, essas trilhas são também veredas que vão sendo abertas no processo de estudos e nas dinâmicas horizontais de saberes. O livro expressa o momento do grupo Lefreire na sistematização da produção possível de seus estudos e ações.

Como marco histórico, deixamos registrado que, neste ano de 2021, o LEFREIRE faz 12 anos de existência como grupo de Extensão, estudando a pedagogia de Paulo Freire, sendo os dois primeiros anos coordenados pelo Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares, e os anos seguintes sob a coordenação da Professora Dra. Hostina Maria Ferreira do Nascimento, tendo nessa transição mudado a nomenclatura. Os primeiros nomes dados ao LEFREIRE foram “Leitura e Pesquisa em Paulo Freire e Educação Popular” e “Laboratório de Estudos e Pesquisas em Paulo

² “O uso deliberado do adjetivo freireano e suas flexões, assumidos nesse texto e em produções da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP, é uma questão de preferência, pela compreensão de que a manutenção da grafia integral do sobrenome do autor destaca com mais vigor a proveniência, a origem das produções, ou seja, o pensamento de Freire. Em alguns redutos acadêmicos significativos seguiu-se, pois, o seguinte critério: à ortografia original do antropônimo, foi acrescentado o sufixo ano, resultando no adjetivo freireano”. (SAUL, Ana Maria. Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.14, n.01, p. 09 – 34 jan./mar. 2016 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em 05 de outubro de 2021).

Freire e Educação Popular”. Contudo, com a mudança de coordenação, passou a se chamar Projeto de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular, porém, mantendo a sigla LEFREIRE. Esta mudança o levou a se vincular ao Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Linguagens – GEPEL/FE/UERN.

O LEFREIRE tem como característica cultivar o afeto e a proximidade com os participantes estabelecendo uma comunicação extensiva e extensionista, e tem como parceria com outros grupos interlocutores como Teatro Imagem na Sala de Aula da Faculdade de Educação da UERN; O projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola a Faculdade de Educação da UERN; e, o GEPEM - Grupo de Estudos e Práticas de Educação em Movimento da UFRN. Essas parcerias ampliam as discussões do grupo e o interliga a outros movimentos. O Movimento Pró-cátedra Paulo Freire RN, por exemplo, iniciado pelo IFRN, campus Parnamirim, reuniu um grupo interinstitucional que se colocou a pensar e refletir sobre a pedagogia freireana coletivamente. Tal iniciativa logo foi aderida por diversos grupos, institutos e universidades presentes no Rio Grande do Norte, tais como IFESP, UFRN, UFERSA, IEP, MST, e a própria UERN que aderiu ao movimento por meio do LEFREIRE, participante ativo da criação e elaboração da Cátedra Paulo Freire RN, lançada no dia 28 de setembro de 2021.

Organizador(as)

Prefácio

Samuel Penteado Urban³

No ano de 2019, tive o primeiro contato com o projeto de extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular (LEFREIRE), que se deu a convite de membros do grupo, em meio a um momento de luta contra os cortes da educação somados ao negacionismo e às falsas informações propagadas contra as universidades públicas do país pelo atual desgoverno que assola o país.

Com isso, já de início, pude perceber a coerência entre teoria e prática do grupo, no sentido da denúncia contra a situação de opressão que foi instaurada no país, como um resultado do golpe de 2016 através do grande acordo nacional, e que teve a sua continuidade nos dias atuais. E como bem sintetiza o grupo de *hardcore* Dead Fish, na música “Sangue nas mãos”, “Uma jovem democracia / Acorrentada nos porões / Pra que velhos ratos / Possam voltar a reinar”.

Acerca da educação, como fruto deste mesmo golpe, no intuito de manter e ampliar a desigualdade social do país, por via de um *apartheid* social entre aqueles que mandam e aqueles que obedecem, foi posta em prática a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a mando dos que Luiz Carlos de Freitas (2019) denominou como “reformadores empresariais da educação”. Nessa perspectiva, a política educacional desses reformadores “é produzida para articular a necessidade de se qualificar para as novas formas de organização do trabalho produtivo, ao mesmo tempo que preserva e amplifica as funções sociais clássicas da escola: exclusão e subordinação”. (FREITAS, 2014, p. 52).

Em contraposição a isso, por meio da coerência entre teoria e prática, tendo a sua essência na Pedagogia Freireana, tem-se o LEFREIRE como expressão de uma Cultura Rebelde, ou seja, através de “Uma radicalidade compreendida no sentido etimológico da palavra: referente à raiz, à origem; no caso da educação popular, referentes à resistência e à construção contra-hegemônica na perspectiva da autonomia dos sujeitos no processo histórico”. (BRANDÃO, ASSUMPÇÃO, 2009, p. 47).

³ Professor Adjunto no Departamento de Educação/CAP da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da mesma universidade. Doutor em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina. Líder do Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur – GEASur/UERN, Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Linguagens - GEPEL/LEFREIRE/UERN, Pesquisador Associado do Centro de Estudos da Ásia - CEASIA/UFPE. Sócio da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) e da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) seção Fortaleza/CE. Membro da Anistia Internacional Natal/RN.

Sobre isso, o grupo, que tem como base teórica os escritos de Paulo Freire, comemora neste ano o seu décimo aniversário, em consonância com o centenário do educador Paulo Freire. E é nesse contexto que se assenta a importância do presente livro, tendo como conteúdo textos elaborados por educandos e educadores referentes às suas participações e ações junto ao LEFREIRE, colocando em prática a “Educação Popular em trilhas Lefreireanas”.

Assim, no primeiro capítulo intitulado “LEFREIRE: Laboratório, Leitura e Pesquisas ou Grupo de Extensão”, as autoras e o autor apresentam as principais ações-reflexões-ações desenvolvidas nos dez primeiros anos de existência do Grupo, entre 2009 e 2019, levando em conta suas diversas parcerias.

Em “Diálogos em Paulo Freire e educação popular: a extensão na produção de conhecimento”, as autoras apresentam pesquisas decorrentes das ações realizadas no projeto de extensão “Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – LEFREIRE”, no período de 2018 a 2019. Dentre os dispositivos utilizados para a produção do conhecimento, destacam-se os Círculos de Cultura, fundamentados em Paulo Freire, e o Teatro do Oprimido, fundamentado em Augusto Boal.

Acerca do capítulo 3, intitulado “Práticas discursivas inclusivas de estudantes e ações afirmativas: conexões de saberes na UFERSA como exemplo”, através de registros de memórias de alunos participantes do “Programa Conexões de Saberes”, o texto aponta para a importância da discussão da realidade dos estudantes de classes populares, permitindo olhares entre linguagem e educação.

No capítulo “Atuação e constituição da identidade profissional docente na educação especial/inclusiva”, sendo fruto de um Trabalho de Conclusão de Curso, no texto, discute-se sobre a atuação de uma professora na educação especial/inclusiva e sobre o processo de constituição de sua identidade profissional docente.

O capítulo 5 - Círculo de Cultura: uma experiência viva – é resultado da realização de dois círculos de cultura promovidos pelo Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular (LEFREIRE). O texto buscou descrever e narrar as diferentes experiências vividas por homens e mulheres, contadas e fundamentadas na teoria do educador Paulo Freire, buscando assim, nas vozes dos sujeitos, a compreensão e a elaboração crítica do mundo em que vivem.

Em “Formação Permanente: entrelaçando pesquisas”, como resultado de três pesquisas que estão sendo desenvolvidas, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, as autoras discutem a respeito da formação permanente docente fundamentada nas ideias de Paulo Freire. Destaca-se que as três pesquisas

utilizam, como dispositivo para a construção dos dados, a metodologia da problematização da realidade, por meio da realização de Círculos de Cultura.

No capítulo seguinte, intitulado “O desdobramento de dois círculos de cultura do grupo de extensão leitura e diálogos em Paulo Freire - LEFREIRE em uma turma de Jovens e Adultos na comunidade de Gangorra-Tibau/RN”, busca-se destacar dois Círculos de Cultura realizados junto à comunidade de Gangorra/RN, tendo como ponto de partida os registros e relatos de experiências dos próprios alunos da comunidade.

No oitavo capítulo do livro, intitulado “Algumas contribuições acerca do exercício da ação-reflexão-ação para o processo de ensino/aprendizagem”, as autoras buscam compreender, teoricamente, como o exercício da ação-reflexão contribui para o processo de ensino/aprendizagem. Salienta-se que o texto traz reflexões a partir da Pedagogia Freireana em consonância com experiências das autoras.

O nono capítulo, tendo como título “Diálogos horizontais: a onipresença versátil do conceito de horizontalidade na obra de Paulo Freire”, através de um estudo de caso na perspectiva de se conhecer o LEFREIRE, buscou-se compreender como esse grupo desenvolve suas atividades e de que maneira sua prática colabora para a construção do conceito de horizontalidade, construindo um diálogo entre o conceito de horizontalidade e outros conceitos freireanos.

Em seguida, no capítulo 10, “Pedagogia e teatro do oprimido: o coringa nas ações de extensão”, como fruto de pesquisa bibliográfica e participante, o texto trata do encontro entre os projetos de extensão “Diálogos em Paulo Freire e educação popular – LEFREIRE” e o “Teatro e imagem na sala de aula”. O capítulo leva em conta os Círculos de Cultura e as práticas do “coringa” no teatro do oprimido, convergindo no sentido de uma *práxis* educativa libertadora.

No décimo primeiro capítulo - Representações sociais e alfabetização: uma revisão da literatura – as autoras buscam traçar um panorama (avanços e limitações) de publicações que tenham como objeto de estudo o processo de alfabetização, no que se refere à aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita.

Em “De pé no chão também se aprende a ler: educação com conhecimento tecido na sabedoria popular e mantido na memória de seus partícipes”, as autoras apresentam uma pesquisa realizada em diálogo entre o LEFREIRE e o grupo de pesquisa em Multirreferencialidade, Educação e Linguagem (GPMEL) do IFRN. O trabalho reflete sobre os momentos que marcaram a história da educação popular na década de 1960, tendo como palco Natal, capital do Estado do Rio Grande do Norte, e a campanha “De Pé no Chão Também se

Aprende a Ler”, desenvolvida pelo então prefeito Djalma Maranhão.

No capítulo “Sonhar um caminho e começar a andar: alfabetização de um adulto a partir das contribuições de Paulo Freire e Emilia Ferreiro”, as autoras analisam o nível de alfabetização de um adulto (empiricamente) a partir das contribuições de Paulo Freire e Emilia Ferreiro, bem como de outros autores que se conversam.

No décimo quarto capítulo intitulado “O processo de alfabetização de um adulto: um olhar a partir da psicologia socio-histórica”, as autoras buscam discutir a Psicologia Socio-Histórica em consonância com a alfabetização de um adulto. Desta forma, o capítulo é fundamentado, sobretudo, em Ferreiro e Teberosky, Gadotti e Vigotski.

Em seguida, no capítulo 15 intitulado “Narrativas de moradores do Rosado/RN: as tecnologias digitais presentes no cotidiano do lugar”, buscando evidenciar as narrativas de moradores da Comunidade do Rosado - distrito de Porto do Mangue/RN – acerca das tecnologias digitais, o texto objetiva compreender o uso das tecnologias digitais ligado às mudanças e transformações no cotidiano da comunidade.

No capítulo intitulado “Paulo Freire e o direito”, levando em conta que o educador Paulo Freire, em seu itinerário formativo, passou pelos bancos da Faculdade de Direito de Recife. Nesse sentido, o texto buscou conhecer e analisar o entendimento que os discentes da Faculdade de direito da UERN apresentam sobre Paulo Freire.

O décimo sétimo capítulo - “Paulo Freire é uma figura muito importante dentro da educação pro MST, né?”: diálogos possíveis entre a perspectiva freireana e a pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – objetiva entender como as obras de Paulo Freire contribuem para a pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra na indissociabilidade entre teoria e prática.

Em “Analisando a educação popular na Comuna Dandara dos Palmares: lutar também é uma forma de educar”, as autoras fazem uma análise sobre a educação popular presente na comunidade Dandara dos Palmares ligada ao MST, em Mossoró/RN. No estudo elas apresentam resultados de uma experiência fundamentada na pedagogia Freireana, com ênfase na análise dos processos de auto emancipação do indivíduo.

No penúltimo capítulo do presente livro, intitulado “Grito dos Excluídos em Mossoró: uma experiência de organização e educação popular”, as autoras apresentam o movimento Grito dos Excluídos, no que diz respeito à sua história e, principalmente, às suas ações em Mossoró/RN, sem deixar de lado a educação popular presente em todo o seu contexto de lutas. Com isso, buscou-se destacar a importância de se preservar a história e as batalhas que são travadas pelas minorias de Mossoró.

Por último, constituindo o vigésimo capítulo do livro, as autoras apresentam uma resenha acerca do livro “Educação Libertadora e catequese: viabilidade do método psicossocial de Paulo Freire em uma catequese antropológica”, de José Freire de Oliveira Neto.

Assim, esta obra maravilhosa faz referência à construção de uma educação que seja verdadeiramente popular, conscientizadora e que faça possível acender a esperança de luta no sentido da emancipação, pois assim, como no momento em que surgiram as primeiras experiências educacionais de Paulo Freire, o tempo presente exige respostas dos educadores comprometidos com as classes populares e em luta contra todas as formas de opressão.

Boa leitura!

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação**: nova direira, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n.º. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 ago 2021.

LIMA, Rodrigo; MASTRIA, Ric; MELLONI, Marcão; DUTRA, Alvaro. Sangue nas mãos. In: **DEAD FISH**. Ponto Cego, 2019.

SUMÁRIO

Primeiras Palavras

Apresentação

Prefácio

PARTE I: INCLUSÃO, POTÊNCIA DIALÓGICA DA EXTENSÃO

LEFREIRE: Laboratório, Leitura e Pesquisas ou Grupo de Extensão 16

Hostina Maria Ferreira do Nascimento

Antônio Anderson Brito do Nascimento

Erika Letícia de Almeida Silva

Diálogos em Paulo Freire e educação popular: a extensão na produção de conhecimento 36

Maria Cleonice Soares

Lara Raquel Bandeira Xavier

Hostina Maria Ferreira do Nascimento

Práticas discursivas inclusivas de estudantes e ações afirmativas: conexões de saberes na UFERSA como exemplo 46

Ady Canário de Souza Estevão

Atuação e constituição da identidade profissional docente na educação especial/inclusiva 56

Leidiane Nogueira dos Santos Duarte

Maria Cleonice Soares

Maria Cleoneide Soares

PARTE II: CÍRCULO DE CULTURA E A BUSCA TEMÁTICA

Círculo de Cultura: uma experiência viva 70

Sara Cristina do Couto Silva

Maria Luciene da Silva Araújo

Formação Permanente: entrelaçando pesquisas 82

Alaíde Vieira de Andrade

Maria Andreza do Nascimento

Maria da Conceição Araújo Nogueira

O desdobramento de dois círculos de cultura do grupo de extensão leitura e diálogos em Paulo Freire - LEFREIRE em uma turma de jovens e adultos na comunidade de Gangorra-Tibau/RN 93

Edivânia Fernandes Alves

Maria Ozineide Dantas Costa
Mylani Nathalini Dantas Costa

Algumas contribuições acerca do exercício da ação-reflexão-ação para o processo de ensino/aprendizagem **102**

Francisca Erenice Barbosa da Silva
Erivaneide da Silveira Oliveira
Débora Raquel Araújo Silva

Diálogos horizontais: a onipresença versátil do conceito de horizontalidade na obra de Paulo Freire **115**

Francisco Canindé de Moraes Costa
Clarisse Wigna dos Santos de Oliveira
Marisa Fernandes Pinheiro

Pedagogia e teatro do oprimido: o coringa nas ações de extensão **120**

Hélio Junior Rocha de Lima
Lara Raquel Bandeira Xavier
Felipe Lopes Cardoso

PARTE III: LER, ESCREVER E TRANSFORMAR O MUNDO

Representações sociais e alfabetização: uma revisão da literatura **132**

Antônia Maira Emelly Cabral da Silva Vieira
Camila Rodrigues dos Santos
Elda da Silva do Nascimento Melo

De pé no chão também se aprende a ler: conhecimento tecido na sabedoria popular e mantido na memória de seus partícipes **143**

Amélia Ferreira Dantas
Ilane Ferreira Cavalcante
Maria Cleonice Soares

Sonhar um caminho e começar a andar: alfabetização de um adulto a partir das contribuições de Paulo Freire e Emília Ferreiro **157**

Mirella Giovana Fernandes da Silva
Maria Cleoneide Soares
Hostina Maria Ferreira do Nascimento

O processo de alfabetização de um adulto: um olhar a partir da psicologia sócio-histórica **168**

Francirleide Monaliza Ferreira do Nascimento
Márcia Francione Sena do Nascimento
Antônia Batista Marques

Narrativas de moradores do Rosado/RN: as tecnologias digitais presente no cotidiano do lugar **180**

*Stenio de Brito Fernandes
Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes*

PARTE IV: EDUCAÇÃO POPULAR

Paulo Freire e o direito **193**

*Manoel Fábio Rodrigues
Janssen Klauss do Nascimento Dias e Xavier
Pedro Henrique Bezerra de Farias*

“Paulo Freire é uma figura muito importante dentro da educação pro MST, né?”: diálogos possíveis entre a perspectiva freireana e a pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra **215**

*Camila Mesquita Soares
Zélia Cristina Pedrosa do Nascimento
Eliana da Silva Filgueira*

Analisando a educação popular na Comuna Dandara dos Palmares: lutar também é uma forma de educar **224**

*Júlia Amélia de Sousa Sampaio Barros Leal Oliveira
Fabricia Silva Ferreira da Costa
Marina Alice Gurgel de Lima*

Grito dos Excluídos em Mossoró: uma experiência de organização e Educação Popular **231**

*Marina Alice Gurgel de Lima
Fabrícia Silva Ferreira da Costa
Zélia Cristina Pedrosa do Nascimento*

Resenha: OLIVEIRA NETO, José Freire de. Educação Libertadora e catequese: viabilidade do método psicossocial de Paulo Freire em uma catequese antropológica. Mossoró/RN Sarau das Letras: 2019. 152p. **241**

*Zélia Cristina Pedrosa do Nascimento
Islaneide Karla da Silva
Antonio Anderson Brito do Nascimento*

A large, reddish-brown ceramic bottle with a decorative stopper and a smaller bowl in the background. The bottle is the central focus, with a smaller bowl visible in the lower right corner. The background is a plain, light-colored wall.

**PARTE I
INCLUSÃO,
POTÊNCIA
DIALÓGICA DA
EXTENSÃO**

LEFREIRE: Laboratório, Leitura e Pesquisas ou Grupo de Extensão

Hostina Maria Ferreira do Nascimento
Antônio Anderson Brito do Nascimento
Erika Letícia de Almeida Silva

Introdução

O Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – LEFREIRE⁴, da Faculdade de Educação – FE, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, surgiu a partir da iniciativa de um grupo de professores que sentiu a necessidade de estudar com profundidade o pensamento do educador Paulo Freire e sua relação com a educação popular e a escola. As principais ações-reflexões-ações desenvolvidas nos dez primeiros anos de existência do Grupo, entre 2009 e 2019, estão aqui apresentadas através do resgate dos diversos textos que as tornaram públicas.

Entre leituras, estudos e discussões: primeiros anos do LEFREIRE

A criação do LEFREIRE, no ano de 2009, foi oficializada numa palestra proferida pelo Doutor Pedro Arturo Rojas Arenas, chileno, professor da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da UERN e amigo de Paulo Freire durante seu exílio no Chile.

Depois das boas vindas aos presentes, cerimoniados pela professora da Faculdade de Educação Eliana Filgueira, falamos sobre a importância e atualidade do pensamento de Paulo Freire e, principalmente, que não podemos perder o foco da defesa dos saberes populares como forma de empoderamento dos sujeitos na busca pela emancipação humana. (SANTOS, J. M. C. T. et al, 2011, p. 231)

Nesse primeiro momento foram socializados os princípios que fundamentariam o Grupo e a dinâmica das atividades. A necessidade de ultrapassar os discursos prontos era ênfase na fala dos professores, sendo necessário ter como fundamento a busca por práticas acadêmicas e educativas que possibilitassem o processo de humanização e conscientização do indivíduo. (OLIVEIRA, F. L. B.; BEZERRA, S. A. S.; SILVA, F. N., 2013, p. 06)

A metodologia que seria utilizada pelo Grupo foi discutida ainda na palestra do professor Pedro Arturo. Ficou definido que os interessados em contribuir com suas experiências de

⁴ Os primeiros nomes dados ao LEFREIRE foram “Leitura e Pesquisa em Paulo Freire e Educação Popular” e “Laboratório de Estudos e Pesquisas em Paulo Freire e Educação Popular”.

mundo participariam de encontros quinzenais fazendo a leitura prévia das obras escolhidas (uma por encontro), construindo resumos/fichamentos e mantendo a assiduidade necessária aos estudos ((OLIVEIRA, F. L. B.; BEZERRA, S. A. S.; SILVA, F. N., 2013). A partir de então, nesses encontros, passaram a ser feitos estudos e discussões de obras do Educador Paulo Freire e de alguns de seus principais interlocutores, bem como de autores com os quais o Grupo julga possível realizar diálogos profícuos. A presença significativa resultou em contribuições para o aprendizado dos participantes, bem como para práticas e reflexões mais esclarecedoras e formativas sobre o pensamento daquele teórico.

Chegando ao décimo encontro com 20 cursistas, a maturação do Grupo de Leitura e Pesquisa em Paulo Freire e Educação Popular, como se chamava na época, desabrochava, sendo perceptível a partir do engajamento em atividades realizadas na Faculdade de Educação (FE) e participação em seminários levando as problematizações oriundas dos encontros para um contexto macro. ((OLIVEIRA, F. L. B.; BEZERRA, S. A. S.; SILVA, F. N., 2013, p. 10).

A partir de 2010 o Grupo passou a compartilhar conhecimentos e experiências, lançando seus trabalhos em eventos e organizando seus próprios eventos. O primeiro evento organizado foi o 1º Seminário em Memória ao Golpe Militar de 1964, realizado na Faculdade de Educação – FE, com palestras, mesas-redondas, apresentação de documentários e filmes. Criado com o intuito de refletir sobre os 47 anos do golpe militar, o evento provocou recordações das condições institucionais democráticas de ontem e hoje.

Nesta atividade, o Grupo lançou o primeiro livro resultante das ações do projeto desde a fundação e do diálogo com diversos interlocutores, intitulado **Paulo Freire – Teorias e Práticas em Educação Popular: escola pública, inclusão, humanização** (SANTOS, J. M. C. T., 2011), organizado pelo professor e coordenador do, então, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Paulo Freire e Educação Popular.

Freire constantemente denunciou desigualdades, opressões, conflitos. Mas, por vezes, criativamente conseguiu, de facto, encontrar pontes e dados, que considera válidos, em campos cujas diferenças não escamoteia, mas que analisa, que procura compreender. [...] A tentativa de conectar pode, neste sentido, ser condição primeira do estabelecimento de um diálogo intercultural, em que se confrontam ideias, se procuram dialogicamente caminhos difíceis de relação e, por vezes, se descobrem inesperadas complementaridades e enriquecimentos mútuos, entre o que, à partida, parecia inconciliável. [...] É de facto numa teia de conexões que Freire consegue conviver lucidamente com conflitualidades que não escamoteia. [...] É esta condição complexa, mesmo conflitual, de menino-tecelão-lutador-político-filósofo-educador-poeta que este livro ilustra bem. (CORTEZÃO, L., 2011, p. 14-15).

Outra atividade desse ano foi a participação no V Colóquio de Extensão da UERN no qual foi apresentado o resumo Expandido: **Entre o pensamento freiriano e a Construção da Prática Popular** (SANTOS, J. M. C. T. et al, 2011 p. 09)

No ano de 2012, o Grupo passou por uma mudança de coordenação e de nomenclatura, passando a se chamar Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular, porém, mantendo a sigla. Esta mudança o levou à vinculação ao Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Linguagens – GEPEL/FE/UERN.

As novas propostas lançadas naquele momento apontaram para dois eixos principais: a diversidade e a inclusão, não apenas para as pessoas com deficiências físicas, mas todos os excluídos da sociedade capitalista na qual o acesso à cidadania plena torna-se cada vez mais restrito. As ações decorrentes desta primeira proposição temática ficaram registradas em dois textos publicados.

Sendo assim, a primeira atividade do grupo, na versão de 2013, foi um debate aberto ao público com o tema *Diversidade e Inclusão*, com a participação da Professora Doutora Josineide Costa, pesquisadora do Grupo de Estudos da Complexidade – GRECOM/UFRN, da Professora Doutora Ana Lúcia Aguiar Lopes Leandro, da UERN, colaboradora assídua do LEFREIRE, e do Professor Alex Carlos Gadelha, da UERN. Este debate também foi estendido ao Núcleo Avançado de Educação Superior de Caraúbas – NAESC/UERN com a participação da Coordenadora e do Professor Mestre Emerson Augusto de Medeiros da Faculdade de Educação da UERN (OLIVEIRA, F. L. B.; BEZERRA, S. A. S.; SILVA, F. N., 2013, p. 09).

Além da publicação acima, o artigo **Paulo Freire: Diálogos com a Pedagogia da Esperança** relata a atividade que objetivou construir um diálogo com esta obra. “As discussões emanadas transcenderam as ideias expostas no livro. Redes de conversas, histórias de vida e compartilhamentos de experiências foram descortinadas pelos sujeitos envolvidos” (LEANDRO, A. L. A. L. et al, 2013, p. 152).

Uma ação neófito daquele momento se consolidou na história do LEFREIRE: a aproximação com o Grupo de Estudos e Pesquisas Práticas Educativas em Movimento – GEPEM, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

O caminho escolhido pelo GEPEM para dar conta dessa compreensão é a articulação entre a prática e a reflexão teórica: assessorar e analisar práticas freireanas em redes e escolas públicas em diferentes níveis de ensino; assessorar práticas educativas de movimentos sociais; atuar na interface do ensino de disciplinas específicas; desenvolver pesquisas; e estudos dos textos originais de Freire, de manuais que tentam organizar seu pensamento e de seus

comentadores (NASCIMENTO, H. M. F.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. 2013, s.p.).

A aproximação se deu na perspectiva de ampliar seus objetivos, atividades e visibilidade, mantendo a ênfase no conhecimento dos conceitos de Paulo Freire e sua importância para a pedagogia e para a formação de sujeitos da ação. Essa parceria resultou em um diálogo permanente, na participação dos dois grupos em eventos e na produção e publicação de textos.

O principal evento no qual os dois grupos participaram neste período foi promovido na FE/UERN pela AFIRSE – Associação Francófona de Pesquisa Científica em Educação, quando foram realizadas uma Sessão Coordenada com pesquisadores dos dois grupos e uma Mesa Redonda sobre as experiências de Educação de Jovens e Adultos da FE/ UERN. A sessão coordenada resultou na publicação de três textos, o primeiro deles **Tensões e reverberações: atualidade do pensamento de Paulo Freire:**

A contemporaneidade do pensamento de Paulo Freire exige de seus leitores a compreensão dos diversos contextos nos quais ele foi sendo construído e com quem ele foi dialogando. Este texto traz breves e inconclusos apontamentos sobre esses dois temas de estudo recorrentes entre os pesquisadores do GEPEM e do LEFREIRE: A atualidade do pensamento de Freire e as diversas influências que ele sofre (NASCIMENTO, H. M. F., 2015, p. 274). Comprovando a atualidade do pensamento freireano, a compreensão teórico-prática da realidade brasileira acima esboçada configura-se longitudinalmente na obra deste autor e explica a atualidade e contemporaneidade do seu pensamento (NASCIMENTO, H. M. F., 2015, p. 285).

Além destas reflexões sobre o pensamento freireano, o texto **Desafios para escola: práticas educativas em movimento** tece argumentos sobre o papel da escola na sociedade:

Em uma rápida síntese, podemos dizer que a educação, apesar de não ser o elemento determinante, pode ser um instrumento importante para ocorrência de transformações sociais e para isso precisa dar ao educando acesso ao conhecimento que permita agir sobre o mundo em que vive: uma inserção local em uma sociedade complexa em constante mutação. (PERNAMBUCO, M. M. C. A., 2015, p. 298).

O inacabado e a existência: a raiz e a seiva da educação, o terceiro texto, argumenta que,

Para nós, o “inacabado”, aqui, se apresenta como palavra geradora. A partir dela podemos compreender o sentido de outras palavras em Freire. É como se as palavras, existência, realidade, ser mais, ser vivo, consciência, homem, mulher, animal, ter, ser, não-ser, humano, educação, estivessem todas dentro do “inacabado”. De maneira que o “inacabado” é o mundo, e todas as outras palavras tanto são transformadas pelo inacabado-mundo como impulsionam o

seu movimento histórico em permanente mudança. Assim, o inacabado salienta-se no discurso como a raiz e a seiva da educação, o nutriente da busca, do devir (LIMA, H. J. R.; ABREU, V. L.; DUARTE, D. D. A. O., 2015, p. 229-230)

Conforme ilustram os três textos acima, a sessão coordenada permitiu a ampliação e o compartilhamento das discussões sobre a produção teórica de Paulo Freire e ajudou a clarear o lugar do qual cada um dos grupos fala quando elabora um pensamento sobre a atualidade e as contribuições de Freire para a educação e a sociedade.

Também data deste período a aproximação entre o LEFREIRE e a Cátedra Paulo Freire da Universidade Federal de Pernambuco que se iniciou durante o VIII Colóquio Internacional Paulo Freire e se fortaleceu nos anos seguintes pela participação nos Encontros das Cátedras e Grupos Paulo Freire promovidos pela UFPE.

No ano em que se comemorou os quarenta anos da experiência Freireana em Angicos/RN, o artigo **Entrelaçando olhares: Quando o GEPEM/UFRN e o LEFREIRE/UERN se encontram em Paulo Freire**, apresentado no VIII Colóquio Internacional Paulo Freire, revela a relação acadêmica entre os grupos.

Entendem assim, o GEPEM e o LEFREIRE em seus estudos, que na visão dialética da construção do conhecimento, compreendida por Freire, o conhecimento não está nem no sujeito nem no objeto, mas na relação entre eles. Assim, o olhar sobre a realidade (pela institucionalização das relações; pelas relações de poder inerentes à nossa sociedade etc.) exige uma multiplicidade de interpretações, pois ela é eminentemente complexa. Portanto, nenhuma teoria sozinha consegue “dar conta” do real. Agir, intervir na realidade, exige lançar mão de diversas leituras. Portanto, a questão é ter claro que teorias são mais adequadas ao tipo de intervenção na realidade que se quer realizar (NASCIMENTO, H. M. F.; PERNAMBUCO, M. M. C. A., 2013, s.p.).

Ainda no VIII Colóquio Internacional Paulo Freire, lefreireanos apresentaram os textos **Da esperança à liberdade: tecendo encontros com a educação freireana** (NASCIMENTO; H. M. F. COSTA, P. K. L. N.; MEDEIROS, E. A. 2013) e **O ensino do letramento e alfabetização de jovens e adultos** (COSTA, O. D.; COSTA, M. N. D., 2013). E na I Jornada Latinoamericana de História, Trabajo, Movimientos Sociales y Educación Popular, o texto **(Re) encontros, vozes, escrituras: experiências de educação popular** (NASCIMENTO, H. M. F.; LIMA, H. J. R., 2013).

As atividades de leitura e discussão e a participação em eventos possibilitaram uma compreensão geral das obras e das possibilidades de articulação e interlocução do pensamento freireano para a compreensão da realidade. A resenha **Por uma Pedagogia autônoma e**

emancipatória: uma tentativa de resenhar a atualidade do pensamento dialético de Paulo Freire (NASCIMENTO, H. M. F.; MELO, M. F. S.; COSTA, P. K. L. N., 2013) aborda vários conceitos, desenvolvendo uma relação entre as ideias freireanas apresentadas no livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (FREIRE, P., 1997) e outras obras do autor, especialmente “*Pedagogia do Oprimido*” (FREIRE, P., 2005).

A preocupação constante em contribuir para a emancipação dos homens, através da transformação de saberes prevalentes em conhecimentos científicos que lhes permita evoluir em seu processo de conscientização, testemunha a atualidade do pensamento dialético de Paulo Freire, que se transforma para permanecer historicamente respondendo às necessidades de cada contexto (NASCIMENTO, H. M. F.; MELO, M. F. S.; COSTA, P. K. L. N., 2013, p. 180).

Em decorrência da inquietação por entender os principais conceitos freireanos de maneira a evitar a leitura e a interpretação superficial, entre 2014 e 2015 o LEFREIRE se dedicou a aprofundar a compreensão dos conceitos principais do pensamento de Freire, entre eles, diálogo e ação-reflexão-ação; educação bancária versus educação libertadora; horizontalidade do conhecimento; tema gerador e rede temática; consciência real efetiva e consciência máxima possível; situação limite; problematização; educação como prática da liberdade; humanismo e humanização; gnosiologia e epistemologia; ética e estética; humildade; autonomia e círculo de cultura.

A tese **Círculo de ação-reflexão-ação: uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação de professores** (NASCIMENTO, 2011), especialmente o terceiro capítulo, passou a contribuir mais efetivamente para os estudos do Grupo. O texto aborda, dentre tantos, o conceito de diálogo, um “[...] ato cognoscente que se institui pelo fato de que conhecer significa compreender a realidade e agir para transformá-la (FREIRE, 2005, p. 78; 2006b, p 6; 2002, p. 78). A tese ainda complementa afirmando o diálogo como o processo de construção do conhecimento através do qual o sujeito vai recompondo os vários elementos que olha do real e refletindo sobre eles e sobre o próprio processo. “É um exercício de ação-reflexão-ação que ajuda o sujeito a emergir da sua realidade, naquilo em que antes estava imerso” (NASCIMENTO, H. M. F., 2011, p. 61).

O exercício de ação-reflexão-ação implica a troca entre os saberes dos diversos sujeitos envolvidos nas práticas educativas. Este exercício promove a elaboração de um novo saber ressignificado pelo grupo. Saber que pela sua provisoriedade vai se modificar e aprofundar nas vivências do grupo. Saber que pela sua provisoriedade vai se modificar e aprofundar nas vivências do

grupo e dos seus indivíduos, ajudando a construir os instrumentos necessários para ler a realidade e se posicionar diante dela buscando modificá-la (NASCIMENTO, H. M. F., 2011, p. 62).

Nesta mesma perspectiva, o LEFREIRE e o GPEM realizaram em 2014 o Seminário: Estudando a realidade: a contribuição de Paulo Freire para pensar a pesquisa na escola pública, composto por rodas de diálogos sobre os conhecimentos dos participantes relativos à realidade escolar.

Em 2016, o evento Entre Autores, organizado pelo PET Pedagogia e realizado na FE/UERN, abordou um possível diálogo entre os pensamentos de Paulo Freire e Vygotsky. Para realizar as atividades e discutir sobre Freire, a colaboração do LEFREIRE foi fundamental e mais uma vez provocou reflexões sobre a necessidade da realização de atividades coordenadas de pesquisa e extensão.

O artigo: **As implicações do Estudo Geral⁵ para/na formação dos alunos do Curso de Pedagogia** relata a metodologia da atividade. As autoras argumentam a importância do estudo dos dois teóricos como complementação e aprofundamento dos realizados na graduação.

As discussões das obras acadêmicas foram embasadas pelo estudo do livro A formação Social da mente, de Vygotsky, e também foram realizados estudo dos principais conceitos de Paulo Freire, por meio do grupo de extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – LEFREIRE que, possibilitou o debate acerca das aproximações e distanciamentos dos dois autores (NASCIMENTO, M. F. S. et al, 2017, s. p.).

O evento buscou elucidar e debater acerca das aproximações e distanciamentos entre as teorias dos dois autores. Embora o evento tenha sido de pequeno porte, contou com a presença significativa de educadores e pesquisadores da FE/UERN, e do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e do Núcleo de Educação Infantil – NEI/CAP, todos da UFRN. A palestra de abertura discutiu aproximações e distanciamentos entre o Pensamento de Paulo Freire e o de Vygotsky. Uma das oficinas realizadas discutiu como aplicar as ideias desse educador à formação. Também foram realizadas duas sessões do Cine PET Literário com os vídeos “Amostra: Paulo Freire e a Educação Popular”; “Paulo Freire contemporâneo”; e “40 horas de esperança”. Finalizou o evento, a mesa redonda “Prática Pedagógica: contribuições de Freire e Vygotsky”.

O aprofundamento do estudo dos conceitos e a criação de tramas conceituais e redes temáticas foram vivenciados em duas edições do Ateliê Práticas Educativas em Movimento,

⁵ Estudo Geral era o nome de uma atividade desenvolvida pelo PET Pedagogia que se propunha a ampliar o conhecimento dos participantes sobre obras e autores não necessariamente estudados no Curso.

realizado pelo GEPEM entre 2017 e 2018 com a participação de integrantes do LEFREIRE, conforme apresentado no texto **Ateliê Práticas Educativas em Movimento: por uma práxis freireana permanente** (MENDONÇA, A. R.; NASCIMENTO, H. M. F.; RÊGO, M. C. F. D., 2019). As ações teórico-práticas desenvolvidas nesta experiência, na busca do exercício da relação entre a pesquisa, o ensino e a extensão foram objeto de reflexões desenvolvidas no texto **Tramas Conceituais: possibilidade de pensar, ensinar e aprender:**

Na perspectiva de aprender a aprender, as tramas permitem a sistematização coletiva dos conceitos estudados, rompendo com a estrutura linear de elaboração textual. As características desta estratégia pedagógica possibilitam a construção de análises e sínteses, colaborando para o processo de elaboração cognitiva (NASCIMENTO, H. M. F. et al, 2019, p. 198).

A leitura das obras possibilita o aprofundamento das reflexões acerca dos conceitos e das conexões entre eles, bem como da sua relação com a realidade. A elaboração das tramas envolve situações individuais e coletivas na perspectiva de identificação dos conceitos, por ocasião das leituras, e tentativa de relacioná-los através das tramas. O ápice do processo é a elaboração de uma trama conceitual coletiva na tentativa de socializar as aprendizagens conceituais, dos valores inerentes e das habilidades necessárias para sua elaboração (NASCIMENTO, H. M. F. et al, 2019, p. 209).

A prática de elaboração de tramas conceituais tornou-se imprescindível para aprofundar os estudos e fortalecer a fundamentação teórica do Grupo.

Nos primeiros anos de sua existência, o LEFREIRE construiu uma trajetória que o consolidou como um coletivo ativo e participativo na vida acadêmica, o que provocou uma demanda interna e uma cobrança externa por realizar ações de extensão que o aproximassem cada vez mais das pessoas presentes além do ambiente acadêmico. O enfrentamento deste desafio envolveu a realização de círculos de cultura.

Os círculos de cultura do LEFREIRE

Partindo da relação entre humanidade, cultura e educação e inspirado na ideia freireana dos círculos de cultura, o LEFREIRE realiza ações nas quais o entrelaçamento entre a extensão, a pesquisa e o ensino se materializa no exercício teórico-prático da ação-reflexão-ação proposta pelo autor.

A dimensão humana da cultura resulta da incorporação sistemática das experiências humanas críticas e criativas. Nela está “[...] O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto” (FREIRE, P. 1967, p. 108). Compreender a presença da cultura nas ações de ensino e aprendizagem é considerar que as

experiências dos sujeitos se complementam no aprender diário e no aprender fazendo. Neste caso, a cultura torna-se um meio de criticidade e transformação do mundo por meio da palavra e da ação.

Nesta perspectiva, a ideia do círculo de cultura apresenta-se como um valioso instrumento de formação:

Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado (FREIRE, P. 1967, p. 103).

Inspirados nesta concepção de educação, as atividades do Grupo envolvem alunos, professores e servidores da UERN, alunos e professores da educação popular, da escola pública e da educação de jovens e adultos. Em tais atividades, as experiências e os saberes dos participantes são a palavração portadora de significados e mediadora das discussões e da construção de conhecimentos.

O primeiro círculo de cultura do LEFREIRE foi realizado na Comunidade de Gangorra, no Município de Tibau/RN, em 2014, envolvendo uma turma de Educação de Jovens e Adultos do Programa Brasil Alfabetizado cujas professoras participam do LEFREIRE desde sua criação.

Iniciamos o encontro com uma apresentação individual, sugerindo que cada um dos participantes contasse um pouco de sua trajetória pessoal e escolar. Foi um momento de troca entre pessoas de experiências de vida que transitavam entre o campo e a cidade, e entre a escola e o mundo do trabalho. Todos unidos por um ponto em comum: a compreensão da educação como referência do sentido existencial (LIRA, K. C. G.; SOUZA, R. M. C.; NASCIMENTO, H. M. F., 2016, p. 101).

O encontro ensinou como a contextualização da vivência na comunidade pode ser o mote para, respeitando e considerando as falas e o conhecimento de mundo, desencadear o processo de aquisição da leitura e da escrita, fundamentado especialmente em Paulo Freire.

Nos relatos, os alunos falaram da importância que tem a educação em suas vidas, as dificuldades que enfrentaram e enfrentam para estar na escola, o motivo que alguns tiveram em abandonar seus estudos, e também os motivos que os fizeram voltar a estudar. E os membros do LEFREIRE falaram da satisfação que estavam sentindo por vivenciarem aquele momento, e o aprendizado que levariam dali, como incentivo para ir em frente com seus estudos, e tudo que eles colheriam daquele momento como lição para a vida

toda. Marcas dos conhecimentos adquiridos pelos alunos durante suas vidas e da educação popular estavam presentes a toda hora durante os relatos.

A partir da vivência da atividade pudemos perceber e vivenciar o que seria uma sala de aula de EJA, o cotidiano do professor e as práticas pedagógicas empregadas como forma de ensino. O círculo de cultura serviu para conhecer a realidade dos alunos, os seus motivos para deixarem de frequentar a escola e os mesmos de retornarem, suas necessidades e objetivos de seguirem estudando (LIRA, K. C. G.; SOUZA, R. M. C.; NASCIMENTO, H. M. F., 2016, p. 98).

O texto **Histórias de vidas: relatos, dificuldades e conquistas de um povo camponês** (LIRA, K. C. G.; SOUZA, R. M. C.; NASCIMENTO, H. M. F., 2016) destaca a importância de valorizar os saberes desses trabalhadores rurais.

Nesta primeira experiência fora do Campus Central da UERN, o LEFREIRE se desafiou a dialogar com trabalhadores rurais através da intermediação das duas professoras da Comunidade integrantes do Grupo. Foi o início de uma aprendizagem contínua sobre ouvir e receber como necessário ponto de partida de qualquer ação de ensino-pesquisa-extensão conforme foi sendo compreendido nas leituras dos textos freireanos (FREIRE, P. 2005; 2013; 1997). Os desafios pertinentes a esta primeira inserção na comunidade circundante fustigaram mais ainda a expectativa de vivenciar ações de extensão mais contundentes. A principal forma de vivenciá-las, percebida pelo Grupo, foi através da pesquisa.

Em 2015 o Grupo colaborou com uma pesquisa de trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia desenvolvida com trabalhadores que prestavam serviço à FE/UERN e que apresentavam baixa escolarização, não tendo concluído o 1º Grau, como se denominava o Ensino Fundamental na época em que estudaram (SOARES, L. D., 2015). As falas dos participantes da pesquisa vieram à tona através da realização de entrevistas e de um círculo de cultura realizado pelo LEFREIRE.

A pesquisa estimulou o Grupo a pensar sobre a contradição vivida pela formação promovida pelo Curso de Pedagogia entre a convivência e construção de laços de afeição e partilha com estas pessoas e o descaso com sua condição de sujeitos de quem foi subtraído o direito de conviver plenamente com o mundo da leitura e da escrita e, por decorrência, de se apropriar do conhecimento transmitido pela escola, conforme resumo expandido apresentado no VIII Encontro de Cátedras, Núcleos, Grupos de Estudos e Centros Paulo Freire (NASCIMENTO, H. M. F., 2018, s.p.). Esta participação também alimentou a inquietação por enveredar cada vez mais pelo campo das ações de extensão através da pesquisa.

Com a inserção no Grupo de vários alunos do Mestrado em Educação pelo POSEDUC, diversos círculos de cultura contribuíram para pesquisas, inclusive de colaboração entre a pós e a graduação. Em 2017, três deles aconteceram fora da UERN: no Centro de Estudos Bíblicos

(Cebi), na Cidade de Severiano Melo/RN (NASCIMENTO, Z. C. P., 2018); numa escola rural de ensino médio na Comunidade Santa Rosa, Município de Apodi/RN (COSTA, F. C. M. 2018); e na Comunidade Rural de Cacimba Funda, no Município de Aracati, no Ceará (SILVA, F. E. B., 2018).

Em 2018 o LEFREIRE voltou à Comunidade da Gangorra para realizar o círculo “Saberes e fazeres do campo”, que também rendeu frutos para outra pesquisa de mestrado (LIRA, K. C. G., 2018). Sobre este foram publicados os textos **Círculo de cultura lefreireano: saberes e fazeres de jovens e adultos da comunidade de Gangorra – Tibau/RN** (LIRA, K. C. G.; NASCIMENTO, A. A. B.; NASCIMENTO, H. M. F., 2018) e **Aspectos da realidade de jovens e adultos da Comunidade de Gangorra, Tibau/RN, em processo de alfabetização** (OLIVEIRA, C. W. S.; NASCIMENTO, H. M. F., 2018). As dinâmicas desenvolvidas na interação com estes sujeitos permitiram o relato das experiências de vida e a partilha de saberes.

Em 2019 aconteceu, em uma escola pública, um círculo de cultura com professoras da educação infantil voltado para a pesquisa de mestrado de que resultou na dissertação intitulada **Saberes de professoras no cotidiano: um estudo sobre processos de mediação em uma Unidade de Educação Infantil de Mossoró, Rio Grande do Norte**. NOGUEIRA, M. C. A., 2020)

Concomitantemente, outros círculos trouxeram pessoas de comunidades e professores de escolas públicas circunvizinhas ao Campus Central. O círculo “Relação entre a universidade e escola” compôs uma pesquisa de Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia (NASCIMENTO, M. A., 2018); o círculo “A Formação Inicial para a Educação de Jovens e Adultos do Curso de Pedagogia da UERN” fez parte de outra pesquisa de mestrado (SOARES, M. C., 2018) e também resultou na publicação do artigo **O círculo de cultura como dispositivo da pesquisa qualitativa** (SOARES, M. C.; MEDEIROS, N. F. M.; MIRANDA, M. M., 2019); e em 2019, o círculo cuja pesquisa resultou na dissertação **A construção do conhecimento entre alunos na ótica da coletividade: experiências partilhadas** (NASCIMENTO, J. S. K., 2020)

Uma mesma pesquisa de mestrado (SILVA, S. C. C., 2019) promoveu dois círculos que debateram o acesso e permanência de pessoas da zona rural na educação formal e no mundo do trabalho: “Em busca do ‘ser mais’ (2018) e “Da denúncia ao anúncio” (2019), problematizando os desafios de acesso e permanência na escola rural, na escola urbana e na vida profissional:

Deste modo, a realização dos círculos de cultura possibilitou desde o resgate memorístico, a identificação de estratégias comuns de enfrentamento e

superação de desafios, resultando na compreensão coletiva sobre a construção da resiliência. Foram momentos de reflexão, (auto) formação e amadurecimento intelectual, alimentados por mecanismos de construção cognitiva e coadjuvantes que normalmente contribuem para o desenvolvimento acadêmico e pessoal (SILVA, S. C. C., 2019, p. 48).

Estas experiências vivenciadas fora dos ‘muros da UERN’ ensinaram muito sobre o tipo de discurso que permite o acesso, a aproximação e o diálogo com diversos grupos sociais.

Movido pela ideia freireana de precedência do conhecimento sobre a realidade dos sujeitos com os quais se dialoga e considerando a perspectiva da horizontalidade do ser e do saber, o LEFREIRE realiza seus círculos de cultura independentemente da institucionalização destas ações como atividades de pesquisa. Assim, inspirado na pesquisa sobre a escolarização de servidores da UERN (SOARES, L. D., 2015), o Círculo de cultura “Memórias e Saberes” trouxe à ciranda da construção de conhecimentos, as experiências e saberes dos participantes.

Recentemente, realizamos um Círculo que teve o intuito de resgatar e valorizar memórias e saberes da vida escolar de funcionários da Faculdade de Educação da UERN. A atividade, que se propôs a trocar experiências com esses sujeitos na perspectiva da horizontalidade de saberes (FREIRE, 1998), procedeu por meio da disponibilização de objetos que fizessem recordar lembranças dos participantes sobre o tema. A dinâmica também consistiu em cada participante apresentar alguma recordação dos momentos da vida escolar. (GURGEL, A. B. S. et al, 2015, s. p.).

Outra pesquisa não institucionalizada promoveu o círculo de cultura “Ditos, brincos e jogos populares”, construído numa perspectiva da valorização do lúdico e reconstrução de narrativas por parte dos participantes.

A partir da perspectiva de pensarmos em nós como atores e espectadores, integrantes do mesmo palco, o círculo aconteceu repleto de magia por parte dos que ali estavam. A cada apresentação, a cada brincadeira, cantigas populares, todos foram se envolvendo e contribuindo ainda mais para enriquecer aquele evento (SILVA, E. L. A.; XAVIER, J. K. N. D.; BARBOSA, E. H. S. C., 2019, P. 165).

Nesta mesma perspectiva aconteceu o Círculo de Cultura “Eu e o Outro no Ambiente de Trabalho”, com auxiliares de serviços gerais terceirizados da UERN. Este círculo foi parte das atividades da segunda participação do LEFREIRE no Ateliê Práticas Educativas em Movimento, já citado, na tentativa de construir a necessária superação de uma visão assistencialista de extensão.

Assim, embora o estudo cuidadoso dos conceitos freireanos aparentemente pudesse permitir aos participantes do Ateliê perceberem-se em condições de realizar ações que superassem a perspectiva bancária da extensão pela compreensão de seu caráter libertador, a ação-reflexão-ação desenvolvida demonstrou as contradições e os desafios que enfrentaram na realização da atividade (MENDONÇA, A. R.; NASCIMENTO, H. M. F.; RÊGO, M. C. F. D., 2019, p. 254).

Os acertos e equívocos percebidos durante o Ateliê evidenciaram desafios pertinentes ao processo de construção de práticas extensionistas dialógicas que superem o discurso autoritário e privilegiem a escuta e o olhar sensível sobre a realidade.

As vivências e reflexões promovidas pelos círculos de cultura do LEFREIRE foram sistematizadas através de várias publicações: **A indissociabilidade entre Pesquisa e Extensão: Construindo saberes no programa de educação tutorial por meio dos círculos de cultura** (GURGEL, A. B. S. et al, 2015); **Círculo de cultura: socialização de experiências da realidade de escolas na perspectiva freiriana** (GAMA, F. T. M. et al, 2015); **Círculo de Cultura do Lefreire/UERN: aproximações e distanciamentos do saber e do fazer, um exercício de ação-reflexão-ação** (SILVA, F. E. B.; NASCIMENTO, H. M. F.; COSTA, F. C. M., 2017); **LEFREIRE 2014-2016: Entrelaçando conceitos, elaborando redes temáticas, vivenciando círculos de cultura** (NASCIMENTO, H. M. F.; NASCIMENTO, A. A. B.; SILVA, E. L. A., 2017); **Círculo de cultura: partilha no exercício da problematização** (COSTA, F. C. M.; LIMA, H. J. R.; SILVA, D. R. A., 2019); e **Narrativas autobiográficas: o “círculo de cultura” na sala de aula** (LIMA, H. J. R.; BRITO, M. C. D.; LUZ, Maria T. N. S., 2019).

Tais publicações, feitas por lefreireanos, representam uma tentativa de registrar estas ações extensionistas dialógicas em construção e de pôr em discussão os questionamentos coletivos sobre as aproximações e os distanciamentos entre a prática do Grupo e a epistemologia freireana e os desafios que determinavam os limites do seu fazer.

Além da pesquisa, o LEFREIRE vivencia, também, ações de ensino na graduação e na pós-graduação. Entre 2017 e 2018, o Grupo participou do Ateliê Práticas Educativas em Movimento – GEPEM/UFRN, conforme já apresentado neste texto.

Em defesa de uma concepção libertadora e emancipatória que supere a visão assistencialista de extensão e com o propósito de articulá-la à pesquisa e ao ensino, o GEPEM aposta na construção de práticas coletivas de aproximação com a sociedade que se alinhem ao constructo freireano sobre a transformação da realidade. Faz parte desta construção a parceria com o LEFREIRE – Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular, da Faculdade de Educação da UERN (MENDONÇA, A. R.; NASCIMENTO, H. M. F.; RÊGO, M. C. F. D., 2019, p. 250).

A participação de alunos-pesquisadores de pós-graduação e graduação do LEFREIRE no Ateliê motivou a realização de ações em que a pesquisa e a extensão alimentassem e fossem alimentadas pelo ensino. Foi assim que as disciplinas “Possibilidades Metodológicas da Pesquisa em Formação e Desenvolvimento Profissional Docente” e “Pesquisa e problematização da realidade” foram ofertadas no Curso de Mestrado do POSEDUC com a intenção de trazer contribuições da problematização da realidade para a pesquisa acadêmica. E de refletir sobre a aproximação entre a universidade, a escola pública e a educação popular.

Na graduação, a contribuição do LEFREIRE para ampliar o conhecimento dos futuros professores sobre a obra de Freire é o mote para o Grupo exercitar a relação ensino-pesquisa-extensão. Isto especialmente porque, embora o pensamento do autor perpassasse, eventualmente, as disciplinas do currículo do Curso de Pedagogia da FE, é somente no Componente Curricular Optativo “Educação popular: perspectivas freireanas” dada ênfase ao estudo dos conceitos freireanos importantes à formação do professor-pesquisador. Assim, em atendimento à demanda apresentada pelo Centro Acadêmico de Pedagogia, a partir de 2018, lefreireanos professores e alunos do Mestrado em Educação – POSEDUC/UERN passaram a realizar esta experiência de docência compartilhada.

Decorrente da experiência surgiram duas publicações que relatam a percepção de docentes e discentes sobre esta vivência coletiva, horizontalizada e dialógica: **Estágio-docência: experiência de uma docência compartilhada como ferramenta pedagógica no processo de formação de professores** (NASCIMENTO, H. M. F.; LIRA, K. C. G.; NASCIMENTO, A. A. B., 2018, p. 105-113) e **Liberdade e Autonomia: bases teórico-metodológicas da docência compartilhada** (NASCIMENTO, H. M. F.; SILVA, S. C. C; NOGUEIRA, M. C. A. 2019, p. 171-184).

Neste sentido, as problematizações e discussões se constituíram a partir de uma escuta legítima, sensível e qualificada que ultrapassava a mera capacidade auditiva e procurava se distanciar de um discurso vertical. Sem negar aos educadores em formação elementos necessários à compreensão do fazer docente, a prática pedagógica os instigava a construir e/ou reconstruir seu entendimento e se aproximar cada vez mais do referencial teórico proposto (NASCIMENTO, H. M. F.; SILVA, S. C. C; NOGUEIRA, M. C. A. 2019, p. 177).

A vivência compartilhada do Componente Curricular permite o aprofundamento da leitura de obras importantes como “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, P., 2005); “Extensão ou Comunicação?” (FREIRE, P., 2013) e “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a

prática docente” (FREIRE, P.,1997) e de publicações do LEFREIRE. Além de atividades que possibilitam a reflexão e a aproximação da realidade dos discentes e docentes que participam, entre elas, os círculos de cultura.

O planejamento, a realização e a avaliação das atividades até aqui relatadas representam momentos do processo de construção da conscientização sobre que contribuição é ofertada aos participantes do Grupo e das ações proporcionadas por este. A obra coletiva **Pesquisa, ensino, extensão: perspectivas freireanas** (NASCIMENTO, H. M. F.; LIMA, H. J. R.; SOARES, M. C., 2019), composta por artigos escritos por lefreireanos com colaboração de pesquisadores de várias universidades, é fruto destas reflexões.

Breves considerações

O LEFREIRE desenvolve seu processo de ação-reflexão-ação através da atuação em diferentes ambientes urbanos e rurais, se apropriando de conhecimentos sobre os principais conceitos freireanos e sua reflexividade no estudo da realidade, na horizontalidade do conhecimento e no diálogo.

Criado como laboratório de leituras e estudos, o grupo investiu paulatinamente na inserção no mundo da pesquisa por compreender o ensinamento de Freire de que toda ação dialógica principia pelo conhecimento da realidade daqueles com quem se dialoga e para quem as ações dialógicas e seus desdobramentos se voltam.

Assim sendo, o caráter institucionalmente extensionista de suas ações não anula a importância dada pelo Grupo à relação entre a extensão, a pesquisa e o ensino, o que revelam as publicações aqui apresentadas, imprescindíveis para a visibilidade e o reconhecimento do Grupo pela comunidade acadêmica e pelas pessoas com quem dialoga.

Referências

CORTEZÃO, Luíza. Apresentação. In SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (Org). **Paulo Freire: teorias e práticas em educação popular – escola pública, inclusão, humanização**. 1. ed. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

COSTA, Francisco Canindé de Moraes. **O chão que me prende à liberdade: uma análise sobre educação do campo na Escola Valdemiro Pedro em Apodi/RN**. Dissertação (Mestrado em Educação). Mossoró/RN. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2018.

COSTA, Francisco Canindé de Moraes; LIMA, Hélio Junior Rocha de; SILVA, Débora Raquel Araújo. **O CÍRCULO DE CULTURA: partilhas iniciadas na problematização**. In: Hostina Maria Ferreira do Nascimento; Hélio Junior Rocha de Lima; Maria Cleoneide Soares.

(Org.). Pesquisa, ensino, extensão: perspectivas freireanas. 1ed. Mossoró: EDUERN, 2019, v. 1, p. 109-12

COSTA, Ozineide Dantas; COSTA, Mylani Nathalini Dantas. **O ensino do letramento e alfabetização de jovens e adultos**. VIII Colóquio Internacional Paulo Freire. Anais. Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas. Recife, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática docente**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GAMA, Flávia Thaisa de Moraes; COSTA, Francisca Geise Varela da; NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do; OLIVEIRA, Maria Erivaneide da Silveira; MENESES, Thalita Juliana de Freitas. **Círculo de cultura: socialização de experiências da realidade de escolas na perspectiva freiriana. II Fórum de Extensão do Oeste Potiguar, VIII Colóquio de Extensão da UERN, I Salão de Extensão**. Anais. Mossoró, 2015.

GURGEL, Ariane Bárbara da Silveira; OLIVEIRA, Clarisse Wigna dos Santos de; NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do; LIMA, Lana Jersica Alves de; LIMA, Maria Regina de Almeida; MOTA, Wdália Maria da Conceição Soares. **A indissociabilidade entre Pesquisa e Extensão: Construindo saberes no Programa de Educação Tutorial por meio dos Círculos de Cultura. V Encontro Mossoroense dos Grupos PET**. Anais. Mossoró/ RN, 2015.

LEANDRO, Ana Lúcia Aguiar Lopes; MEDEIROS, Emerson Augusto de; COSTA, Edinária Marinho da; NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. **Paulo Freire: Diálogos com a Pedagogia da Esperança. VI Colóquio de Extensão da UERN**. Anais. Mossoró – RN, UERN, 2013. ISBN: 978-85-7621-071-9

LIMA, Hélio Junior Rocha de; ABREU, Vera Lúcia; DUARTE, Diana Dayane Amaro de Oliveira. **O inacabado e a existência: a raiz e a seiva da educação**. In: SOUSA, Ana Teresa et al (Org). **Investigação na educação: diversidade de saberes e de práticas**. 1ed. Teresina/Fortaleza: Impreco, 2015. v. 3

LIMA, Hélio Junior Rocha de; BRITO, Mariana Crisóstomo Delfino de; LUZ, Maria Taiza Naiara da Silva. **Narrativas autobiográficas: o "círculo de cultura" na sala de aula**. In: Hostina Maria Ferreira do Nascimento; Hélio Junior rocha de Lima; Maria Cleoneide Soares. (Org.). **ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO : PERSPECTIVAS FREIREANAS**. 1ed. Mossoró: EDUERN, 2019, v. 1, p. 1-246.

LIRA, Karla Christiane de Góis. **Saberes e fazeres do campo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Mossoró/RN. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2018.

LIRA, Karla Christiane de Góis; NASCIMENTO, Antonio Anderson Brito do; LIMA, Hélio Júnior Rocha de. A arte do teatro no círculo de cultura: uma experiência de educação popular. **X Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED**. Anais. Pau dos Ferros/RN, 2018.

LIRA, Karla Christiane de Góis; NASCIMENTO, Antonio Anderson Brito do; NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. Círculo de cultura lefreireano: saberes e fazeres de jovens e adultos da Comunidade de Gangorra – Tibau/RN. **VI Semana de Ciência, Tecnologia e Inovação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – VI SCTI UERN: Ciência para a redução das desigualdades**. Anais. Mossoró/RN, 2018. v. 01

LIRA, Karla Christiane de Góis; NASCIMENTO, Antonio Anderson Brito do; NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. Estágio-Docência: experiência de uma docência compartilhada como ferramenta pedagógica no processo de formação de professores. **X Colóquio Internacional Paulo Freire**. Anais. Recife, 2018. V. 1. ISSN 2525-9393

LIRA, Karla Christiane de Góis; SOUZA, Renata Matos Coelho de; NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. Histórias de vidas: relatos, dificuldades e conquistas de um povo camponês. **Revista INCLUDERE / CAADIS**, 2016, v. 2, p. 97-105

MENDONÇA, Ariane Rochelle; NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do; RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. Ateliê Práticas Educativas em Movimento: por uma práxis freiriana permanente. In PAIVA, Irene Alves de; RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes (Orgs). **Práticas Coletivas: O pensamento e a práxis pedagógica em Marta Pernambuco**. Natal: SEDIS/UFRN, 2019.

NASCIMENTO, Antonio Anderson Brito do; NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do; LIRA, Karla Christiane de Góis; ALMEIDA JÚNIOR, José Jailson de. Tramas conceituais: possibilidade de pensar, ensinar e aprender. In: NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do; LIMA, Hélio Junior Rocha de; SOARES, Maria Cleoneide (Orgs). **Pesquisa, ensino, extensão: perspectivas freireanas**. Mossoró/RN: EDUERN, 2019. p. 198-208

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. **Círculo de ação-reflexão-ação: uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação problematizadora de professores**. Tese (Doutorado em Educação). Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011. 212 f.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. LEFREIRE: vivenciando interlocuções entre a pesquisa, a extensão e o ensino. **VIII Seminário Paulo Freire. VI Encontro de Cátedras, Núcleos, Grupos de Estudos e Centros Paulo Freire: Pedagogia do Oprimido: memórias, atualidade e perspectivas**. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. Tensões e reverberações: atualidade do pensamento de Paulo Freire. In: ALLOUFA, Jomária Mata de Lima; GUEDES, Neide Cavalcante; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo (Orgs). **Investigação em Educação: diversidade de saberes e de práticas**. 1 ed. Teresina: Imprece, 2015, v. II, p. 274-287

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do; COSTA, Priscila Kaline Lima do Nascimento; MEDEIROS, Emerson A de. Da esperança à liberdade: tecendo encontros com a educação freireana. **VIII Colóquio Internacional Paulo Freire**. Anais. Recife, 2013.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do; LIMA, Hélio Junior Rocha de. (Re) encontros, vozes, escrituras: experiências de educação popular. **I Jornada Latinoamericana de História, Trabajo, Movimientos Sociales y Educación Popular**. Anais. Foz do Iguaçu/PR, 2013.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do; LIMA, Hélio Junior Rocha de; SOARES, Maria Cleoneide (Orgs). **Pesquisa, ensino, extensão: perspectivas freireanas**. 01ed.Mossoró: Edições UERN, 2019, v. 01, p. 15-32

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do; LIRA, Karla Christiane de Góis; NASCIMENTO, Antonio Anderson Brito do. Estágio-docência: experiência de uma docência compartilhada como ferramenta pedagógica no processo de formação de professores. **X Colóquio Internacional Paulo Freire**. Anais. Recife, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2018. v. 01

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do; MELO, Maria de Fátima da Silva; COSTA, Priscila Kaline Lima do Nascimento. Por uma Pedagogia autônoma e emancipatória: uma tentativa de resenhar o pensamento de Paulo Freire. In: NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do; SANTOS, Jean Mac Colle Tavares; SILVA, Maria Kélia da; MORAIS, Maquésia Emília de (Orgs). **Educação Tutorial: conexões para o ensino, a pesquisa e a extensão**. 1ed. Curitiba: CRV, 2013, v. Único, p. 173-182

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do; NASCIMENTO, Antonio Anderson Brito do; SILVA, Erika Letícia de Almeida. LEFREIRE 2014 – 2016: entrelaçando conceitos, elaborando redes temáticas e vivenciando círculos de cultura. **III Fórum de Extensão do Oeste Potiguar. II Salão de Extensão da UERN, UFRSA e UFRN. IX Colóquio de Extensão da UERN**. / RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes et al (Orgs): Anais. Mossoró /RN: Edições UERN, 2017.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. Entrelaçando olhares: quando o GEPEM/UFRN e o LEFREIRE/UERN se encontram em Paulo Freire. **VIII Colóquio Internacional Paulo Freire**. Anais. Recife, 2013.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do; SILVA, Sara Cristina do Couto; NOGUEIRA, Maria da Conceição Araújo. Liberdade e Autonomia: bases teórico-metodológicas da docência compartilhada. In: NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do; LIMA, Hélio Junior Rocha de; SOARES, Maria Cleoneide (Orgs). **Pesquisa, ensino, extensão: perspectivas freireanas**. 01 ed. Mossoró/RN: Edições UERN, 2019. v. 01, p. 171-184.

NASCIMENTO, Juliani Suellen Kelly do. **A construção do conhecimento entre alunos na ótica da coletividade: experiências partilhadas**. Dissertação (Mestrado em Educação) Mossoró/RN, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2020.

NASCIMENTO, Juliani Suellen Kelly; NOGUEIRA, Maria da Conceição Araújo; NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. Atuação docente: o ser professor pesquisador na perspectiva freireana. **III Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade – ENACEI, II Seminário Nacional de Avaliação de cursos de Pedagogia - II SEMAPED**. Anais. Mossoró/RN, 2019. p. 102-109

NASCIMENTO, Márcia Francione Sena do; NASCIMENTO, Maria Andreza do; SILVA, Débora Raquel Araújo; NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. As implicações do estudo geral para a formação dos alunos do Curso de Pedagogia. **Encontro Potiguar dos Grupos PET**. Mossoró/RN, 2017.

NASCIMENTO, Zélia Cristina Pedrosa do. **Centro De Estudos Bíblicos (CEBI) em Severiano Melo: uma experiência de educação popular**. Dissertação (Mestrado em Educação). Mossoró/RN, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2018.

NOGUEIRA, Maria da Conceição Araújo. **Saberes de professoras no cotidiano: um estudo sobre processos de mediação em uma Unidade de Educação Infantil de Mossoró, Rio Grande do Norte**. Dissertação (Mestrado em Educação). Mossoró/RN, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2020.

OLIVEIRA, Clarisse Wigna dos Santos de; NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. Aspectos da realidade de jovens e adultos da Comunidade de Gangorra, Tibau/RN, em processo de alfabetização. **VI Semana de Ciência, Tecnologia e Inovação da Uern: Ciência para a Redução das Desigualdades**. Anais. Mossoró/RN, 2018.

OLIVEIRA, Falconiere Leone Bezerra de; SILVA, Francisca Natália da; BEZERRA, Sonally Albino da Silva. Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular: relato de experiência no LEFREIRE. **VIII Colóquio Internacional Paulo Freire: Educação como prática da liberdade: saberes, vivências e (re) leitura em Paulo Freire**. Anais. Recife: noopraxis - tecnologias do conhecimento, 2013. p. 1-14

PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. Desafios para escola: práticas educativas em movimento. In: ALLOUFA, Jomária Mata de Lima; GUEDES, Neide Cavalcante; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. (Orgs). **Investigação em Educação: diversidade de saberes e de práticas**. Teresina: Impreco, 2015. v. II, p. 288-301

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; SILVA, Francisca Natalia da; QUEIROZ, Allan Phablo de; PEREIRA, Milene Rejane. Entre o Pensamento Freiriano e a Construção da Prática Popular. In: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (org). **Paulo Freire: teorias e práticas em educação popular – escola pública, inclusão, humanização**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

SILVA, Erika Leticia de Almeida; XAVIER, Janssen Klaus do Nascimento Dias e; BARBOSA, Elza Helena da Silva Costa. **DITOS, BRINCOS E JOGOS POPULARES NO LEFREIRE**. In: HOSTINA MARIA FERREIRA DO NASCIMENTO; HÉLIO JÚNIOR ROCHA DE LIMA; MARIA CLEONEIDE SOARES. (Org.). Pesquisa, Ensino, Extensão Perspectivas Freireanas. 01ed.: , 2019, v. , p. 155-169.

SILVA, Francisca Erenice Barbosa da. A construção coletiva do projeto político-pedagógico: contribuições da educação popular à constituição da escola do/no campo. Dissertação (Mestrado em Educação). Mossoró/RN, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2018.

SILVA, Francisca Erenice Barbosa da; NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do; COSTA, Francisco Canindé de Moraes. Círculo de cultura do lefreire/uern: aproximações e distanciamentos do saber e do fazer. Mossoró/RN, Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Coordenação Geral de Ação Afirmativa, Diversidade e Inclusão Social. **Revista**

INCLUDERE / CAADIS, 2017, v. 3, p. 316-326

<http://periodicos.ufersa.edu.br/revistas/index.php/includere> ISSN 2359-5566

SILVA, Sara Cristina do Couto. **Estudar para ser gente?: os saberes escolares/acadêmicos na interface com os saberes da vida**. Dissertação (Mestrado em Educação). Mossoró/RN, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2018.

SOARES, Leuzilene Dantas. **Escolarização e vida: narrativas e memórias dos servidores de apoio da FE/UERN, campus central**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Mossoró/RN. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2015.

SOARES, Maria Cleoneide. **A Formação Inicial do Curso de Pedagogia da FE/UERN para Atuar na EJA**. Dissertação (Mestrado em Educação). Mossoró/RN, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2018.

SOARES, Maria Cleoneide; MEDEIROS, Normândia de Farias Mesquita; MIRANDA, Marly Medeiros de. **O círculo de cultura como dispositivo da pesquisa qualitativa**. In: NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do; LIMA, Hélio Junior Rocha de; SOARES, Maria Cleoneide (Orgs). **Pesquisa, ensino, extensão: perspectivas freireanas**. 01ed. Mossoró: Edições UERN, 2019, p. 122-136.

DIÁLOGOS EM PAULO FREIRE E EDUCAÇÃO POPULAR: A EXTENSÃO NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Maria Cleonice Soares
Lara Raquel Bandeira Xavier
Hostina Maria Ferreira do Nascimento

Introdução

O projeto de extensão “Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – LEFREIRE”, desenvolvido no âmbito da Faculdade de Educação FE/UERN e vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagens – GEPEL objetiva realizar leituras e discussões sobre os principais conceitos presentes na obra de Paulo Freire, colocando-os em diálogos com a realidade através de estudos que contribuem para a compreensão da educação popular, escola pública e problemáticas sociais.

Desenvolve ações de Extensão e pesquisa que envolvem alunos da graduação, pós-graduação, egressos de Pedagogia, alunos de outras licenciaturas, técnicos administrativos, funcionários da UERN, professores da rede pública de Mossoró/RN e região, além da comunidade em geral. Realiza encontros quinzenalmente na UERN, em escolas e comunidades rurais e urbanas para estudos da realidade.

Compreendendo que as experiências e diálogos construídos nos encontros permitem a partilha dos conhecimentos entre os participantes, este texto objetiva apresentar as pesquisas decorrente das ações realizadas no Projeto de Extensão LEFREIRE na intersecção com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagens – GEPEL, no período de 2018 a 2019, recorte alvo da nossa pesquisa.

No LEFREIRE realizamos estudos em Paulo Freire, além de pesquisas na UERN, em escolas e em comunidades como Gangorra, em Tibau/RN e Cacimba Funda, em Aracati/CE. As experiências e os diálogos construídos nos encontros permitem a partilha dos conhecimentos entre os participantes e a produção de artigos, livros, monografias e dissertações que estudam a realidade das problemáticas sociais em contextos diversos como a Educação Popular, a Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e a Educação de Jovens e Adultos, envolvendo temas como formação inicial e continuada de professores, salas multisseriadas, educação permanente, educação e religiosidade, contextos e culturas.

Para tanto, lança mão dos dispositivos de produção do conhecimento Círculos de Cultura fundamentados em Paulo Freire e Teatro do Oprimido em Augusto Boal.

Assim, nas seções seguintes apresentamos um pouco mais sobre o Projeto de Extensão LEFREIRE e sua contribuição à pesquisa, ensino e Extensão e, também iremos trazer em síntese as pesquisas realizadas no âmbito deste projeto entre o período de 2018 a 2019.

O LEFREIRE como *locus* de extensão, pesquisa e ensino

A extensão Universitária é um processo educativo, científico e cultural, que surgiu na Inglaterra no século XIX, com o objetivo de direcionar novos caminhos para a sociedade e promover educação continuada. A extensão contribui para a construção de saberes partilhados, que se torna uma via de mão dupla, entre acadêmicos e a comunidade. Possibilitando a produção de conhecimento por meio da vivência com a realidade. Assim, a Universidade retorna para a comunidade o aprendizado que foi submetido à reflexão teórica (SANTOS, 2010 apud UNIMONTES, 2011).

O projeto de extensão surgiu no ano de 2009, com um grupo de professores e professoras da Faculdade de Educação da UERN, com o intuito de estudar as obras de Paulo Freire. O grupo era chamado de “Grupo de Leitura e Pesquisa em Paulo Freire e Educação Popular” (SOARES, 2018 p. 59). No início era coordenado pelo professor Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos, que tinha uma linha de pesquisa em Freire. Em 2012, passou a ser liderado pela Professora Dra. Hostina Maria Ferreira do Nascimento, na inserção da docente, passou a ter uma nova nomenclatura: Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – LEFREIRE (SOARES, 2018).

Os encontros acontecem quinzenalmente, no período da tarde/noite sendo realizado estudos e discussões de conceitos das obras de Paulo Freire, como: extensão, dialogicidade, amorosidade, valentia, educação como prática da liberdade, ação-reflexão-ação, problematização, conscientização, participação, partilha, horizontalidade dos saberes, ser mais, situações limites, inéditos viáveis, educação bancária, correlacionando e construindo coletivamente laços temáticos dentro da perspectiva freireana.

Os encontros do LEFREIRE ocorrem vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Linguagens – GEPEL, coordenado também pela professora Dra. Hostina Maria Ferreira do Nascimento. Isso implica ao grupo a possibilidade de pesquisas dentro das atividades de extensão. Deste modo, o grupo realiza atividades teórico-práticas denominadas “Círculos de Cultura Lefreireanos”, incluindo professores e professoras, extensionistas, mestrandos e mestrandas, estudantes e participantes da comunidade acadêmica e também da comunidade de Gangorra/Tibau/RN. Com isso o LEFREIRE transita entre a graduação, pós-graduação, escolas e comunidades.

Para Freire (1980, p. 28), “Os Círculos de Cultura são precisamente isso: centros em que o povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo”. É nesta perspectiva que o LEFREIRE promove ações teórico-práticas, articulando o ensino, a pesquisa e a extensão.

Os círculos de cultura promovidos pelo Grupo, inspirados na obra de Freire e fundamentados também em Augusto Boal, são realizados para refletir e problematizar a realidade através de dispositivos como o teatro imagem, o teatro fórum, a apreciação estética e crítica de imagens e artefatos que mobilizam o resgate da memória dos participantes.

Conforme Dantas (2010), o Círculo de Cultura constitui-se *lócus* da vivência democrática, de formas de pensamentos, experiências, linguagens e de vida, que possibilita a afirmação de condições efetivas para a democracia de expressões, de pensamentos e de lógicas com base no respeito às diferenças e no incentivo à participação em uma dinâmica que lança o sujeito ao debate, focando os problemas comuns.

Nestas atividades, cada participante contribui partilhando experiências e saberes sobre a realidade estudada para fomentar os debates e a construção de conhecimentos. Seus resultados são sistematizados e divulgados em forma de pesquisa para produção de artigos, monografias, livros e dissertações.

O LEFREIRE na produção de conhecimento: extensão, pesquisa e pós-graduação

Ao se articular com o GEPEL, o LEFREIRE expande suas possibilidades, não somente realizando ações extensionista do estudo das realidades dos/as participantes, mas reflete sobre o conhecimento produzido pelas pessoas que participam das atividades, sendo elas também produtoras de conhecimentos. Esses encontros são sistematizados e dão corpo a produção de artigos para eventos, revistas e/ou livros. Outros encontros/pesquisas originam monografias e dissertações.

Para apresentar ações e pesquisas realizadas por meio do LEFREIRE, recorreremos ao currículo lattes de participantes do projeto, verificando as publicações decorrentes das ações de extensão realizadas. Assim, encontramos uma publicação em livros, três artigos, oito monografias e quatro dissertações produzidas no âmbito do Projeto de Extensão compreendidas do período de 2018 a 2019, recorte alvo da nossa pesquisa. Os trabalhos encontrados foram os seguintes, conforme o quadro 1.

Quadro 1 – Síntese das pesquisas realizadas no âmbito do LEFREIRE

LIVROS		
Título	Autores	Ano
Pesquisa, ensino, extensão: perspectivas freireanas	NASCIMENTO, H.M.F. (Org.) LIMA, H. J. R. (Org.) SOARES, M. C. (Org.)	2019
ARTIGOS		
Os olhares ressignificados da docência, a partir de um encontro com Paulo Freire e das vivências no círculo de cultura.	SILVA, L. S. NOLASCO, M.O.	2018
Perspectivas em Educação Popular no LEFREIRE: um processo de comunicação na extensão.	NASCIMENTO, H. M.F. NASCIMENTO, J. S. K. SOARES, M. C.	2018
Estágio-docência: experiência de uma docência compartilhada como ferramenta pedagógica no processo de professores.	LIRA, K. C. G NASCIMENTO, A. A. B. NASCIMENTO, H. M. F.	2018
MONOGRAFIAS		
Pesquisa e produção do conhecimento na relação entre a universidade e a escola.	NASCIMENTO, M. A.	2018
Sonhar um caminho e começar a andar: alfabetização de um adulto a partir das contribuições de Paulo Freire e Emília Ferreiro.	SILVA, M. G. F.	2019
Programa de Educação Tutorial (PET Pedagogia/UERN): conhecendo as contribuições formativas por intermédio das(os) egressas(os) (2010-2018).	NASCIMENTO, A. A. B.	2019
Escutando é que aprendemos a falar: o que dizem as monografias e dissertação produzidas na faculdade de educação na UERN sobre a educação de jovens e adultos.	OLIVEIRA, C. W. S.	2019
Perfil dos gestores escolares no Estado do Rio Grande do Norte: estudo dos questionários contextuais do SAEB (2007-2017)	SILVA, D. R. A.	2019
Percepções dos estudantes de pedagogia da UERN sobre sua atuação como auxiliar de sala de aula no estágio supervisionado não obrigatório.	DUARTE, L. N. S.	2019
Políticas e Gestão da Educação: alguns olhares a partir de dissertações do POSEDUC/FE/UERN (2013-2016)	SILVA, I. K.	2019
A política curricular no município de Mossoró: articulações entre currículo e formação de professores.	FERNANDES, M. J. M.	2019
DISSERTAÇÕES		
Narrativas individuais...Memórias coletivas: diálogo, resiliência e transformação.	SILVA, S. C. C.	2019
Saberes e fazeres laborais de mulheres e homens da Comunidade Gangorra - Tibau/RN.	LIRA, K.C.G.	2019
O chão que me prende à liberdade: uma análise sobre educação do campo na escola Valdemiro Pedro em Apodi/RN.	COSTA, F. C.M.	2018
A formação inicial do curso de pedagogia da FE/UERN para atuar na EJA.	SOARES, M. C.	2018

Fonte: elaborado pelas autoras.

Os trabalhos analisados e sintetizam o perfil do LEFREIRE de articular a pesquisa e extensão nas suas atividades. Demonstra que as pesquisas realizadas no período de recorte

enveredam-se pelos temas: Pesquisa, ensino, extensão; a educação popular; perspectivas freireanas; formação e ressignificação da docência; Paulo Freire e as vivências no círculo de cultura; alfabetização jovens e adultos; Programa de Educação Tutorial (PET Pedagogia/UERN); políticas e gestão da educação; narrativas individuais...memórias coletivas; saberes e fazeres laborais de mulheres e homens; educação do campo; a formação para atuar na EJA. Ou seja, as pesquisas estão ligadas intimamente com questões de pertença e partilha de conhecimentos. Assim, trazemos um pouco de cada uma para experimentar suas tramas.

O livro “Ensino, Pesquisa, Extensão Perspectivas Freireanas”, é dividido em três partes, a primeira é constituída por cinco artigos que abordam a pesquisa, suas estratégias e reverberação na formação. A segunda parte aborda a temática do Círculo da cultura associada à das partilhas na problematização, das pesquisas qualitativa, do ensino dialógico e das atividades extensionistas do LEFREIRE. Na terceira parte, encontram-se quatro artigos que abordam sobre a docência compartilhada, o discurso acadêmico e a realidade popular, as tramas conceituais, o currículo e sua interfaces e o exercícios da ação-reflexão-ação sobre noções freireanas (NASCIMENTO, LIMA, SOARES, 2019).

Nessa perceptiva, o livro mostra a indissociabilidade entre a formação do professor, do pesquisador e do aluno, situando o envolvimento do formador, do docente e discente como sujeito produtores do conhecimento, princípios defendidos por Freire em sua extensa obra.

O artigo “Estágio-docência: experiência de uma docência compartilhada como ferramenta pedagógica no processo de professores”, tem como objetivo mostrar o conhecimento e compreensão sobre os aspectos da docência compartilhada em relação aos professores que exercem e articulam-se para o desenvolvimento das atividades em sala de aula. Expande a experiências de docência compartilhada em uma turma de sétimo período do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), tendo como principal referencial teórico Paulo Freire. Percebe-se que a docência compartilhada promove o olhar diferenciado e a sua consequente ação para qualificar o ensino e a aprendizagem. (LIRA, NASCIMENTO, NASCIMENTO, 2018).

A iniciação científica vivenciada por Nascimento (2018) durante a graduação em Pedagogia, possibilitou participar de pesquisas realizadas em uma escola pública, institucionalizadas pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEG) e pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UERN) essas vivencias deram origem ao seu trabalho de conclusão de Curso. A partir dos aprofundamentos teórico-práticos, a investigação procurou compreender quais as possibilidades e os desafios da realização da pesquisa na escola pública. Os principais referenciais teóricos e metodológicos se ancoram em

Paulo Freire, Marta Pernambuco e Hostina Maria Ferreira do Nascimento. A principal tarefa metodológica foi a realização de uma atividade inspirada nos “círculos de cultura” propostos por Freire com educadores da escola pública e da universidade. Os estudos possibilitaram a compreensão sobre a pesquisa como problematização da realidade.

Silva (2019), em sua monografia buscou conhecer o contexto histórico da EJA no Brasil, no sentido de compreender os conceitos de alfabetização e letramento, identificar o nível de alfabetização e elaborar atividades visando o desenvolvimento alfabético de um adulto. Para tanto, foram realizados estudos bibliográficos, além de pesquisa empírica com entrevista, observação, aplicação de um teste diagnóstico e atividades com um adulto em processo de alfabetização. O texto apresenta a relevância do investimento na EJA a fim de que esta modalidade da educação atenda à demanda e as especificidades do grupo de alunos que atende.

O Trabalho de Conclusão de Curso de Nascimento (2019) demonstra as contribuições que o PET Pedagogia/UERN proporciona para a formação continuada e a atuação profissional, na perspectiva dos alunos egressos. Traz um recorte temporal do ano de 2010 a 2018. A pesquisa é de cunho qualitativo, exploratório e descritivo, com revisão bibliográfica e análise documental. Os resultados demonstram a necessidade de afirmação e reafirmação da imprescindibilidade de investimento em projetos formativos como o Programa de Educação Tutorial, que reflete para a qualidade dos profissionais e conseqüentemente do ensino.

Oliveira (2019) em sua pesquisa buscou evidenciar monografias e dissertações produzidas entre 2008 e 2018 no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UERN – POSEDUC/FE/UERN que abordam a educação de jovens e adultos – EJA. O estudo, qualitativo e exploratório, fundamentou-se no aporte teórico-metodológico de Paulo Freire, especialmente na concepção problematizadora da realidade e nos Três Momentos Pedagógicos estudados por Angotti, Delizoicov e Pernambuco, o que permitiu a classificar o conteúdo abordado nos textos em unidades temáticas. Portanto, evidenciou os estudos realizados no âmbito do Curso de Pedagogia sobre a modalidade de ensino EJA, situando este campo de atuação como lócus de atuação docente.

Silva (2019) produziu seu texto discutindo o perfil de gestores escolares do Estado do Rio Grande do Norte. Situa que o papel dos gestores se configura como um fator determinante no acesso de uma gestão democrática. O trabalho investiga o perfil dos gestores escolares do Estado do Rio Grande do Norte (RN), tendo como base os dados dos questionários contextuais do SAEB de 2007 e 2017. A autora utilizou um percurso metodológico caracterizado como qualitativo baseado em Yin (2016) e Matos e Vieira (2002) relacionando o estudo na literatura sobre a temática, levantamento documental e interpretação dos dados dos questionários.

Compreender que a gestão escolar possibilita entender é algo que vai além da mera organização burocrática da escola, vai além da administração escolar.

Duarte (2019) realiza sua pesquisa a partir dos resultados da Pesquisa no Programa Institucional de Iniciação científica – PIBIC (edital 2017/2018), o qual investigou a função dos estagiários na sala de aula com alunos com Necessidades Educacionais Especiais - NEE. A pesquisa monográfica objetiva analisar as significações de uma professora da educação infantil sobre sua formação e atuação na educação especial/inclusiva. O estudo considera que o professor da educação especial tem como finalidade acompanhar e desenvolver práticas que atenda às necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações. A professora significa seu trabalho a partir das relações que estabelece com a aluna que acompanha e pelas próprias condições de trabalho que enfrenta cotidianamente.

Silva (2019) tece seu estudo a partir das dissertações produzidas na linha de pesquisa Política e Gestão da educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação POSEDUC/FE/UERN. Trata de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, caracterizada por um levantamento bibliográfico, por meio de um mapeamento dessas produções dentro do recorte temporal entre 2013 a 2016. O estudo emerge a partir uma pesquisa desenvolvida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Para embasamento teórico foi utilizado os referenciais que tratam de temas relacionados com a pesquisa em questão. O texto encontrar-se organizado em três capítulos: apresentando os resultados encontrados durante o PIBIC; apontando o processo metodológico desenvolvido; e, os desdobramentos da pesquisa.

Fernandes (2019) estudou o processo de alfabetização de um adulto. Definiu como metodologia a pesquisa qualitativa e exploratória, realizando uma revisão bibliográfica fundamentada em autores que deram suporte teórico aos testes diagnósticos realizados com o colaborador da pesquisa, para isso foi utilizado o método de Ferreiro; Teberosky (1985); e fundamentando os conceitos de alfabetização (SOARES, 2004). Neste sentido, percebe a importância da continuidade de investir na Educação de Jovens e Adultos a fim de ofertar uma educação que atenda a demanda e as especificidades deste grupo de alunos.

Entre as dissertações tem-se a de Silvia (2018), Narrativas Individuais... Memórias Coletivas: Diálogo, Resiliência e Transformação, que relata a história de vida de uma professora universitária, moradora de uma zona rural. Isso serviu como ponto de partida para o questionamento sobre os estudantes de origem popular e sua longevidade nos estudos. Buscando compreender as especificidades coletivas e individuais que surgem no caminho desta Professora e de sua família, em meio as dificuldades encontradas e a superação para a sua

permanência na escola, surgiu a problemática que deu origem a este estudo. O estudo fundamenta-se em autores como Paulo Freire, Dominicé, Passegi, Souza, Josso, Nóvoa e Finger. Ademais, esse estudo reflete sobre as práticas dos docentes frente ao seu trabalho que não só partilha conhecimentos, mas de realiza uma intervenção social que também é inerente ao ser professor.

Lira (2018) produz sua dissertação trazendo os saberes e fazeres laborais de mulheres e homens da Comunidade Gangorra - Tibau/RN. O texto traz discussões sobre educação popular arraigada nas histórias de vida das pessoas da comunidade, tendo em vista que se trata de uma educação que valoriza as diversas culturas das populações em busca de consolidar e construir novos saberes. Paulo Freire e Augusto Boal foram os autores que proporcionaram as bases teórico-metodológicas voltadas para o Círculo de Cultura do projeto de extensão LEFREIRE, base das discussões da dissertação, os quais oportunizou conhecer, conversar e aprender com pessoas diversas e o projeto de extensão Teatro Fórum, principais dispositivos de pesquisa.

A pesquisa de dissertação de Costa (2018), tem como o tema “O chão que me prende à liberdade: uma análise sobre educação do campo na escola Valdemiro Pedro em Apodi/RN”, situa um cenário educacional brasileiro e suas propostas para a Educação do Campo, procura abranger a prática, acrescentando o desafio teórico-metodológico da problematização da realidade, conceito trazido pela contribuição dos estudos de Paulo Freire; um caminho coletivo, de escuta, da ação-reflexão-ação, da educação política e libertadora, apreendendo características, falas, sentimentos e partilhas, como instrumento metodológico da problematização da realidade, o círculo de cultura, estratégia freireana motivadora diálogo. Nessa perceptiva, os jovens mesmo vivendo nas práticas tradicionais do campo interagem com o mundo pela internet, sendo influenciados e influenciando, com isso, continuando a pertencer ao lugar.

Soares (2018), traz em sua dissertação uma discussão que envolve a formação inicial no Curso de Pedagogia da UERN para atuar na educação de Jovens e Adultos. O Projeto de extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – LEFREIRE, impulsionou a produção das informações por meio do “Círculo de Cultura”, as discussões sobre o pensamento Freireano serviu de inspiração para entender o panorama da educacional do Brasil. Além disso, a autora aprofundou as discussões sobre a EJA, com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 – LDB. A pesquisa aponta que os professores, por meio das suas práticas e da instituição curricular, possibilitam que os seus alunos vivenciem momentos formativos para a docência na EJA de forma teórica e prática.

Portanto, inferimos que o LEFREIRE tem contribuído para a articulação entre a

pesquisa, o ensino e a extensão. O projeto apresenta relevância para o desenvolvimento de ações e, conseqüentemente para a produção e partilha do conhecimento. As publicações demonstram que o grupo tem realizado estudos sobre os conceitos freireanos, possibilitado diálogos e reflexões sobre as problemáticas formativas, educativas, sociais e culturais em diferentes contextos.

Considerações Finais

O LEFREIRE tem ação, caráter educativo, formativo, social e cultural, que visa articular o ensino, pesquisa e a extensão na perspectiva freireana. Ao longo do trabalho foi possível perceber que a extensão universitária possui um relevante papel no estudo da realidade formativa social, escolar e comunitária.

Com a realização dessa pesquisa foi possível vivenciar os objetivos da extensão universitária, conhecendo o tripé acadêmico de ensino, pesquisa e extensão, que juntos ampliam as possibilidades do conhecimento teórico prático, do pensar das problemáticas da escola e sociedade fomentando a formação inicial docente dos sujeitos em formação diante a realidade do contexto social.

O projeto de extensão LEFREIRE é uma atividade essencialmente interativa, apresenta espaço aberto de possibilidades com imenso potencial para atuar na direção do fortalecimento da cidadania e da própria universidade. As práticas de extensão permitem que o conhecimento adquirido nos encontros do grupo seja vivenciado, testado e amadurecido na prática. Ademais, as práticas oferecem novas questões que são incorporadas as práticas de ensino.

Freire (2011) ressalta que essa capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo ser humano, à qual está associada sua capacidade de refletir, está ligada a *práxis*, uma forma ser e estar no mundo relacionando teoria e prática.

As ações consistem em meios de compartilhamento de saberes, significando um importante meio de comunicação entre a universidade e sociedade. Nessa perspectiva, a relação universidade e comunidade faz com que docentes e discentes reflitam sobre a realidade que os circula. A extensão universitária tem suas funções pautadas na produção de conhecimento, na melhoria da qualidade de vida da sociedade e na formação profissional como um mecanismo que ajuda a cumprir seu papel de responsabilidade social.

As pesquisas levantadas sintetizam o perfil do LEFREIRE de articular o ensino, pesquisa e extensão nas suas atividades. Observamos que os estudos produzidos no âmbito do LEFREIRE articula a graduação e pós-graduação, que em diálogo levanta questões emergentes

tais como: Pesquisa, ensino, extensão; a educação popular; perspectivas freireanas; formação e ressignificação da docência; Paulo Freire e as vivências no círculo de cultura; alfabetização jovens e adultos; Programa de Educação Tutorial (PET Pedagogia/UERN); políticas e gestão da educação; narrativas individuais...memórias coletivas; saberes e fazeres laborais de mulheres e homens; educação do campo; a formação para atuar na EJA. Ou seja, as pesquisas estão ligadas intimamente com questões de pertença e partilha de conhecimentos horizontais.

Referências

DANTAS, V. L. A. **Dialogismo e arte na gestão em saúde: a perspectiva popular nas Cirandas da Vida em Fortaleza.** 2010. (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2010.

FREIRE, Paulo. Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. In: BEZERRA, Aída; BRANDÃO, C. (Org.). **A questão política da educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

SOARES, Maria Cleoneide. **A FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FE/UERN PARA ATUAR NA EJA. UERN.** Dissertação (Em Educação) Programa de pós-graduação em educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró, 2018.

UNIMONTES, Valéria. **Ensino, pesquisa e extensão: uma análise das atividades desenvolvidas no GPAM e suas contribuições para a formação acadêmica.** 2011. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br>> Acesso em: 17/11/2019.

**PRÁTICAS DISCURSIVAS INCLUSIVAS DE ESTUDANTES E AÇÕES
AFIRMATIVAS: O CONEXÕES DE SABERES NA UFERSA COMO EXEMPLO**

Ady Canário de Souza Estevão

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Boaventura de Sousa Santos

Introdução

Neste texto, o que nos move é discutir a realidade dos estudantes de classes populares, seu acesso e permanência na universidade, com relação ao *Programa Conexões de Saberes*, desenvolvido na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Objetivamos registrar as memórias dos/as alunos/as participantes, no contexto do debate sobre ações afirmativas e processos discursivos da política de expansão do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Esse olhar aciona reflexões a partir da Linguística Aplicada, campo do conhecimento dos Estudos da Linguagem que questiona as práticas sociais no contexto das relações sociais e diversidade, no qual a linguagem se faz presente. A questão norteadora que nos orienta é: como as práticas discursivas dos estudantes universitários de espaços populares produzem sentido que apontem para a superação das barreiras do acesso e permanência no ensino superior?

Utilizamos os dispositivos teóricos e analíticos da Análise do Discurso Francesa (AD), a partir de Michel Pêcheux (1997, 2002), compreendendo a linguagem enquanto prática social, ou seja, “manifestações da linguagem na vida em sociedade e que tem o dever de contribuir para o entendimento do modo como construímos nossas identidades e relações sociais na linguagem” (MOTTA-ROTH, 2008, p. 45).

Enfim, pensamos no dizer de Moita Lopes (2009, p. 19), em “outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsivas às práticas sociais em que vivemos”, ao ouvir e fazer interlocuções com as vozes dos estudantes de origem popular como uma forma de produzir saberes e apresentar alternativas para a vida social.

No bojo de discussões subjacentes à noção de linguagem, há a resignificação do termo prática discursiva, ou seja, da ampliação da referida noção. Assim, o conceito de práticas

discursivas é discutido sob vários olhares, entre eles como um conjunto de práticas discursivas e não discursivas reguladas por uma ordem do discurso que, por sua vez, determina aquilo que pode e o que não pode ser dito, trazendo implicações nas relações entre linguagem, sujeito, realidade e alteridade como quaisquer atividades discursivas relacionadas à realidade da qual emergem. Ou como qualquer atividade discursiva, entendida, esta última, como um acontecimento de caráter social e histórico que, tomada como objeto de estudo, possibilita compreender como o discurso constitui e representa a vida social em todas as suas esferas. Esse conceito de prática discursiva implica uma relação concreta com a realidade social enquanto atividade discursiva conforme Foucault (2005); Oliveira (2009) e Moita-Lopes (1993).

Torna-se relevante focalizar a linguagem enquanto uma prática discursiva da sociedade. Oliveira (2009, p. 3) discute o conceito de práticas discursivas, revisitando tais noções na construção do conhecimento nas Ciências Humanas.

Tais práticas referem-se a “qualquer atividade discursiva que, independentemente da vertente teórica, implique uma imprescindível relação com a realidade concreta na qual essas práticas emergem” (OLIVEIRA, 2009, p. 3). Além disso, mostra em que medida esses construtos trazem para o estudo das práticas discursivas na atualidade, o lugar de onde emergem, sua relação com a linguagem na constituição do sujeito e na alteridade, assim:

[...] concretamente, diríamos que hoje a noção de prática discursiva pode se referir a qualquer atividade discursiva que, independentemente da vertente teórica, implique uma imprescindível relação com a realidade concreta na qual essas práticas emergem (OLIVEIRA, 2009, p. 3)

Desse modo, tece-se uma reflexão sobre as questões das práticas discursivas e sua relação com o mundo, a vida, o sujeito e a alteridade. De acordo com Oliveira, “Assim pensado, o conceito circula no âmbito dos estudos da linguagem, sendo utilizado no estudo de outras práticas discursivas que não apenas aquelas produzidas no campo da ciência” (OLIVEIRA, 2009, p. 3).

Programa Conexões de Saberes: um pouco da história

O Programa Conexões de Saberes apresenta-se como uma política pública de ação afirmativa, com vistas à diminuição das desigualdades sociais, garantindo ampliação de oportunidades para os estudantes de espaços populares, oriundos de escolas públicas na universidade, sem desconsiderar as políticas universalistas (SPOSITO, 2008).

No que diz respeito às políticas educacionais, estas vêm se configurando como um campo de investigação específico e em constante crescimento. No contexto desta investigação, compreendemos as chamadas ações afirmativas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2003).

A respeito da discussão e análise da implantação de programas de ação afirmativa, no Brasil, desde 2001, debatem-se questões visando a aprimorar o modelo brasileiro no ensino superior, que deve cumprir os princípios da legalidade, ou seja, harmonizar a ação afirmativa com a norma constitucional e a moralidade, que está relacionada aos valores sociais onde a ação acontece. Compreendendo-se que o ponto central da ação afirmativa é a igualdade substantiva, conceito que é entendido como a promoção da igualdade e não somente a igualdade universal formal, qualifica-se como substantiva, no sentido de a política buscar uma maior igualdade. Isto é, quando a universalidade falha nesse sentido de igualdade, perpetuando as desigualdades sociais, medidas podem ser adotadas. Assim, essa é a caracterização da ação afirmativa, no sentido moral e legal (FERES JÚNIOR; ZONINSEIN, 2008).

Nesse campo, entre 2003 e 2006 foram implementadas políticas pelo Ministério da Educação (MEC), durante a primeira gestão do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A partir da década de 1980, quando a reivindicação e luta dos movimentos sociais, negro e feminista, posteriormente envolvendo os indígenas e pessoas com deficiência, resultou no reconhecimento da diversidade e para a necessidade de pautar o combate ao preconceito. Pesquisadores/as fazem uma análise de programas e projetos focados na diversidade implementados pelo MEC e que mostram o envolvimento com essa temática (RODRIGUES, ABRAMOWICZ, 2009; MOEHLECKE, 2009).

O *Programa Conexões de Saberes* nasceu primeiro na sociedade, por meio da Rede Universitários de Espaços Populares (RUEP) e pelo Observatório de Favelas (OF), a partir da implementação de experiências-piloto na extensão universitária do MEC, para depois adentrar no espaço institucional da universidade brasileira. A RUEP proporcionou uma atuação de estudantes de origem popular em comunidades do Rio de Janeiro. A experiência começou em 2003, por meio do programa do OF, na comunidade de favelas, no bairro da Maré, no Rio de Janeiro. Tal iniciativa foi primordial para que, ao final de 2004, o MEC efetivasse essa política

por meio da SECAD/CGDI, que contou com cinco universidades brasileiras, UFF, UFMG, UFPA, UFPE, UFRJ, em parceria com o OF.

O *Programa Conexões de Saberes*, segundo seus/suas idealizadores/as, em suas diretrizes, procurou cumprir com as atribuições de responder pela formulação de políticas públicas para a valorização da diversidade e promoção da equidade na educação, compondo um conjunto de medidas, nas dimensões de uma política institucional para contribuir com a democratização do acesso e permanência de estudantes de origem popular na universidade; de formação acadêmica, com vistas à qualificação dos/as estudantes para atuar na extensão e na pesquisa na universidade, sociedade; na dimensão da interação com a comunidade, na promoção de diálogos e troca de saberes.

Na UFRSA, o Programa teve início em 2010, beneficiando inicialmente as condições de acesso e permanência de 50 estudantes, sendo 25 no campus sede, em Mossoró-RN, e 25 no campus de Angicos-RN. A experiência da UFRSA caracteriza-se como pioneira entre as federais, onde o Conexões foi implantado por meio da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC), tendo sua coordenação geral oriunda do campus de Angicos, com experiência na temática da diversidade. O Programa contou com a realização de ações diversas de estudos, ensino, pesquisa e extensão realizados com recursos do Ministério da Educação (MEC) - então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI). Assim, pensar o acesso e permanência na universidade representa compreender o papel das políticas para a democratização na educação superior.

O contexto da pesquisa

O *Programa Conexões de Saberes* torna-se objeto de estudo a partir de um questionamento sobre como as práticas discursivas dos/as estudantes universitários oriundos/as de espaços populares, manifestadas em suas histórias, trajetórias, vivências, produzem sentido que apontem para a superação das barreiras do acesso e permanência no ensino superior.

De acordo com Spink e Medrado (2000, p. 45), as práticas discursivas

“remetem, por sua vez, aos momentos de ressignificações, de rupturas de produção de sentido, ou seja, corresponde aos momentos ativos do uso da linguagem, nos quais convivem tanto a ordem como a diversidade”.

Tais autores veem o sentido como uma construção social, coletiva e interativa na dinâmica social.

O conceito de práticas discursivas é entendido como um campo de projetos, pela definição de uma perspectiva legítima para o sujeito de conhecimento, pela fixação de normas para elaboração de conceitos e teorias, para Foucault (2005), designam:

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2005, p. 133)

Esse pensamento permite traçar um diálogo entre a linguagem perpassada por um olhar discursivo, pois se compreende o discurso do *Programa Conexões de Saberes* por meio dos sujeitos sociais dele participantes em sua historicidade, articulando-se o linguístico com a História.

Nesse contexto, essa investigação caminha pelo viés discursivo da linguagem como prática social, a partir das formulações de uma teoria do discurso que busca o entendimento das práticas discursivas institucionalizadas na ordem do discurso atual, perpassadas por relações de linguagem, de sujeito e de alteridade.

Para o entendimento sobre discurso e produção de sentido, tomamos os estudos da perspectiva da Análise de Discurso Francesa (AD), um campo do saber surgido em 1960, e que ultrapassou o limite geográfico de sua emergência, chegou ao Brasil desde o fim dos anos 1970, inscrevendo em nosso solo a sua história e descobrindo um amplo campo de encontros e confrontos, remontando em pesquisas e quebra de paradigmas no modo de investigar a linguagem.

Ao entender o discurso como um acontecimento histórico e social, a AD afirma que é no funcionamento discursivo que os sentidos são produzidos e dependem do interdiscurso e da memória em um determinado momento. Segundo Gregolin (2006) analisar discursos, tomando como base o acontecimento discursivo em sua heterogeneidade, implica priorizar a descrição da materialidade discursiva, e essa descrição é operada simultaneamente à interpretação. Ao compreender o objeto discurso, levando em conta a língua, a história e o sujeito, a AD difunde a sua prática.

Nesta pesquisa, os dados a serem analisados foram gerados a partir de vários instrumentos tais como questionários sócio-econômicos, memoriais dos estudantes e entrevista coletiva.

Os questionários socioeconômicos foram respondidos no ato da seleção para ser bolsista do programa, com o objetivo de conhecer o perfil dos; as histórias de vida resultaram do memorial que foi escrito pelos/as pesquisados/as e construídos em oficinas planejadas e

preparadas para discutir esse gênero discursivo e, finalmente, uma entrevista coletiva, concedida *on-line* pelo *software* de redes sociais, por meio do bate-papo do *Facebook*.

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados entre os/as estudantes oriundos/as de espaços populares, alunos/as do bacharelado em Ciência e Tecnologia, numa instituição de ensino superior em Angicos no Rio Grande do Norte, participantes do *Programa Conexões de Saberes*: diálogos entre a universidade e as comunidades populares.

Nesse artigo, vamos nos restringir a relatar e analisar os dizeres dos/as estudantes na entrevista coletiva, objetivando compreender seus pontos de vista sobre o *Programa Conexões de Saberes*.

Vozes dos/as estudantes na entrevista coletiva

A entrevista coletiva é compreendida como um espaço discursivo que ajuda na identificação de conflitos por meio de palavras, expressões e conceitos utilizados por pesquisadores/as. Como estratégia metodológica, as entrevistas coletivas cumprem com objetivos de: “identificar pontos de vista dos entrevistados; reconhecer aspectos polêmicos; provocar o debate entre os participantes, estimular as pessoas a tomarem consciência de sua situação e condição e a pensarem criticamente sobre elas” (KRAMER, 2003, p. 66).

Procuramos interpretar a produção de sentido em que a entrevista não está limitada à coleta de dados, mas a um espaço complexo, pois envolve diversos mecanismos durante o processo da pesquisa. A entrevista coletiva foi escolhida porque na pesquisa qualitativa ela promove um espaço de diálogos. A entrevista coletiva foi realizada com os/as estudantes que aceitaram participar, sendo que 9 (nove) aceitaram cooperar nesse momento da entrevista coletiva.

Nosso propósito é analisar a produção de sentidos na narrativa de um estudante oriundo de comunidades do campo, em relação ao processo de construção de dados, a escrita de si, as narrativas dos/as estudantes que produzem sentidos, construindo os sujeitos discursivos, os sujeitos e suas relações sociais.

Portanto, no processo de construção de dados, a escrita de si, as narrativas dos estudantes produzem sentidos construindo os sujeitos discursivos os sujeitos e suas relações sociais, o que significa que como explicitado por Charlot (2000, p. 79) “estuda relações com lugares, pessoas, objetos, conteúdos de pensamento, situações, normas relacionais, etc.; na medida em que, é claro, está em jogo a questão do aprender e do saber”.

Passamos a analisar a entrevista coletiva semiestruturada, compreendida como um gênero discursivo, que se configura como uma prática discursiva enquanto um espaço de diálogo entre os sujeitos, a partir do referencial teórico adotado, da Análise do Discurso Francesa (AD), analisamos os saberes dos estudantes que apontam para as contribuições do *Programa Conexões de Saberes* no acesso e permanência na universidade. Com o objetivo de “identificar pontos de vista dos entrevistados; reconhecer aspectos polêmicos” (KRAMER, 2003, p. 66). Na análise da entrevista, recortamos, para isso, alguns de seus enunciados.

Quando dialogamos sobre a relação do fazer dos estudantes com a experiência no *Conexões*, acreditamos que os/as estudantes são exemplo de saberes do mundo da vida e que, ao chegarem à universidade, trazem consigo esses conhecimentos. A revelação encontra-se no enunciado:

O programa *Conexões de Saberes* foi de suma importância não só em minha vida acadêmica mais principalmente pessoal. O programa nos proporcionou experiências incríveis, pois saímos dos muros da universidade e começamos a interagir com a comunidade, como também abriu leques para meu crescimento dentro da própria instituição, proporcionando apresentações em outras instituições, ou seja, foi a porta para meu despertar para a pesquisa científica. (Estudante 4).

Continuamos a entrevista e anunciamos em que medida o *Conexões* se propunha a ser um instrumento de democratização da educação superior. Os/as estudantes narraram um pouco da sua experiência como estudante bolsista do *Programa Conexões de Saberes* e as contribuições do programa para que permanecessem na universidade. Vejamos os enunciados:

Em termos de acesso e permanência de estudantes das camadas menos favorecidas na universidade o programa *Conexões* atingiu o propósito ao qual foi idealizado, pois ajudou não só a mim que residia em outra cidade mas como outros colegas em termos financeiros a nos manter na universidade. (Estudante 4)

Dessa formação discursiva acadêmica, tem-se um espaço discursivo no qual se enunciam as trajetórias dos estudantes que atuaram no *Programa Conexões de Saberes* em uma universidade pública. Nos enunciados a seguir, os efeitos de sentido acerca do impacto do Programa para eles, enquanto alunos oriundos de escolas públicas:

O programa *Conexões* me proporcionou enquanto aluna oriunda de escola pública e com poucas condições de me manter na universidade, ele veio como uma fonte não só de renda, mas principalmente, um formador de um perfil universitário, pois até então não tinha despertado para a dimensão e responsabilidade de um programa deste porte. (Estudante 4).

O aspecto do impacto do Programa abordado na entrevista coletiva permitiu efeitos de sentido acerca do ingresso dos estudantes populares no ensino superior. Como já dito antes, são histórias dos/as estudantes da UFERSA que se assemelham às vozes dos estudantes dos Programas de outras universidades, quanto ao processo de vida escolar e sua continuidade na universidade, que em seus enunciados discursivos registram:

O impacto do Programa Conexões de Saberes na Ufersa para um aluno de escola pública, foi de imediato um sonho sendo concretizado, pois em meio a tantas dificuldades vivenciadas pelo pouco conhecimento adquirido no decorrer dos anos escolares, e você ser contemplado com um programa deste porte foi essencial para ajudar o aluno a permanecer na universidade. (Estudante 4).

A análise qualitativa da entrevista coletiva permitiu refletir sobre as histórias de vida dos/as estudantes e o impacto do programa em sua relação com os saberes sociais das condições de vida dos sujeitos, seu contexto e expectativas, nas práticas discursivas inclusivas, que são estruturantes no processo de interação com a universidade e suas comunidades e nos possibilita pensar em uma educação para o acesso e permanência na universidade e nessas práticas discursivas.

Na produção de sentidos nas histórias dos/as estudantes articulando alguns conceitos da Análise do Discurso Francesa (AD), vê-se um discurso pronunciado pertencente à ordem da memória discursiva, enquanto um dispositivo que articula enunciados em certo momento histórico e aponta para as práticas inclusivas. Isso significa dizer que os enunciados dos/as estudantes são organizados dentro de uma formação discursiva, no sentido pecheuxtiano daquilo que pode e deve ser dito.

Os enunciados dos/as estudantes são lugares de produção de sentido, encontros e confrontos de saberes, ou seja, são discursos que ao mesmo tempo se movem nas possibilidades de gestos de leitura da discursividade que os circundam.

Considerações finais

Para finalizar, ancoradas pela perspectiva teórica em Análise do Discurso (AD), observamos a produção de sentido na análise dos dados da entrevista coletiva, recortando enunciados da entrevista de uma estudante.

Desta emergem sentidos e formulações das posições-sujeito estudantes, suas origens, lutas e vivências. Compreende-se o modo de presença da memória discursiva e como ela produz

sentido nas práticas discursivas do *Programa Conexões* no acesso e a permanência dos estudantes, no contexto de uma política pública de ação afirmativa.

Finalmente, tomando os textos como objeto linguístico e histórico, compreendemos como, em sua materialidade discursiva, se processa a constituição de sentidos pela linguagem apontando como estudantes universitários oriundos de espaços populares produzem sentido e novos discursos, que apontam para a superação das barreiras e produção de saberes.

Referências

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J. **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro** (org.). Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

GOMES, J. B. B.; SILVA, F. D. L. L. da. **As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva.** Série Cadernos do CEJ. Brasília: CJF/CEJ. N. 24, pp. 85-153, 2003.

GREGOLIN, M. do R. AD: descrever- interpretar acontecimentos cuja materialidade funde linguagem e história. NAVARRO, P. **Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos** (org.). São Carlos: Claraluz, 2006, pp. 19-34.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com a diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. T.; JOBIM, E.; SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). **Linguística aplicada: Um caminho com diferentes acessos.** São Paulo: Contexto, 2009.

MOEHLECKE, S. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago, 2009.

MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada no Brasil: um olhar retrospectivo e prospectivo.** Trabalho apresentado em reunião da ANPOLL durante a 45ª reunião da SBPC, realizada em Recife de 11 a 16 de julho de 1993.

MOTTA-ROTH, D.; MARCUZZO, P. Um recorte no cenário atual da linguística aplicada no Brasil. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. (Orgs.). **Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada.** Campinas: Pontes, 2008.

OLIVEIRA, M. B. F. de. O Círculo de Bakhtin e sua contribuição ao estudo das práticas discursivas. **Eutomia**, ano II. N.2. Recife, dezembro de 2009.

PÊCHEUX, M. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. 3. ed. Campinas,/SP: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed. Campinas,/SP: Editora da Unicamp, 1997.

RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. Diversidade e as políticas públicas de educação. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Vol. 11 - n. 3 - p. 244-254 / set-dez 2011.

SPINK, M. J. (org.) **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano:** aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 2000.

SPOSITO, M. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, M. V. de; PAPA, F. de C. (Org.). **Políticas públicas:** juventude em pauta. São Paulo: Cortez, 2008.

ATUAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA

Leidiane Nogueira dos Santos Duarte
Maria Cleonice Soares
Maria Cleoneide Soares

Introdução

O presente estudo apresenta um recorte do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da UERN intitulado: “significações de uma professora da educação infantil sobre sua formação e atuação na educação especial/inclusiva” (DUARTE, 2019). A pesquisa, aqui apresentada, estudou o processo de constituição de sua identidade profissional docente. Discutir a formação de professores e a identidade docente foi significativo para refletir sobre o exercício docente no contexto da sala de aula. A constituição da identidade docente acontece por meio das relações que são estabelecidas no contexto na dialética teoria prática. Para Pimenta (2002) a identidade docente é construída histórica e dinamicamente como resposta às necessidades emergentes no meio e através das características pessoais, experiências profissionais e práticas sociais do professor. Ou seja, necessidades do contexto impulsionam o aprofundamento teórico prático definindo o *locus* de atuação e identidade do professor.

A pesquisa tem como base a abordagem sócio histórica, desenvolvida por Vigotski e colaboradores (AGUIAR; OZELLA, 2006). Os procedimentos de pesquisa foram estudos bibliográficos e documentais, sendo, portanto, um estudo de cunho qualitativo, tendo por base autores que abordam a temática da inclusão, da formação de professores e da identidade docente, tais como: Mantoan (2006); Pimenta (2002); Nóvoa (1992); Marcelo e Antunes (2009). Já os documentos estudados foram: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/1996); e, a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei 13.146/15), sancionada em 6 de julho de 2015, que discute a educação especial/inclusiva.

O estudo divide-se em quatro seções: esta primeira situa a justificativa, o tema, os objetivos e a metodologia da pesquisa, trazendo ainda a divisão do texto; a segunda discute a identidade como um processo que se forma ao longo da vida da pessoa, sendo constituída por meio de suas interações e das necessidades emergentes do campo profissional, desvelando aspectos e processos que culminam na formação da identidade docente; a terceira apresenta conceitos e definições da educação especial/inclusiva impressos nos documentos reguladores da educação; e a quarta discorre sobre a atuação e constituição da identidade profissional de uma professora da educação especial/inclusiva a partir dos sentidos e significados designados

por ela ao seu processo formativo e sua atuação docente.

Identidade docente: a constituição profissional

A formação da identidade docente é crucial para que o profissional possa se constituir em meio à sua carreira. Nóvoa (1992, p. 25) destaca que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. A formação da identidade surge a partir da significação que cada profissional constrói no decorrer da sua atividade. É importante frisar que a identidade docente apesar de apresentar características singulares se constitui por meio das relações sociais.

Conforme Marcelo e Antunes (2009, p. 112) “é através de nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam”, ou seja, quando nos percebemos, estamos em processo de transformação das nossas ações. Isso permite ao docente reavaliar sua prática e constituir outros conhecimentos que podem contribuir tanto para o desenvolvimento de si quanto dos estudantes com quem atua. Podemos compreender que a construção da identidade docente é um processo coletivo, pois se dá através das inúmeras interações que se estabelecem durante o percurso formativo, não sendo algo fixo, mas em constante transformação. Marcelo e Antunes (2009, p. 112), ao discutir sobre a identidade docente, afirmam que

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.

Isto é, a identidade é desenvolvida dentro de um contexto de relações que se estabelecem entre os sujeitos, ou seja, o profissional, durante seu percurso de formação inicial, vai se constituindo e formando seus sentidos subjetivos sobre sua profissão, dando sentido à sua identidade docente. Para Pimenta (2002, p. 18), “A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Ou seja, o sujeito vai se moldando e construindo sua identidade profissional mediante seu contato com o meio no qual está inserido, aperfeiçoando sua prática educativa.

Observamos que tudo se constitui em movimento, nas relações com o outro. Por isto, a

necessidade de estar presente ativamente nas diversas dimensões do meio social, pois essa relação vai aperfeiçoando o exercício da docência e construindo sentidos. Pimenta (2002, p. 40) “destaca que é, portanto, no exercício da docência que o professor se objetiva, se constrói e participa da construção do processo educacional no bojo da sociedade na qual esse está inserido”. Ou seja, a construção da identidade parte do momento em que o docente está inserido no sistema educativo, exercendo sua atividade e ampliando seus conhecimentos, contribuindo com os saberes do outro.

Nóvoa (1992, p. 25) defende que “A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e facilite as dinâmicas de auto-formação (*sic*) participada”. Isto é, para construir uma identidade crítica é essencial que os docentes perpassem por uma formação autônoma, fncada na valorização profissional, com objetivos focados no desenvolvimento pessoal e social.

Educação especial/inclusiva e a atuação docente

A educação especial/inclusiva, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/1996), é uma modalidade de educação que deve ser ofertada na rede regular de ensino para atender às especificidades dos educandos que possuam alguma Necessidade Educacional Especial – NEE. A LDB (BRASIL, 2019, p. 24), define a Educação especial, no art. 58º, como uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Assim, ela especifica o público a ser atendido e regulamenta a rede regular como *lócus* preferencial para o atendimento, acompanhamento e formação dos estudantes.

No artigo 59º, a Lei destaca que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2019, p. 24),

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específico para atender às suas necessidades; [...]; III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, [...] , bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; [...].

Além de assegurar o acesso e permanência dos alunos com alguma necessidade educacional especial, é preciso que a escola organize o currículo, desenvolva e elabore métodos, técnicas e estratégias para atender às necessidades dos alunos. E, ainda, tenha professores especializados em seu quadro pessoal para atender à demanda dos alunos. O currículo deve estar centrado nas especificidades, não atentando apenas para o conteúdo institucionalizado, mas tendo o cuidado de conhecer o público escolar, para assim, trabalhar com métodos inclusivos por meio de recursos que contemplem toda a instituição de modo coletivo e inclusivo.

A formação continuada tem um valor crucial no sistema educacional inclusivo, pois os professores devem possuir formação adequada para garantir o desenvolvimento intelectual e social do aluno. Contudo, não é raro encontrar professores com dificuldades de acompanhar os alunos devido a necessidade de formação (continuada) para atender as demandas emergentes da escola. Segundo Dutra (2005, p. 6), “a formação de professores é elemento central para elevar a qualidade da educação brasileira, na perspectiva da implementação da política da educação inclusiva”. Assim, a formação continuada é considerada eixo primordial para estabelecer uma forte política inclusiva. Consideramos essencial que haja políticas públicas voltadas à formação continuada para que os professores possam se especializar. É primordial que a escola tenha, em suas bases, possibilidades que garantam o acesso com qualidade e a inserção dos alunos nas mais diversas atividades.

A escola precisa de apoio para que possa (re)criar possibilidades de adaptação, interação e inclusão de seus alunos, (re)novando suas práticas para que os alunos possam incluir e se sentir incluídos. A escola está recebendo cada vez mais alunos com NEE, assim, é emergencial que ela desenvolva estratégias e crie possibilidades que contribuam para o processo inclusivo, a socialização dos alunos e sua própria constituição enquanto sujeitos de direitos. A inclusão deve ser ponto principal dentre as questões discutidas no ambiente escolar, pois ela permitirá a formação de sujeitos capazes de vivenciar o espaço que lhe é garantido por lei e que deve ser vivenciado e cultivado por todos que fazem a instituição.

A LBI situa no seu capítulo primeiro Art. 1º que objetiva assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania. Conforme o 4º capítulo, Art. 27º, a educação constitui direito da pessoa com deficiência, devendo ser assegurado um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, “de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais,

intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2016, p. 19).

A educação especial deve ser garantida em todos os níveis ao longo de toda a vida para que o educando venha desenvolver suas habilidades de acordo com suas necessidades. No Parágrafo único (BRASIL, 2016, p. 19), podemos observar que a Lei coloca: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”. Destarte, a educação das pessoas com deficiências não diz respeito apenas a uma categoria (aos professores), mas também à família e a toda sociedade. Assim, é importante que se compreenda que o espaço da escola é também um local de colaboração, de socialização, onde os pais e toda a comunidade devem zelar por aqueles que necessitam de uma atenção especial, sendo dever do Estado ofertar e assegurar os serviços de apoio.

Atuação e constituição da identidade docente na educação Especial/Inclusiva

Conforme a LDB (BRASIL, 2019), a educação especial deve ser ofertada na rede regular de ensino, considerando que, quando necessário, haverá serviços de apoio aos profissionais que atuam com esses alunos. Com base nisto, o Rio Grande do Norte, através da Secretaria de Administração e dos Recursos Humanos e da Secretaria do Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer – SEARH/SEEC, ofertou Concurso Público, por meio do Edital nº 001/2015 – SEARH – SEEC/RN, de 3 de novembro de 2015 (RN, 2015), com vagas para profissionais formados em pedagogia para atuar na educação especial. O aprovado estaria apto a

Atuar nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio de acordo com o turno da sala de aula comum dos estudantes público alvo da educação especial, [...] colaborar com o professor titular, no ensino-aprendizagem do educando [...]. Articular com os demais professores da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais, [...]; Colaborar para o atendimento às necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações, considerando "as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência". Contribuir para a maior autonomia do estudante com NEE nas atividades diárias; Auxiliar o professor regente nas atividades planejadas para todo o grupo, de modo a possibilitar a integração de todos e viabilizar a participação do estudante com NEE, [...]; Participar de momentos de planejamento, [...]; Elaborar, a partir de contribuições e orientações da escola, o Plano de Atendimento Individualizado; Elaborar relatório semestral apresentando as necessidades específicas, possíveis avanços e retrocessos do estudante [...]; Participar das atividades promovidas

pela comunidade escolar, colaborando para a plena participação do estudante com NEE.

Portanto, a vaga do concurso destinada à atuação na educação especial buscou garantir a efetivação de professores especificamente para desenvolver o apoio a alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular. Neste sentido, estabelece que os docentes colaborem no atendimento às necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações, consideração as especificidades apresentadas pelo estudante.

Para compreender o processo de constituição da identidade docente de uma professora da educação especial/inclusiva, entrevistamos a Professora Margarida (nome fictício), licenciada em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN no ano de 2005. Com cerca de 15 anos de experiência na área da educação, Margarida possui duas especializações: uma em ensino de artes e educação física na infância e outra na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Inicialmente, trazemos um pouco da historicidade da Professora no que diz respeito a sua formação inicial. Conforme afirma, na graduação só existia uma disciplina referente à educação especial e o primeiro contato com a área foi nesta disciplina, na qual a professora ministrante abordava muitas questões relacionadas à inclusão de alunos especiais,

Fazia muitos relatos pessoais, né? da experiência que ela tinha com o filho dela. Então, assim, a cadeira era pequena, com 60 horas, não dava para ela falar sobre todas as deficiências... era pouco... só tive essa disciplina no curso todinho. (MARGARIDA, Mossoró, Agosto de 2019).

Ao relatar a disciplina que pagou na graduação, parte da matriz curricular criada em 1995, ressalta que a quantidade de horas oferecida para essa disciplina era insuficiente para conseguir englobar todas as deficiências e ter de fato um conhecimento mais profundo sobre as práticas docentes do professor nesta modalidade de ensino. No entanto, foi a partir desse primeiro contato que Margarida começou a internalizar sentidos que foram sendo despertados ao longo da sua caminhada. Segundo Rey (2003, *apud*, AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304 - 305) “[...] O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. O sentido deve ser entendido, pois, como um ato do homem mediado socialmente”. Compreendemos que, apesar da formação limitada com relação à educação especial, existiu algum interesse interno que, de início, Margarida não tinha percebido e que gerou uma necessidade subjetiva que a fez buscar suprir a sua necessidade formativa.

Este contato, na formação inicial, com a disciplina Educação Especial despertou em Margarida a possibilidade de conhecer um campo teórico que antes não tinha significado profundo em sua constituição enquanto professora, mas que, no decorrer do processo, foi encontrando sentidos. Assim, após concluir a graduação foi trabalhar na APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, ficando por quase 11 anos nesta instituição. Em sua fala ressalta que

Coloquei meu currículo lá na APAE, aí me chamaram para fazer um teste. Fiz o teste e passei, mas sem nenhuma experiência, já tinha terminado a graduação. Na UERN só tinha pagado só essa cadeira só, só, só, só não sabia de nada, não tinha nenhuma experiência. (MARGARIDA, Mossoró, Agosto de 2019).

Inferimos que as discussões na formação inicial mobilizaram e inquietaram a Professora. Porém, Margarida constituiu sentidos e significados mais sólidos sobre a educação especial no campo profissional de atuação. Após uma reformulação que inseriu novas disciplinas no Curso de Pedagogia da UERN, no ano de 2007, Margarida voltou à universidade: “Quando mudou a matriz curricular, voltei e paguei as cadeiras do currículo novo, ainda paguei oito cadeiras no caso tinha LIBRAS e tinha outras cadeiras [como] antropologia [...]”. No seu percurso formativo, a Professora sentiu a necessidade de acessar outros conhecimentos e buscou isto voltando a estudar conteúdos que sentiu falta inicialmente. O fato de aprofundar seus estudos demonstra que sua identidade docente está se formando em um processo contínuo.

Enquanto trabalhava na APAE, investiu no Concurso para Professores do Magistério na Rede Estadual de Ensino, no ano de 2015. Margarida obteve êxito e foi convocada para atuar em uma escola pública em Mossoró/RN. Desta forma, trabalha em uma escola do ensino fundamental, anos iniciais, auxiliando uma criança com deficiência múltipla; e como supervisora no Centro de Atendimento Estadual Especializado aos Surdos – (CAS). Ao chegar na rede estadual de ensino ela foi trabalhar acompanhando uma aluna, a qual nomeamos de Jasmim, que tem deficiência múltipla. Em seu trabalho, ela auxilia a aluna a realizar suas tarefas, adaptando as atividades que a professora titular planeja para a turma. Margarida explica que sua atuação está relacionada a adaptações na quantidade das atividades já que nem sempre a aluna está disposta a realizar as que exigem muito de sua escrita. “A professora faz o planejamento e passa para mim toda sexta ou segunda. Faço adaptações, procuro atividade relacionada com o livro dela, digito, se forem quatro questões, diminuo em uma” (MARGARIDA, Mossoró, Agosto de 2019). Ela afirma ainda que sempre conversa com a professora titular.

Geralmente procuro saber o que a professora titular vai trabalhar, adapto algumas atividades. Ela é uma menina que consegue participar de tudo da sala de aula, a questão de conteúdo ela consegue acompanhar, ela é inteligente dá muitas respostas oralmente, mais oralmente do que escrita porque ela tem dificuldade para escrever, apesar que tem hora que ela, às vezes, quer escrever. Aí tem hora que ela diz: Tia Margarida, cansei. Aí, pronto. (MARGARIDA, Mossoró, Agosto de 2019)

Isto é essencial para possibilitar que a aluna acompanhe a turma e se sinta incluída ao realizar as mesmas atividades que os colegas. Conforme Mantoan (2003), é relevante que os agentes da escola trabalhem juntos na busca de incluir os alunos, realizando as adaptações das atividades para que assim venham obter um bom desempenho educacional. No caso de Margarida, as atividades afetam diretamente a ação da aluna e sua percepção enquanto pessoa que também atua dentro da sala de aula.

Neste processo, é visível como a docente estabelece laços afetivos com a aluna. Sawaia (2009), ao discutir os afetos, apresenta duas dimensões: da mudança e da experiência, ou seja, as mudanças e modificações que o corpo e a mente retêm na forma de emoções e sentimentos; e a experiência da afetação, isto é, a do poder de ser afetado. Compreendemos que estas dimensões englobam a forma como docente e aluna são atingidas pelos afetos mobilizadas nos encontros e como estes modificam suas formas de atuar e compreender as relações que são estabelecidas no contexto. Assim, inferimos que a relação afetiva entre os profissionais e alunos no *locus* da educação especial/inclusiva é fundamental para promover a inclusão escolar.

Para a professora entrevistada é crucial que, durante a prática em sala de aula, o profissional procure conhecer as especificidades e tenha um olhar sensível sobre as necessidades básicas escolares de seus alunos. Justifica que as ações dos professores os afetam e, desta forma, é preciso que estejam sempre atentos para proporcionar experiências positivas. Assim, entendemos que essas práticas e ações contribuem para que Margarida constitua sua identidade profissional e se perceba como professora da educação inclusiva. Neste sentido, recorreremos a Pimenta (2002 p.19) quando define que

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

Conforme a autora, a identidade se constitui por meio das relações sociais. Através dessas relações constrói-se sentidos subjetivos advindos das condições históricas e sociais a

qual o sujeito está submetido. Margarida aponta que antes não imaginava formar-se professora da educação especial/inclusiva, mas que a partir das interações sociais no decorrer de sua atuação foi se constituindo, tornando-se a profissional que é hoje e não se imagina em outra área. Para Coelho (2012, p. 118) “formar-se professor é, portanto, um processo de construção de sentidos subjetivos que vão sendo configurados ao longo das vivências das relações com o outro coletivo, ao longo de uma história pessoal anterior que é constantemente atualizada [...]”. Ou seja, é pela vivência que o sujeito constitui sua identidade, experienciando e ressignificando sua prática no cotidiano. Por sua relação afetiva com a profissão e os pares, ele reafirma sua identidade profissional.

Neste sentido, Toassa (2011, p. 215, *apud* MARQUES, CARVALHO, 2014, p. 43) enfatiza que “para Vygotsky, as vivências são os processos dinâmicos, participativos, que envolvem indivíduo e meio [...]”. A partir das vivências, os professores estabelecem relações significativas com sua própria história de vida e atuação profissional. Ao descrever o processo de constituição dos indivíduos, Bock (1999, p. 30) afirma que

Não há natureza pronta. Não há aptidões. A única aptidão do homem é poder desenvolver várias aptidões. E o desenvolvimento do indivíduo se dá no contato com a cultura e com os outros homens. Os objetos da cultura materializam a história, cristalizam as aptidões desenvolvidas pela humanidade no decorrer da sua história.

Portanto, o indivíduo não nasce pronto, ele se constitui por meio do convívio cultural e a comunicação com os outros sujeitos. Nesta perspectiva, Furtado (2007, p. 81) descreve que

[...] a comunicação é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade. Desde os primórdios, foi a vida em grupo e a capacidade de comunicação entre os membros desse grupo, o fenômeno responsável pela retenção coletiva de conhecimento [...]

Ou seja, é a partir da interação que os sujeitos podem produzir e partilhar conhecimentos e, assim, ressignificá-los e identificá-los com determinadas profissões. Deste modo, compreendemos que Margarida se reconhece como profissional da educação especial/inclusiva por sua trajetória e sua atuação, pela ressignificação da prática e pelos sentidos atribuídos no contexto de sua profissão. Segundo Coelho (2012, p. 118), o sujeito professor só vai se assumir como tal quando, subjetivamente, assim se reconhecer. Nesta perspectiva, a entrevistada pontua que “eu gosto muito, é muito bom, todo dia aprendemos uma coisa diferente. É gratificante, eu vejo muito pela questão emocional, me emociono muito, me ensina muito” (MARGARIDA,

Mossoró, Agosto de 2019).

Margarida se identifica com sua atuação profissional, pois suas emoções se sobressaltam quando fala, ou seja, estão entrelaçadas em sua prática. As emoções, de acordo com Mahoney e Almeida (2005, p. 19), advém da afetividade que “Refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis [...]”. Portanto, essas emoções podem ser positivas ou negativas, no entanto as duas reações possuem sentidos que contribuem para o crescimento, tanto psicológico quanto profissional, da Professora.

Segundo Leite (1999, *apud*, GONÇALVES, 2009, p. 178), as reações emocionais dos sujeitos, em relação as suas vivências, têm sua materialidade nas funções cerebrais, são condicionadas e reguladas pela experiência individual humana. As emoções, apesar de serem construídas no meio social, são individuais e, para que o sujeito expresse suas emoções, precisa estar envolvido no meio social. Já os sentimentos, que também fazem parte da constituição humana e englobam os aspectos da afetividade, definem-se, conforme Mahoney e Almeida (2005, p. 21), como uma representação afetiva que não implica reações instantâneas, como no caso da emoção. Os sentimentos não são arrebatadores, são controláveis, eles podem “[...] ser expressos pela mímica e pela linguagem, que multiplicam as tonalidades, as cumplicidades tácitas ou subtendidas”.

Portanto, da mesma forma que as emoções, os sentimentos ficam atrelados às manifestações humanas. Contudo, um difere do outro. A emoção é entendida como um acontecimento passageiro do ser humano, já o sentimento é compreendido como algo duradouro. Emoções e sentimentos estão presentes em todas as manifestações da nossa vida (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999).

Conforme Margarida, sua atuação é constituída de realizações tanto profissional quanto pessoal e essas conquistas são construídas por meio de relações afetivas que estão ligadas cotidianamente.

Eu gosto muito, tem a realização profissional, mas também tem a realização pessoal. Pronto... eu não fiz o concurso... não para ganhar dinheiro, poderia ter feito para outra área, tinha um monte. Eu poderia ter feito para supervisão, ser supervisora, poderia ter feito para polivalente para escola regular, podia fazer outras áreas [...] mas **eu quis educação especial eu nem acreditei quando soube que passei.** (Margarida, Mossoró, Agosto de 2019, grifos nossos)

Inferimos que existe uma satisfação profissional na escolha e conquista do espaço de atuação. A identidade se constrói a partir das necessidades do meio e das características históricas e humanas do sujeito (PIMENTA, 2002). Margarida revela que poderia ter escolhido outra área para atuar, mas sua escolha está ligada à satisfação pessoal e profissional. Compreendemos que durante o percurso formativo ainda não existia uma identidade profissional firmada, mas com o passar do tempo e com as vivências ela foi constituindo sua identidade. Para Coelho (2012, p. 118)

[...] a construção da identidade profissional passa pela configuração de sentidos subjetivos que vão sendo organizados nas experiências vivenciadas nos mais diferentes contextos, como por exemplo, familiares, acadêmicos, profissionais, religiosos, em articulação com a história de vida dos sujeitos aí envolvidos [...].

São as relações socializadas que constituem a vida humana e sem elas é impossível haver formação de identidade. No decorrer de sua formação inicial, Margarida teve o primeiro despertar para o seu futuro campo de atuação, sendo que a primeira vivência na área da educação especial na APAE impulsionou sua escolha e toda sua formação continuada voltou-se para área da educação especial/inclusiva, na qual sempre tem procurado se fortalecer. Ela acredita que o professor precisa estar em constante transformação e ressignificação de sua prática, uma vez que todos os dias ocorrem mudanças no contexto escolar e na inclusão dos sujeitos. Portanto, percebemos na historicidade de Margarida, os sentidos e significados atribuídos à sua identidade docente.

Considerações Finais

Pesquisar sobre a formação e a identidade docente é primordial para que possamos compreender como estas se constituem. O desafio desta tarefa é ainda mais desafiador quando partirmos para analisar a atuação e constituição da identidade profissional docente na educação especial/inclusiva, pois sabemos que esta área, apesar de ter alcançado muitas conquistas, ainda se encontra muito distante da realidade que queremos. Realidade esta que veja o aluno como ser capaz de desenvolver suas habilidades, com políticas públicas que realmente garantam o seu acesso e permanência no espaço escolar, garantido condições de trabalho ao docente para que, assim, possa efetuar sua prática.

Deste modo, as discussões sobre a inclusão escolar avançam à medida que se coloca no centro das discussões das escolas e universidades. Percebemos que são vários os desafios que

ainda devem ser enfrentados, pois o acesso não garante a inclusão. É essencial criarmos e recriarmos recursos que possam suprir as necessidades nesses espaços, colocando o aluno como capaz de realizar os seus objetivos desde que esteja apoiado de forma inclusiva e não de maneira apenas integradora. Ao realizar o estudo, compreendemos que a professora entrevistada percebe que, embora em sua trajetória formativa não tenha aprofundado as discussões sobre a inclusão, teve, nos breves estudos, um despertar para perceber que a inclusão é o elemento central para o desenvolvimento da escola, considerando que este público necessita de atenção. Isso faz com que ela busque aprofundar seus conhecimentos a partir da formação continuada e da atuação em espaços de atendimento especializado.

É explícito que durante sua prática no espaço escolar a Professora constitui sua identidade docente tanto pela vivência e atuação, como também por meio da formação continuada por meio da qual aprofunda os estudos e conhecimentos necessários para desenvolver recursos que possam contribuir para sua atuação no contexto da escola. Para Margarida é crucial que, durante a prática em sala de aula, o profissional procure conhecer as especificidades, tendo um olhar sensível sobre as necessidades básicas escolares de seus alunos. É a partir desse olhar reflexivo que podemos observar que em todo tempo sua identidade docente está se constituído.

Referências

AGUIAR, Wanda M. Junqueira. OZELLA, Sergio, Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos, pontifícia Universidade católica de São Paulo, **Revista Psicologia ciência e profissão**, 2006. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932006000200006&script=sci_abstract&tlng=pt >. Acesso em 23 de agosto de 2019.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair e TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Vida afetiva, **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. Disponível em: < <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/19339> >. Acesso em em 23 de agosto de 2019.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência): Presidência da República Secretaria-Geral Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm >. Acesso em em 23 de agosto de 2019.

COELHO, Cristina M. Madeira. **Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende.** Livro: ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco/ Albertina Mitjans Martinez, Beatriz Judith Lima Scoz, Marisa Irene Siqueira Castanho (orgs.) - Brasília: Liber Livros, 2012.

DUTRA, Claudia Pereira, Secretária de Educação Especial. **Entrevista - INCLUSÃO -** Revista da Educação Especial - Out/2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>> Acesso em 24 de Agosto de 2021.

FURTADO, Odair. O psiquismo e a subjetividade social. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES Maria da Graça Marchina; FURTADO Odair (org.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LEITE, Sergio Antonio da Silva, COLOMBO, Fabiana Aurora, a voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, Selma G., GHEDIN, Evandro e FRANCO, Maria Amélia S. (Orgs.). **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos.** São Paulo: Loyola, 2009.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem:** contribuições de Henri Wallon. Psicologia da educação. n. 20, São Paulo, jun. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002>. Acesso em 20 de março 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** - São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

MARCELO, Carlos; ANTUNES, Cristina. **A identidade docente: constante desafios.** Revista Brasileira de pesquisa sobre Form. Doc., Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago. /dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em 20 de março 2019.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. **Vivência e afetação na sala de aula:** um diálogo entre Vigotski e Espinosa. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 41, p. 41-50, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/822>>. Acesso em 20 de março 2019.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação:** Formação de professores e profissão docente. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAWAIA, Bader B. **Psicologia e desigualdade social:** uma reflexão sobre liberdade e transformação social. Psicologia & Sociedade; 21 (3): 367-372, 2009. Disponível em <<https://www5.pucsp.br/nexin/artigos/download/psicologia-e-desigualdade-social.pdf>>. Acesso em 24 de Agosto 2021.

**PARTE II:
CÍRCULO DE
CULTURA E A
BUSCA
TEMÁTICA**



CÍRCULO DE CULTURA: uma experiência viva

Sara Cristina do Couto Silva
Maria Luciene da Silva Araújo

Considerações Iniciais

Este trabalho baseia-se nas narrativas de sujeitos participantes dos círculos de cultura promovidos pelas(os) integrantes do Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular (LEFREIRE), no segundo semestre do ano de 2016. Um grupo heterogêneo, formado por docentes, técnico-administrativos e discentes da graduação e pós-graduação, que promove discussões sobre o pensamento de Freire com o intuito de vislumbrar um mundo melhor por meio da educação.

Na perspectiva de integrar-se a comunidade externa, o grupo organizou dois círculos de cultura: em um primeiro encontro, foram convidadas(os) as(os) funcionárias(os) terceirizadas(os) da limpeza que trabalham na UERN, como forma de interagir, conhecer e falar sobre si. E, em um segundo momento, o grupo se dirigiu para a comunidade de Gangorra, zona rural da cidade de Tibau/RN, para realizar a mesma atividade com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para conhecer os participantes, trabalhamos com a escuta sensível, que, segundo Barbier (1998, p. 188 *apud* GRANJEIRO, 2013, p. 27), trata de ouvir o outro sem impor pré-noções a sua fala, é “[...] deixar surpreender pelo desconhecido [...] a escuta sensível contribui para que o sujeito se livre de seu entulho interior”, deixando-se levar pela frente àquelas pessoas simples, evitando interferências ou o “pensar certo”.

Destarte, os círculos de cultura são grupos em que são afastadas quaisquer hipóteses de uma alfabetização puramente mecânica. Sendo que nos círculos, utiliza-se uma forma de alfabetização em que o sujeito possa construir uma posição de tomada de consciência crítica (FREIRE, 1968, p. 112). Estes encontros são momentos em que são estimuladas a prática e reflexão sobre a igualdade e a alteridade entre os sujeitos. Todas(os) são iguais, porém com pensamentos e compreensões diferentes.

Deste modo, “praticar qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça os condicionamentos a enfrentar” (FREIRE, 1996, p. 67). É necessário trazer à tona a singularidade e o valor das narrativas de cada um, as quais vão dando forma aos diálogos que trazem significados de uma existência histórica, com lembranças e marcas. Assim, a reflexão sobre acontecimentos passados é de relevo para a (re)construção dos sujeitos que,

por meio de suas falas, passam a perceber em si homens e mulheres que fizeram e fazem parte da concepção do seu meio, dependendo de si o início da transformação que querem ver no mundo, pois começam a se reconhecer como parte dele.

Iniciado o trabalho, em meio a cantigas de rodas, as(os) participantes dos círculos de cultura são orientadas(os) a buscar uma figura posta naquele ambiente. Figuras que trazem lembranças de sua família, de sua história, de sua vida, fazem resgatar as memórias vivenciadas (JOSSO, 2004). O ato de expor estas narrativas faz com que caminhos trilhados não fiquem perdidos no tempo, tonando, assim, relevante estas narrativas para a recriação dos momentos vividos.

A maioria das pessoas não compreendem a importância e a necessidade destes relatos, no entanto, Josso (2004, p. 48) explica que “para que vivências se tornem experiências é necessário um trabalho reflexivo sobre o que passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido”. Então, com o intuito de iniciarmos esta reflexão, pouco a pouco cada um(a) retira a imagem que lhe traz alguma marca passada e que pode ser socializada entre as(os) demais.

O formato descontraído e convidativo deste diálogo faz com que espontaneamente as(os) participantes tenham desejo de iniciar suas narrativas. Desconhecidas(os) que passam a relacionar-se, homens e mulheres, que até então pensavam que suas histórias de vida não tinham relevância para os outros, se veem falando em meio ao silêncio do círculo que, atento, ouve e se interessa por aquelas palavras de libertação proferidas diante de um tímido levante a baixa autoestima, a opressão e a desesperança. Sentimentos que nascem do mundo para si e se fortalecem do si para si mesmo, devido a não prática da autorreflexão e o trabalho interior do “eu posso”.

Círculos de Cultura: pensar, refletir e agir

O Educador Paulo Freire tem um histórico de preocupação com a conscientização dos sujeitos. Refletia sobre o papel democrático da(o) mulher/homem no mundo e sua efetiva contribuição nas decisões que afetariam suas vidas. Para que esta participação democrática e igualitária pudesse ocorrer, os sujeitos deveriam estar conscientes do seu papel no mundo.

A leitura de mundo, que precede a leitura da escrita, tem contribuição para esse empoderamento de si, porém, contextualmente, para serem inseridos no mundo, as(os) mulheres/homens precisariam alfabetizar-se por meio de escolas tradicionais conteudistas e descontextualizadas da realidade.

Em sua história, Paulo Freire percebe e luta para combater esta barreira à educação.

Quando menino, após a morte de seu pai, a família Freire passando por dificuldades financeiras, teve uma história de proximidade com a linguagem e os hábitos de pessoas mais simples. Sempre pensante sobre as desigualdades do mundo e sua opressão viva, após analisar várias nuances que dificultavam a escolarização das pessoas, e após 05 anos de experiências vividas no Movimento de Cultura Popular do Recife/PE, Freire juntamente com seu grupo sintetizou o método chamado círculo de cultura.

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito (FREIRE, 1967, p.112).

O círculo de cultura constitui-se em um movimento de alfabetização à medida que busca conscientizar a(o) mulher/homem de seu lugar no mundo. Não tem uma conotação política, mas abre possibilidades a discussão em diversas áreas. Uma educação de qualidade que problematiza as situações vividas pelos sujeitos de modo a abrir os horizontes para que estes reflitam e sobre o assunto a que esteja imerso, sem acomodações.

O sujeito aprende a ler, esmiuçando palavras que estão dentro do cotidiano do seu trabalho, da sua região de moradia. Aulas contextualizadas que despertam a curiosidade para as letras, e que no desenrolar das horas, aproveita para discutir temas da realidade. Não impõe conteúdos, estes são trazidos pelas(os) participantes a partir do seu interesse, que, no decorrer da conversa, vai puxando outros temas.

Uma roda de conversas em que ninguém sabe mais que ninguém, todo mundo tem algo a ensinar e algo a aprender, e todas(os) refletem juntas(os). Esta é a beleza do círculo de cultura, em um mundo tão desigual, todas(os) estão ombro a ombro, falam sobre suas práticas e reflexões, mas também se calam para ouvir a verdade e a experiência do outro, em uma autêntica prática de alteridade. A importância do círculo de cultura transcende o campo da educação problematizadora e reflexiva. Esta ferramenta trabalha o empoderamento de si, instiga a curiosidade e auxilia os sujeitos por meio de suas narrativas, reunindo elementos para a construção de uma opinião sobre o seu mundo.

O desvelamento dos temas ocorre na união dos discursos que, antes ingênuos formados pela vivência limitada a um espaço ou convivência fechada em um grupo, passam a ampliar os horizontes diante das diferentes experiências que estão sendo narradas. O objetivo não é que tudo que está sendo dito seja absolvido, mas sim refletido e analisado para a construção de um

amanhã diferente e transformado.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. A análise crítica dos seus ‘achados’” (FREIRE, 1967, p. 97).

O diálogo constante com o outro traz vivências e aprendizados, revisão do seu próprio “eu”, necessários diante da consciência do inacabamento moral e intelectual do ser humano. É com o mundo, e dentro do mundo, que é possível que as(os) mulheres/homens, imersas(os) nos problemas e nas vivências cotidianas, construam suas teorias de renovação e mudanças. É preciso refletir para agir. Pensamentos que levem a prática, para que não se acomodem em um mero verbalismo inerte.

Paulo Freire pensa em uma educação não pautada em conteúdos desconexos, mas prioriza o estudo da realidade, para conhecer o contexto dos sujeitos, excluindo, desta forma, a manipulação que, por ventura, educação tradicional e castradora submete muitos até hoje. Com o objetivo de pôr em prática os ensinamentos do educador Paulo Freire, bem como vivenciar suas experiências relatadas em suas publicações, o Grupo de Extensão Diálogo em Paulo Freire e Educação Popular - LEFREIRE partiu em busca da construção do conhecimento “no mundo e com o mundo”. Esta busca levou a dois momentos que serão explanados a seguir.

Círculo de cultura e trabalhadoras(es) da UERN: uma vivência para além da instituição

No dia 14 de setembro de 2016, na sala multifuncional, da FE, aconteceu uma agradável tarde de conversas com o tema “família”. Estavam presentes servidoras(es), funcionárias(os) terceirizadas(os) e estudantes da UERN, bem como convidadas(os). Em reunião prévia ao encontro, o LEFREIRE, escolheu como tema a ser dialogado “histórias e experiências de vida” por ser um assunto carregado de subjetividades, lembranças, sentimentos e, principalmente, aprendizados, com o objetivo de resgatar as memórias das(os) participantes.

Em uma dinâmica divertida, que fez o uso intenso da memória, todas(os) as(os) presentes foram convidadas(os) a apresentar-se e repetir os nomes das(os) colegas, um a um, como forma de socialização, interação e amizade aos demais. De forma lúdica, este jogo demonstrou que todas as pessoas que estavam ali são sujeitos que têm nome próprio, identidade

e histórias de vidas singulares, ressaltando, assim, a singularidade de cada integrante do grupo.

Figuras que retratavam passagens de uma vida em família, animais de estimação, objetos diversos e paisagens da natureza foram espalhadas no centro de um círculo. Uma roda formada por homens e mulheres abraçadas(os) que giravam em uma contagiante ciranda ao som da música que dizia “nada do que foi será, de novo do jeito que já foi um dia... tudo muda o tempo todo no mundo...⁶”. A vida, como a onda do mar, vai e vem, nenhuma passagem é igual à outra, assim como nenhuma onda será igual à outra.

Após o término da música, os convidados foram convidados a escolher uma gravura. Esta escolha aconteceu de forma espontânea, em um clima de descontração e de construção de laços afetivos. Uma senhora, ex-funcionária da Universidade, contou que havia sido demitida por ter sido considerada com idade avançada para continuar a trabalhar nos serviços de limpeza. Muito querida por todas(os), foi convidada a dar sua contribuição no círculo de cultura, escolheu a imagem de uma máquina de costura antiga. Sabiamente, falou sobre o valor das coisas antigas e disse que jamais trocaria por uma máquina nova, pois as máquinas velhas têm o ponto “bem mais justo”, como bem a descreveu.

As palavras desta senhora demonstram uma experiência de vida carregada de significados. Histórias simples, que produzem ensinamentos. Segundo Freire (1996, p. 127),

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles.

Pessoa simples que se sente à vontade em expor a sua vida para o círculo por perceber nos olhos e gestos de cada um(a) que estão abertos para ouvir, sem julgamentos. Conscientes do inacabamento do ser humano e da certeza de que todos, sem exceção, têm algo a ensinar. A senhora fala sobre sua própria trajetória, sobre os muitos anos dedicados à limpeza da Universidade, foram desconsiderados no momento em que foi demitida para que fosse contratada(o) alguém mais jovem.

A partir desta sociedade desigual e contraditória, Freire (1983, p. 60) ressalta a importância de não nos deixar envolver por esta coisificação imposta pelo sistema econômico e afirma que “é como homens que os oprimidos têm de lutar e não como 'coisas'. É precisamente porque reduzidos a quase 'coisas', na relação de opressão em que estão, que se encontram destruídos”. A relação dinheiro *versus* ser humano é de opressão, o papel tem mais valor que a

⁶ Trecho da música Como uma onda, composta por Lulu Santos e Nelson Motta.

vida e o suor derramado por anos, esquecidos em uma rescisão de contrato.

Voltando às percepções extraídas do círculo, as mulheres culturalmente constituídas, apresentam-se voltadas para a família e a maternidade, optam por figuras que lembram crianças e familiares próximos. Elas falam da experiência da maternidade, de suas alegrias e recompensas, dores, preocupações e demonstram uma enorme afetividade por suas/seus filhas(os). Destacam a mudança de vida prazerosa devido a chegada dos filhos, ainda que carregadas de dificuldades, abdições.

Muitas são as memórias. Avós, que sempre presentes na vida das(os) filha(os), cuidam das(os) netas(os) e deixam marcas de carinho, liberdade e diversão. O quintal dos avós que eram conjugados ao quintal das(os) filhas(os) e todas(os) viviam como uma grande família. Irmãs(ãos), primas(os), tias(os), avós, pais e filhas(os), todas(os) viviam num ambiente tranquilo, pela amorosidade envolvida, mas agitado devido à quantidade de crianças que brincavam e faziam suas estripulias. De acordo com Freire (1996, p. 98),

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuro comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo melhor o espaço. Admito hipóteses várias em torno da possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação.

A infância é um período de conhecimento de mundo, formar relações, de construção de um “eu”. O sujeito, por mais jovem que seja, nunca será uma página em branco. Ele tem vivências, consciência imatura e percepções que vão sendo trabalhadas ao longo da vida, pois somos seres infinitamente inacabados. Com isto, Freire (1983, p. 52) pondera que

A autossuficiência é incompatível com o Diálogo. Os homens e mulheres que não têm humildade, ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem ou mulher quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos. Há homens e mulheres que, em comunhão, buscam saber mais.

Uma participante do ciclo relatou que a vida na infância era limitada ao seio familiar. Era uma vida de segurança e tranquilidade. A simplicidade e a ingenuidade frente aos problemas do mundo, fazia da vida mais doce. Movimentos populares só ficaram conhecidos já na adolescência, quando ocorreu uma perversa estiagem no Rio Grande do Norte, e populares

invadiram e saquearam a Companhia de Abastecimento de Alimentos da cidade.

Os movimentos formados pelas classes menos favorecidas eram conhecidos como badernas, formados por desordeiros, que nada mais queriam a não ser agir contra a ordem. Não se dava atenção às necessidades do povo, aos seus anseios. A falta de letramento, os modos simples, a culinária típica era subjugada em favor do que vinha do estrangeiro, do que era moda nos grandes centros. Maciel (2011, p. 237) assinala que,

Nesse sentido, falar em Educação Popular é falar impreterivelmente do legado do Educador Paulo Freire (1921-1997) que trouxe importantes reflexões sobre os sujeitos postos à margem da sociedade do capital. Por entender as classes populares como detentoras de um saber não valorizado e excluídas do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade, nos mostra a relevância de se construir uma educação a partir do conhecimento do povo e com o povo provocando uma leitura da realidade na ótica do oprimido, que ultrapasse as fronteiras das letras e se constitui nas relações históricas e sociais. Nesse sentido, o oprimido deve sair desta condição de opressão a partir da fomentação da consciência de classe oprimida.

O povo tem o seu saber. Conhecimentos vindos do cotidiano, da relação com o mundo, com os outros. Experiências que não eram científicas, mas que eram provadas e comprovadas pela vida e mereciam total atenção. Por conseguinte, uma fala sobre o sertão dá continuidade às expressões e a cultura nordestina: lembranças de um pai vaqueiro vieram à tona. Um típico chefe de família, do sertão, analfabeto, com a casa completa por 13 filhos, que mesmo sem conhecer o alfabeto, sabia da importância dele para o futuro de seus filhos.

Ficou marcante, neste relato, que a alfabetização vai muito além da compreensão de técnicas de sala de aula para unir o be-a-bá. O indivíduo precisa estar consciente do contexto a que está sendo apresentado. É preciso que o indivíduo esteja familiarizado com o contexto daquela leitura, ou seja, é preciso ter conhecimento de mundo (FREIRE, 1968).

Assim, apresentava-se este pai: muito humilde, sem a técnica da alfabetização, mas com uma perfeita apreensão da realidade e das necessidades que o cercava. Com um desejo melhorias de vida para os seus filhos, contratou um professor para ensinar aos seus, o que ele não pôde aprender, diante da falta de oportunidades que eram comuns à sua época, possibilitando, aos seus descendentes, a oportunidade que lhe foi negada pela vida sofrida.

Seguindo às oportunidades de fala da ciranda, um homem já maduro, apresentou a gravura de um cachorro em mãos. Relatou sua enorme afeição aos animais. Lembrou de uma triste passagem quando a cadela da família quebrou a pata. Comovido ao ver o sofrimento do animal, resolveu engessar o membro ferido. Sua esposa, uma técnica de enfermagem, aplicava analgésicos para aliviar a dor.

O homem, carregado de conhecimento de mundo, fez o animal voltar a andar com imobilização e exercícios no membro, usou de sua técnica não fundamentada na teoria. Segundo Granjeiro, (2013, p. 19), “Paulo Freire deixou um grande legado para a humanidade em sua trajetória como educador: provocar a reflexão, tendo como ponto de partida a leitura de mundo, da compreensão e percepção que as pessoas têm, considerando o contexto e a história de cada um”. Duas semanas antes de sua morte, em entrevista o educador Paulo Freire disse: “Eu gostaria de ser lembrado como alguém que amou o mundo, as pessoas, os bichos, as árvores, a terra, a água, a vida⁷”.

Assim, esta célebre frase demonstra o respeito que o educador tinha pela vida. O seu conhecimento de mundo construído com o mundo o levou a reconhecer a importância da vida de cada ser, como uns dependem dos outros para sobreviver. Esta consciência crítica é possível quando somos levados a indagar sobre nossa existência.

Ainda no tema animais, um professor lembra com saudades da sua infância, de como divertia-se com os bichos, em especial com as galinhas. Revelou que tinha o sonho de morar em um sítio, para desfrutar de uma vida simples e tranquila. Mas é interessante frisar que “rever o antes visto quase sempre implica ver ângulos não percebidos antes. A leitura posterior do mundo pode constituir-se de forma mais crítica, menos ingênua, mais rigorosa” (FREIRE, 2013, p. 40).

Uma vivência da infância quase nunca pode ser vivida e sonhada da mesma forma. A ausência de limites reconhecidos, a inexistência de preocupações e a ingenuidade do passado, não estão mais presentes no hoje. No presente, analisa-se as implicações para este e para o futuro, tornando a aventura menos livre e encantadora.

Diante de uma conversa bastante prazerosa, os ponteiros do relógio correram sem que ninguém notasse que ele estava trabalhando a todo vapor. O mundo estava presente naquela sala com memórias, histórias tristes, engraçadas e interessantes.

EJA e círculo de cultura: uma experiência singular

Após a experiência com os servidores terceirizados da UERN, no dia 19 de outubro de 2016, nove participantes do LEFREIRE se deslocaram para a comunidade de Gangorra,

⁷ Frase retirada do texto: PAULO FREIRE O MENINO QUE LIA O MUNDO uma história de pessoas, de letras e de palavras - Carlos Rodrigues Brandão. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4218/2/FPF_PTPF_12_101.pdf>. Acesso em 26 de set. 2021.

localizada no município de Tibau/RN, com o intuito de realizar um círculo de cultura com estudantes da EJA. De início, fez-se necessário responder algumas perguntas como: por que a escolha desta comunidade? Onde fica esta escola? Quem são as(os) protagonistas desse ensino? Quem são as(os) estudantes da EJA? Qual a importância da escola para essas(es) estudantes? Ou seja, problematizamos a realidade a ser estudada. Um processo de pesquisa baseado nos ensinamentos de Paulo Freire no qual a pessoa é o principal ator desta pesquisa e tem a oportunidade de pôr em relevo problemas da sua realidade e construir individual e coletivamente novos conhecimentos por meio do intenso diálogo, ação-reflexão-ação, sobre os achados (NASCIMENTO, 2011).

Após esta etapa inicial de questionamentos sobre a realidade a ser estudada nos dirigimos à Comunidade da Gangorra. Ao chegarmos, buscando a descontração e envolvimento dos participantes, dialogamos sobre temas diversos. Iniciamos a atividade, sob o som da música “se avexe não, amanhã pode acontecer tudo inclusive nada⁸”, repassando uma mensagem de tranquilidade e paciência frente os acontecimentos do cotidiano.

O perfil destas(es) estudantes pode ser traçado da seguinte forma: são adultas(os), em sua maioria, já constituem uma família, com filhas(os) e netas(os), trabalhadoras(es), que não tiveram a oportunidade de aprender a ler e a escrever quando eram crianças. Além disto, podemos perceber também o recorte de classe e raça existente: são pessoas, majoritariamente, negras, da classe trabalhadora. Isto nos faz refletir sobre o passado histórico brasileiro, ligado à escravidão e que ainda está presente na sociedade brasileira, carregada por preconceito, exclusão e segregação. Desta feita, Granjeiro (2013, p. 21) afirma que

É necessário dialogar com as diferenças, tratar a todos de igual para igual, sentar junto, refletir, provocar reflexões, dialogar com a família e com a comunidade. Desenvolver uma postura ética diante da vida, onde cada ação pode potencializar ações diferentes, conscientes, transformadoras.

Portanto, a educação, nesta realidade, configura-se como uma educação no campo, uma educação popular que irá permitir, em um processo lento e gradual, a emancipação destes sujeitos. Doravante, após a explicação da atividade, fomos convidadas(os) a escolher uma imagem que nos trouxesse lembranças de algum momento especial de nossas vidas. Muitos integrantes escolheram imagens relacionadas à escola, tendo em vista que esta estava repleta de fotos de atividades que lá aconteceram. Diante disso, foi relatada a importância que a escola conquistou na vida destas pessoas: ela se transformou em um ambiente aconchegante, familiar,

⁸Trecho da música Natureza das coisas, composta por Accioly Neto.

de laços de amizade, mas também de construção e socialização de conhecimentos.

Figura 01 - Escola decorada com fotos (2016).



Fonte: arquivo LEFREIRE (2016).

Neste momento, muitos falaram emocionadas(os) sobre suas famílias, sobre pessoas que compareciam às aulas, mas que não estavam mais presentes nesta vida, sobre as dificuldades enfrentadas para estudar, resgatando memórias antigas, como memórias recentes, destacando o papel e o esforço do docente da localidade em proporcionar ensino de qualidade aos seus alunos.

Para Freire (1996, p. 109) “[...] quanto mais solidariedade exista entre o educador e os educandos no ‘trato’ deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola”. A dedicação das professoras também é combustível pela luta em busca do conhecimento. A aproximação da docente para a realidade pessoal da(o) aluna(o) gera uma intimidade que facilita a relação e o aprendizado em sala de aula. Uma ligação amistosa que traz segurança e a sensação de confiança mesmo mediante erros.

Neste resgate das memórias relacionadas a escola, foi lembrado que antes as aulas aconteciam na sala da casa da professora, depois, devido ao aumento do número das(os) estudantes, esta passou para o alpendre, para que após um longo período fosse destinado local exclusivo para as aulas. De modo semelhante ao círculo ocorrido na Faculdade de Educação, as mulheres estavam sempre pensando em suas/seus filhas(os), observando as suas participações nas aulas e incentivando a dedicação aos estudos.

Reflexões Finais

A partir destes momentos de partilha e aprendizagens, podemos perceber o quanto a

educação popular é transformadora. Esta educação contrapõe-se a educação bancária, a educação voltada para enquadrar os indivíduos a uma ordem política, social e econômica, visando a emancipação, a liberdade dos indivíduos, contribuindo para a ampliação do conhecimento de um mundo sem leitura. Este mundo tão desigual e que, em momentos como estes de troca de saberes, as pessoas possuem pontos em comum, por já constituírem famílias e serem trabalhadoras(es), fora ou dentro de casa. São indivíduos que não tiveram oportunidade de conhecer o mundo da escola, ou de dedicar-se exclusivamente para os estudos, por terem que escolher entre estudar ou trabalhar.

Partindo do pressuposto de que a educação é libertadora vivenciamos atualmente fortes rebatimentos quanto ao investimento de recursos públicos direcionados para a educação, num país como o Brasil que cerca de 8,7% da população são analfabetos segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), onde a maioria vive em condições de pauperização em sistema social marcado pela desigualdade e opressão.

Vemos o quanto as relações de poder e dominação patriarcal predominam no cotidiano das mulheres: em ambos os círculos de cultura, os relatos e lembranças das mulheres participantes tinham em comum o cuidado com os filhos, com a família e reforçavam ainda a as relações na divisão sexual do trabalho onde as mulheres são responsáveis pelas atividades de reprodução da força de trabalho e os homens por atividade de produção do capital.

Assim, percebemos que nos círculos de cultura o diálogo reflete a prática social livre e crítica, onde as relações sociais dos sujeitos particulares e concretos se reconhecem a si próprios como criadores de cultura. Pensando a partir de Paulo Freire compreendemos que as relações que a pessoa trava no mundo com mundo sejam elas pessoais e impessoais, se distinguem não apenas pelo contato, mas pela abertura à realidade que o torna um ser de relações. É evidente como as relações são estabelecidas nos círculos de cultura a partir da captação dos dados objetivos da realidade de cada um dos sujeitos, estabelecendo laços que prendem um dado a outro, um fato a outro, conduzindo os sujeitos a uma transcendência.

Para Paulo Freire (2005), a valorização da cultura, das memórias, dos valores e saberes popular são essenciais para a compreensão dos sujeitos, sendo estes considerados por Freire como a centralidade. Percebemos nos círculos de cultura que a visão do mundo a partir de cada relato individual, reflete a sua situação no mundo e em que se constituem. Assim o que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores” (Idem).

Com efeito, os círculos de cultura quebram paradigmas em uma perspectiva de educação

contrária à educação bancária em que o ato educar significa o ato de depositar, transferir, transmitir valores e conhecimentos, desconsiderando nesse processo a conscientização dos sujeitos a partir de suas vivências e de seu cotidiano.

Deste modo, percebemos o quanto as lembranças, vivências familiares, dores e alegrias trazem em si, simultaneamente, aprendizado para quem fala e para quem escuta, haja vista que os saberes populares reforçam a sua importância para todos os saberes, fazendo com que os sujeitos alfabetizados ou não sejam integrados através dos círculos de cultura como partes singulares e individuais que compõem um todo a partir de saberes popular.

Referências

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24^o Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 12^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta mangueira**, 11^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

GRANGEIRO, Manuela Fonseca. O direito e o dever de compreender: escutar/ser escutado, falar, dialogar. In: **Curso de Direitos Humanos e Geração da Paz**. Fundação Demócrito Rocha. Universidade Aberta do Nordeste. Fascículo 02, 2013.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MACIEL, Karen de Fátima. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. In: **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. **Círculo de ação-reflexão-ação: uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação problematizadora de professores**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

FORMAÇÃO PERMANENTE: entrelaçando pesquisas

Aláide Vieira de Andrade
Maria Andreza do Nascimento
Maria da Conceição Araújo Nogueira

Introdução

Este artigo é resultante de pesquisas que estão sendo desenvolvidas vinculadas ao Programa de Pós-graduação em Educação – POSEDUC, de atividades teórico-prático desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem - GEPEL e no Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – LEFREIRE, ambos na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. As pesquisas aqui apresentadas fazem parte do projeto de fluxo contínuo intitulado “**Práticas educativas em contextos diversos**: contribuições de Vygotsky e Paulo Freire”. Esse é formado por um grupo de docentes e discentes e pesquisadores do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação - POSEDUC. Articula-se entre os Grupos de Pesquisa GEPEL, de Extensão LEFREIRE e o Grupo de Estudos de Pesquisa Educação e Subjetividade – GEPES.

As pesquisas que estão sendo desenvolvidas e aqui apresentadas são intituladas inicialmente (visto que estão sendo desenvolvidas e podendo haver alterações nos títulos) Pesquisa 1: “Interação docente: construindo e partilhando saberes em uma Unidade de Educação Infantil”; Pesquisa 2: “Formação Permanente: as trocas de experiências entre professoras da educação infantil do município de Mossoró-RN” e Pesquisa 3: “A produção do conhecimento relacionado à prática escolar: formação permanente”, cujos objetos de estudo apresentam como aspecto em comum a abordagem da Formação Permanente de professoras e professores na perspectiva freireana pautada no diálogo que se constituem como possibilidade de transformação da realidade em que os educadores(as) estão inseridos.

As três pesquisas trazem discussão que são abordadas nos encontros dos grupos GEPEL e LEFREIRE, oportunizando uma compreensão sobre os saberes individuais que são construídos na coletividade em comunhão uns com os outros, favorecendo assim o diálogo, comungando com o pensamento de Freire (1991) de que não há saber menor e de maior importância, mas sim, saberes diferentes que podem complementar-se e contribuir para a formação do docente.

Apontamos para a abordagem qualitativa de caráter bibliográfico fundamentada em Minayo (2009) que considera este método investigativo direcionado à compreensão de fenômenos humanos como parte da realidade social.

Ressaltamos nesta produção aspectos basilares sob os vieses dos saberes construídos nas mediações entre professores e professoras. Uma das pesquisas está sendo desenvolvida em uma Unidade de Educação Infantil, a qual busca identificar saberes compartilhados através da relação entre as docentes; a segunda pesquisa está sendo realizada em duas Unidades de Educação Infantil que através das organizações e dos planejamentos das professoras dessas duas instituições promovem encontros formativos partindo das necessidades existentes das Unidades em que pesquisa sobre essa formação compartilhada e a possibilidade de construção de conhecimentos através desses momentos; e a terceira está sendo realizada nas três instituições já mencionadas em que busca a Formação Permanente em suas diferentes formas, para além das formações através das relações, das contribuições da formação continuada para a prática docente.

A priori referenciamos-nos no pensamento de Freire (1991) que aponta reflexões acerca da Formação Permanente de professores(as) que em uma perspectiva coletiva contribui de maneira significativa para a prática docente por meio da reflexão crítica sobre a própria ação educativa. Nesse sentido, a formação em caráter de partilha experiencial é bastante relevante para a construção e reflexão sobre o seu fazer e o fazer do outro.

No que tange aos aspectos inerentes ao processo formativo docente, ao iniciar o exercício formativo da profissão, professoras e professores trazem consigo uma variedade de saberes construídos em suas vivências em diferentes grupos nos quais estão inseridos, que contribuirão nesse processo de construção da Formação Permanente. Com isso, pensar sobre formação, implica pensar nas atividades desempenhadas pelos professores e as suas necessidades formativas, considerando-o como sujeito que se constitui nesse processo.

Percurso Metodológico

O percurso metodológico é um dos aspectos fundamentais no desenvolvimento da atividade investigativa no âmbito acadêmico. Nossa proposição é de cunho qualitativa e bibliográfica, realizada por meio de estudos coletivos e individuais. Concernente a pesquisa qualitativa adotamos os pressupostos apresentados por Minayo (2009), que remete ao entendimento do método direcionado às Ciências Sociais. Em face de que estas se propõem ao estudo do “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e

das atitudes” (MINAYO,2009, p.21). Seu objeto de estudo se constitui nos aspectos não quantificáveis da realidade social, mas refletida em sua realidade.

Além de apresentarem a Formação Permanente como aspecto em comum, como já mencionado no decorrer desta produção, as três pesquisas utilizam como dispositivo para construção dos dados a metodologia da problematização da realidade, por meio da realização de ‘Círculos de Cultura’ inspirados nos Círculos de Cultura freireanos, que se constituem em encontros em que os participantes se expressam oral e livremente a partir de representações da realidade a ser investigada. Essas representações assumem uma variedade de possibilidades, desde fotos, vídeos, citações, entre outras, intencionando despertar na memória dos sujeitos elementos significativos para a investigação em curso. Os diálogos são gravados em áudios, posteriormente transcritos para a análise.

Utilizamos esta metodologia nas referidas pesquisas, sob a perspectiva dos três momentos pedagógicos: Estudo da Realidade; Organização do Conhecimento e Aplicação do conhecimento, fundamentados em Nascimento, Pernambuco e Lima (2017), sendo desenvolvidas mutuamente. Neste entendimento os três momentos pedagógicos (ANGOTTI; DELIZOICOV; PERNAMBUCO, 2002) não representam um modo linear de fazer pesquisa, estando entrelaçados, de modo que é possível que existam elementos comuns aos três.

Concernente à pesquisa 1, o Estudo da Realidade acontece nas discussões no POSEDUC/LEFREIRE, como também nos círculos de cultura que intencionam dialogar acerca dos saberes construídos nas mediações entre as professoras na Unidade de Educação Infantil. Até o momento desta produção escrita foi realizado um círculo de cultura no intuito de obter informações junto aos participantes no sentido de problematizar o objeto de estudo desta investigação. Os dispositivos problematizadores utilizados foram: fotos, e imagens da internet; documentos oficiais nacionais, relatório de projeto desenvolvido na Unidade, relatório avaliativo de aluno, Mapa Educacional, Avaliação do Mapa Educacional e anexos da avaliação do Mapa Educacional; e citações do referencial teórico que fundamenta a pesquisa em andamento. O segundo círculo de cultura está em fase de planejamento.

A exemplo da problematização da realidade empregada por Freire, o Estudo da Realidade presente nos círculos de cultura possibilita a identificação das palavras com significação dentro da pesquisa, denominadas palavras geradoras, a partir da leitura do texto que apresenta o discurso dos participantes, por meio das quais são delimitadas as unidades temáticas, ou seja, os aspectos mais importantes do objeto da pesquisa, como se fossem pequenos objetos de estudo dentro da pesquisa.

A Organização do Conhecimento se dar a partir da identificação das palavras geradoras,

na definição das unidades temáticas, por meio do diálogo das informações oriundas do discurso dos participantes com o referencial teórico adotado. As unidades temáticas são analisadas no intuito de se chegar a sínteses e generalizações, ou seja, a produção de novos conhecimentos. Essa elaboração de sínteses e generalizações representa a Aplicação do Conhecimento, evidenciando –se na sua sistematização, na produção do trabalho escrito.

Na pesquisa 2, o Estudo da Realidade está acontecendo através do levantamento de informações a respeito das professoras participantes e das escolas onde atuam na educação infantil; da revisão de literatura sobre as temáticas: formação continuada e formação permanente; e do levantamento bibliográfico e estudo das categorias teórico-metodológicas do referencial escolhido, como também, o reconhecimento da autora da pesquisa como pesquisadora e participante dessa.

A Organização dos Conhecimentos está acontecendo à medida que os conhecimentos inicialmente construídos, tidos como necessários à compreensão dos fenômenos estudados, vão sendo superados por novos que dão respostas, ainda que provisórias, às indagações iniciais, relacionados tanto aos participantes e o local de pesquisa, quanto ao planejamento e realização dos círculos de cultura.

A Aplicação dos Conhecimentos nos permitirá a compreensão e elaboração de novos conhecimentos, que se evidenciará na produção do trabalho escrito.

Na Pesquisa 3 o Estudo da Realidade está acontecendo na medida em que estão sendo realizadas as pesquisas anteriores, enquanto uma busca identificar os saberes construídos através das relações das professoras e a outra pesquisa busca as possibilidades através do compartilhamento das experiências e assim organizando momentos formativos para a partilha de saberes e conhecimentos, além da participação das formações continuadas ofertadas pela rede de ensino municipal em que estamos conhecendo a realidade desses momentos formativos para assim compreender como esses momentos de formação contribui para a prática docente, e realizando assim a organização os conhecimentos em diálogos com os conhecimentos até o momento construindo com as informações que são construídas através do estudo da realidade e assim temos a aplicação do conhecimento no que se refere ao fazer pesquisa, e nas sistematizações do que estão sendo construídos na pesquisa.

As pesquisas estão sendo realizadas mutuamente, é possível perceber a relação estabelecida entre elas através das discussões tomando como base o conceito de Formação Permanente referente a ideia de Freire (2015), todas as pesquisas trazem discussões sobre a Formação Permanente em perspectivas diferentes em que contribui para a realização da prática docente, além dessa aproximação das discussões, também há o entrelaçamento das pesquisas,

visto que uma há um diálogo entre ambas.

Os estudos coletivos foram e estão sendo realizados nos encontros dos grupos GEPEL e LEFREIRE em que são realizados encontros para discutir alguns conceitos de Freire com o intuito de trazer um embasamento maior para as nossas pesquisas. Assim como também nos reunimos enquanto grupo ‘menor’ para aprofundar ainda mais as discussões sobre a Formação Permanente sendo o conceito principal das nossas pesquisas.

Utilizando-se da problematização da realidade, os estudos desenvolvidos nos círculos de cultura podem suscitar outras temáticas para investigação e discussões, no sentido de clarificar determinados aspectos referentes aos temas abordados. Não com a intenção de responder a todas as indagações, em face de que a construção do conhecimento é inacabada (FREIRE,2015), pois mesmo com a superação de certas proposições teóricas por outras, se mantém elementos das anteriores que são ressignificados. Nesta perspectiva é que nossa proposição configura um recorte de estudos de maior amplitude.

Formação Permanente à luz da perspectiva freireana

Para compreendermos a Formação Permanente de professoras e professores proposta por Freire, faz-se necessário destacar a educação como um processo permanente, que se fundamenta nessa condição de inacabamento do ser. A inconclusão, inacabamento do ser, caracteriza-se como princípio básico e fundamental da Formação Permanente de professoras e professores, uma vez que, somos seres em permanente busca, busca que deve se pautar na coletividade. “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58). A Formação Permanente deve se construir na reflexão sobre a prática, estimulando o desenvolvimento de atitudes críticas e oportunizando um trabalho condizente com a realidade, diante das práticas pedagógicas cotidianas dos professores/as.

Sob esta ótica, a formação docente acontece não apenas em sua ação formativa inicial ou nos programas institucionalizados de formação continuada. Em face do entendimento do inacabamento humano apontamos para uma compreensão de que homens e mulheres se constituem enquanto professoras e professores a partir de suas vivências pessoais, formativas e práticas, por meio de reflexões individuais ou coletivas.

Destacamos essa formação entendida na perspectiva dialógica fundamentada em Freire (2019), que considera o diálogo enquanto exercício de ação-reflexão-ação. Assim, compreende a atividade dialógica além do mero falar de um indivíduo ao outro, enquanto pronúncia e

denúncia da realidade existencial, no sentido de problematizá-la e ultrapassar os desafios que se colocam face à atividade transformadora que conduz ao alcance do “ser mais” (FREIRE, 2019), ao exercício de sua humanidade, uma vez que através da formação, possam refletir criticamente e constantemente sobre o momento histórico que vivenciam, oportunizando assim ações transformadoras da realidade.

As discussões aqui apresentadas remetem à possibilidade de problematização da ação e formação docentes por meio do diálogo com seus pares, seja no exercício de sua prática ou no desenvolvimento de sua formação institucionalizada. Assim, dialogar é se pronunciar/refletir a respeito da atividade e formação docente nesse sentido. Uma vez que, educadoras e educadores desenvolvem a ação-reflexão dialógica é possível que se construam saberes por meio do compartilhamento de experiências e de suas dificuldades. Essa reflexão pode desencadear ações no sentido de encontrar estratégias para a superação de desafios que surgem no exercício da prática pedagógica.

Uma vez transformada a realidade das práticas educativas, não há uma finitude da ação em face de que o ser humano é inacabado. É possível o surgimento de novas problemáticas que exigem uma outra pronuncia, reflexão no sentido de superá-las. Concernente a esse pensamento, percebemos que a Formação Permanente só se concretiza quando o conhecimento se torna significativo, construído dentro do coletivo e atende às expectativas dos professores. Compreendemos a reflexão inerente ao diálogo como exercício fundamental na prática e formação docente, no intuito de possibilitar por meio da reflexão sobre a ação educativa e sobre a própria formação, a construção de saberes num processo formativo permanente.

Quando se refere ao diálogo na perspectiva das relações educadores(as) – educandos(as), seja nas práticas de educação popular ou escolar, Freire (2019) aponta fundamentos basilares, amor, humildade, horizontalidade de saberes, fé nos homens, confiança, esperança e pensar crítico. Concernente a tais fundamentos, enfatizamos que são igualmente necessários ao desenvolvimento do processo entre os educadores(as), visto que o compartilhamento dos desafios e dificuldades dos sujeitos pode estar condicionado à confiança entre os envolvidos; e ao real compromisso em contribuir com as mudanças, em não estabelecer julgamentos em relação às práticas de seus pares.

Breve contextualização das pesquisas que estão sendo serem desenvolvidas

Apesar de serem pesquisas que trazem reflexões sobre a Formação Permanente na perspectiva freireana, cada uma tem o seu objeto de estudo diferente. A seguir traremos

discussões acerca das proposições de cada uma.

A pesquisa 1 “**INTERAÇÃO DOCENTE: CONSTRUINDO E PARTILHANDO SABERES EM UMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL**” intenciona uma abordagem voltada para os saberes construídos nas relações entre professoras no exercício de sua atividade docente, no sentido de valorizá-los e contribuir para a aproximação entre a academia e estes saberes construídos na prática educativa.

A pesquisa se desenvolve no sentido de conhecer os referidos saberes, como acontecem as relações entre as professoras e quais possibilidades representam para estas construções, como também compreender que sentidos as educadoras constroem nestes processos de construção, partilha e ressignificação de saberes.

O interesse em pesquisar esta temática emerge a partir de reflexões desenvolvidas na disciplina Tópicos Especiais em Educação I: pesquisa e problematização da realidade, ofertada no referido programa de pós-graduação, que fomentaram a delimitação de objetos de estudo no âmbito da formação e atuação docentes. Os enfoques desenvolvidos no referido componente curricular apontavam para uma visão ancorada na problematização da realidade, no sentido de identificarmos “situações- limite” (FREIRE, 2019), que no contexto da pesquisa acadêmica se constituem nas possíveis temáticas não abordadas ou que ainda apresentam aspectos passíveis de discussões.

Outro fator que motivou a delimitação deste objeto de estudo foi a atuação da pesquisadora na referida Unidade de Ensino Infantil como professora, despertando um olhar reflexivo, problematizador, pautado na curiosidade epistemológica (FREIRE, 2015), cujo intuito reside na busca de superar indagações que permeiam determinado âmbito de discussão acadêmica, com fins de produzir conhecimento científico por meio da problematização da realidade. Conhecimentos estes que ultrapassem os limites da academia, e voltem aos participantes da pesquisa como possibilidade de contribuição à sua formação permanente, e à prática docente.

Ao problematizarmos esta construção de saberes na ação, adotamos como aporte teórico principal a compreensão freireana sobre as práticas educativas e os processos formativos de educadores e educadoras. Propomo-nos no diálogo entre os dados e o referencial teórico adotado, a superação de indagações que norteiam o desenvolvimento desta pesquisa: Qual o entendimento das professoras sobre esta construção de saberes, percebem-se construindo-os em sua ação? Conseguem identificá-los? Reconhecem as relações/mediações com seus pares enquanto vivências que favorecem esta construção? Que sentidos estabelecem em relação às mediações entre pares, e aos saberes partilhados?

Concernente à pesquisa em desenvolvimento **“FORMAÇÃO PERMANENTE: AS TROCAS DE EXPERIÊNCIAS ENTRE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA UMA PRÁTICA REFLEXIVA”**, pretende identificar as trocas de experiências entre professoras e como essas trocas contribuem para a formação permanente, em duas Unidades de Educação Infantil no município de Mossoró. Além de conhecer os sentidos atribuídos pelas professoras à troca de experiências nesses processos de interação com seus pares, na construção da formação permanente e ressignificação da prática, nos momentos formativos.

A problemática surgiu diante das inquietações acerca do processo de construção da formação continuada que é ofertada as professoras que lecionam em duas Unidades de Educação Infantil do Município de Mossoró/RN. Tal preocupação ocorreu mediante observação pedagógica da autora da presente pesquisa, enquanto docente de uma das Unidades, visto que, as professoras tomaram a iniciativa de promover essas capacitações entre o corpo docente das duas Unidades, mediante suas vivências na prática pedagógica.

Buscamos respaldo teórico na psicologia sócio histórica, que se fundamenta em Vygotsky (2007), e na problematização da realidade ancorada em Paulo Freire (2019). No que tange a concepção histórico-cultural, fundamenta-se em Nascimento, Pernambuco e Lima (2017). Os caminhos metodológicos via problematização da realidade permitem ainda que os conhecimentos produzidos perpassem os três momentos pedagógicos: o estudo da realidade (ER), a organização do conhecimento (OC) e a aplicação do conhecimento (AC), por Angotti; Delizoicov; Pernambuco (2002).

Um outro aspecto relevante em nossa proposição é o fato da inserção da pesquisadora no contexto da pesquisa, visto que, a mesma leciona em uma das Unidades de Educação Infantil, havendo assim, uma responsabilidade no momento da análise das informações e no âmbito do contexto da investigação, no sentido de distanciar-se de uma visão pessoal, e fundamentar-se no rigor ético e científico. Contudo, não se tratando de uma visão neutra por parte da pesquisadora, e sim, uma compreensão de que ao fazermos pesquisa científica, necessitamos nos afastar de entendimentos que sejam baseados em valores pessoais e no senso comum.

A pesquisa 3 inicialmente intitulada **‘A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO RELACIONADA À PRÁTICA ESCOLAR: Formação Permanente’** aborda discussão sobre a formação tanto no sentido da Formação Permanente dos docentes, quando no sentido mais específico sobre a Formação Continuada.

Esses termos de formações são sinônimos, mas não possuem o mesmo significado. Compreendemos como Formação Continuada as formações ofertadas pelas instituições de redes Municipais, Estaduais e Federais, e as que possuem titulações tais como especializações,

mestrados e doutorados, assim Pogliá (2016 p. 23-24) afirma que “a compreensão de FC [Formação continuada] é bastante abrangente, pois inclui toda e qualquer atividade realizada no âmbito escolar e também fora dele, como os cursos presenciais e nas modalidades EAD oferecidas pelas instituições de ensino superior”.

Já a Formação Permanente se caracteriza como a formação que se dá no dia a dia, não tem compromisso com tempo, no sentido de ter uma programação para o seu encerramento, por exemplo, é uma formação que se dá de maneira constante em virtude da inconclusão do ser.

A formação permanente na perspectiva freireana parte da compreensão da educação como um processo permanente, tendo em vista a condição de inconclusão, inacabamento e finitude dos sujeitos, seu caráter histórico-social, o que torna um ser que está em permanente busca de aprendizagem, da educação como um processo que se dá ao longo de uma vida, o que caracteriza um processo de formação constante (LIMA, 2015, p. 122).

A ideia de movimento na Formação Permanente é perceptível quando se é concedida a concepção do inacabamento do ser, que o impulsiona a buscar a sua formação diante da seu caráter histórico-social em que ele se (re)faz no coletivo. Na busca pela sua construção.

Apesar das formações discutidas terem proposições diferentes um está relacionada a outra, visto que a Formação Continuada também faz parte da Formação Permanente, embora a Formação Permanente não se limite a Formação Continuada, a Formação Permanente está para além da Formação Continuada.

Diante das definições das formações a pesquisa tem a intenção de perceber como a Formação Permanente dos docentes acontece e de que maneira a Formação Continuada contribui para a Formação Permanente, além de entender como a Formação Continuada é planejada e executada.

Essas questões levantadas estão sendo problematizadas junto às professoras participantes da pesquisa, buscamos perceber essas contribuições através das percepções das participantes problematizadas nos ‘círculos de cultura’ sobre a construção de conhecimentos nesses momentos de formações, da construção de conhecimentos através das relações entre professores e as construções de conhecimentos na prática individual e como todas essas construções são refletidas nas práticas pedagógicas individuais.

Ainda com relação a Formação Continuada abordaremos discussões sobre as formações ofertadas pela rede de ensino Municipal problematizando como essas formações contribui para a prática pedagógica das professoras, entender como são planejadas as Formações Continuada, quais as contribuições desses momentos formativos para a prática diária.

Diante das leituras e discussões nos grupos de estudos, pudemos compreender que a formação está para além dos momentos formais ditos formativos, a formação se dá diariamente essa formação precisa ser valorizada e reconhecida. Nos propormos pesquisar sobre a Formação Permanente objetivando compreender como se dá essa formação diária, assim como também perceber as contribuições dos momentos formativos, das relações com outros docentes e da formação individual da própria prática docente.

Considerações Finais

As três pesquisas estão entrelaçadas por meio das discussões em que se propõem a refletir sobre aspectos da Formação Permanente fundamentada no aporte freireano, assim como também dos caminhos metodológicos que estão sendo seguidas nas pesquisas, os três momentos pedagógicos e a problematização da realidade, possibilitando o diálogo entre elas.

A Pesquisa 1 aborda sobre os saberes que são construídos através das relações das docentes, já a Pesquisa 2 trata de momentos formativos em que as professoras de duas instituições organizam para partilhar seus saberes e conhecimentos construídos, a Pesquisa 3 discute a formação docente através das relações, da prática diária e de momentos formativos institucionalizados. As três pesquisas trazem abordagens da Formação Permanente em diferentes perspectivas.

A Formação Permanente vem sendo discutida no grupo LEFREIRE e GEPEL por meio de inúmeros conceitos em que traz a concepção de ser humano como ser inacabado que está em busca da formação, sendo essa realizada diariamente.

Referências

ANGOTI, José André; DELIZOICOV, Demétrio; PERNAMBUCO, Marta M. C. A. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LIMA, Taíssa Santos de. **Formação de Professores/as: Uma Análise da Formação continuada a partir da proposta de formação permanente de educadores/as em Paulo Freire**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Educação em Educação do

centro de educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. 2015. Disponível em <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8625/2/arquivototal.pdf>>

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método, criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. 108 p. Disponível em: <<http://www.mobilizadores.org.br/wp-content/uploads/2015/03/MINAYO-M.-Cec%C3%ADlia-org.-Pesquisa-social-teoria-m%C3%A9todo-e-criatividade.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2019.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida; LIMA, Hélio Júnior Rocha de. O tema e a problematização da realidade como metodologia da pesquisa participativa. In: RIBEIRO, M R F; AMORIM, G C C; NASCIMENTO, H M F. (Orgs) **Docência e formação: perspectivas plurais na pesquisa em educação**. Curitiba CRV, 2017 p. 51-67.

POGLIA, Patrícia Dalmaso. **A escola como espaço/tempo de auto(trans)formação permanente e mudança da prática docente**. 2016. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. 2016. Disponível em <<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7270/POGLIA%2c%20PATRICIA%20DALMASO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>

VYGOTSKY, LEV Semyonovich. **A formação social da mente**. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**O DESDOBRAMENTO DE DOIS CÍRCULOS DE CULTURA DO GRUPO DE
EXTENSÃO LEFREIRE EM UMA TURMA DE JOVENS E ADULTOS NA
COMUNIDADE DE GANGORRA-TIBAU/RN**

Edivânia Fernandes Alves
Maria Ozineide Dantas Costa
Mylani Nathalini Dantas Costa

Introdução

O trabalho aborda o desdobramento dos alunos em uma turma de alfabetização de jovens e adultos na comunidade de Gangorra, Tibau/RN em dois círculos de cultura realizados pelo Grupo de Extensão LEFREIRE - “Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular” da Faculdade de Educação FE/UERN.

Diante das partilhas de conhecimentos no LEFREIRE e teorias estudadas especificamente em Pedagogia do Oprimido (2005), Educação como prática da Liberdade (2008), Pedagogia da Autonomia (1996) e os conceitos: diálogo, ação-reflexão-ação e participação, fazemos um contraponto entre as ações realizadas. Segundo Freire (2005, p.117) “A investigação da temática, repitamos, envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem um homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade”.

Os dois círculos de cultura durante a sua ocorrência mostraram histórias, origens, dificuldades e sonhos de um povo já não mais desconhecidos pelo LEFREIRE. Que se sentiram valorizados com a sensação de que é possível sonhar, realizar e compartilhar. Neste contexto, os relatos mostraram a receptividade, histórias de vida e também valorização do estudo por parte dos alunos. Neste contexto, Freire (2005, p.119) nos mostra:

Numa visão libertadora, não mais bancária da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida de sua dialogicidade.

A troca de conhecimentos proporcionou sentimentos igualitários não só para os alunos do campo, mas também para todos os envolvidos na troca de experiências e conhecimentos. Parafraseando Nascimento (2016) “Quem mais aprende somos nós”.

No dia 03 de dezembro de 2014 ocorreu o primeiro Círculo de Cultura na comunidade de Gangorra, município de Tibau/RN em uma turma de alfabetização de jovens, adultos e idosos. O momento inicial era de grande ansiedade por parte dos alunos da comunidade, pois, apesar deles estarem acostumados a participar de atividades diversificadas em sala de aula, receber um grupo da universidade interessado em conhecê-los era “algo novo”.

O primeiro contato dos alunos com os participantes do grupo extensionista “Leituras e Diálogos em Paulo Freire” e Educação Popular - Lefreire foi acontecendo naturalmente. Os estudantes receberam muito bem o grupo. De início ficaram um pouco tímidos para se apresentarem, mas no decorrer do círculo os mesmos foram se soltando. O círculo iniciou-se com um diálogo de forma que os discentes da comunidade compartilhassem as suas histórias de vida para todos que ali estavam.

Figura 01: Momento inicial do círculo de cultura



Fonte: Acervo pessoal das autoras

A cada relato os alunos da comunidade demonstravam estar emocionados ao relembrem as suas histórias e também em poder escutar as dificuldades e desafios de cada Lefreireano. Como se as histórias de vida, lembranças de cada um, se iguallassem fazendo os alunos pensarem sobre a realidade das pessoas no campo.

Em uma publicação feita sobre o primeiro círculo de cultura Lira, Souza; Nascimento (2016, p.101) abordam o depoimento de uma das professoras da comunidade:

Um momento marcante foi quando ela falou de sua dificuldade em proporcionar um bom estudo para seus filhos, já que a mesma percorria vários quilômetros todos os dias, guiando uma carroça com seus filhos em cima, para que eles pudessem chegar até a escola. Aquele discurso encorajava ainda mais aqueles homens, mulheres e crianças.

Diante do olhar de cada um, era possível ver o incentivo que levariam dali e tudo o que colheriam daquele momento como lição para vida toda. Observando o diálogo, percebeu-se que os alunos ficaram bastante à vontade e aos poucos foram trazendo em seus discursos suas historicidades, medos, dificuldades, experiências e conquistas. Freire (2005, p.92) afirma “Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante”.

Relembrando os presentes momentos, refletimos sobre o círculo de cultura como um ato humanitário que contribui para darmos valor ao falar, ao saber do outro e a construção coletiva dos saberes individuais. Ter professores e alunos da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte em sua escola querendo conhecê-los e compartilhando histórias de vida, era algo novo e também um momento único que aqueles alunos estavam vivendo.

Tomando por base as teorias e discussões sobre círculos de cultura Freire (2008, p.110) afirma que “Estes assuntos, acrescidos de outros, eram tanto quanto possíveis, esquematizados e, com ajudas visuais, apresentados aos grupos, em forma dialogal. Os resultados eram surpreendentes”. Em um segundo momento, também foi aplicado um jogo de trilha relacionado ao tema “Regras de Trânsito” previamente estudado em semanas anteriores. Na dinâmica os alunos interagiram bastante com os colegas e com o grupo LEFREIRE. Foi um momento de brincadeira, diversão e aprendizagem.

Figura 02: Realização do jogo de trilha



Fonte: Acervo das autoras

A Figura 2 mostra o momento de interação durante a realização do jogo em que os alunos se mostraram bem à vontade. Na Figura 3, retratada logo abaixo, temos um aluno que após estudar na referida escola, conseguiu realizar o sonho de tirar a sua carteira de habilitação e conseguiu um emprego melhor. O que levou o mesmo a mudar para cidade.

Figura 03: Interação entre grupos de alunos durante a dinâmica



Fonte: Acervo das autoras

Adicionalmente, logo após a realização do primeiro círculo de cultura sobre histórias de vida, os alunos comentavam com a comunidade o agradável momento que tinham vivido, e alguns até começaram a frequentar mais as aulas.

Círculo de Cultura II - Memórias

No dia 19 de dezembro de 2016 ocorreu o segundo Círculo de Cultura na comunidade de Gangorra, município de Tibau - RN. Fazia um pouco mais de dois anos da realização do primeiro círculo. Os convites foram entregues por nós “Ozineide e Mylani” integrantes do Lefreire e professoras da comunidade. As aulas e o Programa Brasil Alfabetizado haviam sido finalizadas, mesmo assim, os alunos ao receberem o convite mostraram-se bastante interessados em participar de mais um círculo. O que para eles representaria um momento de reencontro com os colegas, as professoras, e o Grupo LEFREIRE.

Inicialmente os alunos foram chegando e cada um era recebido com “um sejam bem vindos”. A socialização com o grupo LEFREIRE foi ocorrendo naturalmente e alguns alunos lembravam de alguns componentes que estiveram presentes no primeiro círculo. As imagens e fotos espalhadas por toda sala de aula, uma espécie de linha do tempo mostrando todos os momentos vividos desde o início da escola faziam os alunos e os participantes do Lefreire reconhecerem a si mesmos e/ou colegas.

Figura 04: Momento inicial do círculo de cultura II



Fonte: Acervo das autoras

Diante da referida recepção o círculo iniciou-se com a proposta de que cada um escolhesse uma imagem, livro ou qualquer material exposto em sala que representasse algo para cada um.

O diálogo iniciado a partir das imagens e ao som da música “Se avexe não” de Flávio José, tocava baixinho durante o primeiro momento, deixando os alunos bem à vontade. O relato de cada um sobre recordações, dificuldades do trabalho no campo, a importância da escola e a conscientização sobre variados temas iam transformando aquele ambiente. Dentre os relatos contados tivemos o depoimento do aluno que é taxista, a aluna que ia para as aulas com suas três crianças e uma integrante do Lefreire. Vimos o quanto eles ficaram à vontade para expor suas opiniões, pois o círculo de cultura não intimidava mais os mesmos.

Figura 05: Relatos de memórias



Fonte: Acervo das autoras

O taxista por intermédio da imagem de uma confraternização de Natal realizada com todos na escola, falou sobre um dos colegas não está vivendo aquele momento por ter falecido

recentemente. Deixando transparecer os momentos vividos, o companheirismo, e boas lembranças com todos na escola.

Mais adiante a aluna que ia para as aulas com suas três crianças bastante emocionada fala que o fato das filhas a acompanharem na escola serve de incentivo e exemplo. Relembrando a falta de oportunidade de estudar quando criança. A aluna fala da professora que é aquela mãe que acolhe os alunos. “A escola na vida de nós adultos é muito importante e aprendemos muito”.

Em outro momento, uma integrante do Lefreire mostrou uma imagem que chamou bastante atenção por ter uma mistura de professores, crianças e pais. A mesma falou que via aquela escola como um modelo de educação que o Brasil precisa copiar. “Pois sai daquela história que muitas vezes é negado a escola a pessoas que não podem deixar o filho sozinho em casa para estudar. E aqui vem toda família junto”, significa que a oportunidade é para toda família. Isso é uma coisa que emociona.

Figura 06: Imagem utilizada no relato de uma professora



Fonte: Acervo das autoras

A Figura 6, tem relação com o relato da professora visitante que participou do círculo. A finalização do círculo se deu com a realização de uma ciranda. Todos foram para o terreiro e ao som de “Esperando na janela” ao som da banda “Fala mansa”. Ficaram de mãos dadas, agradeceram pelo momento, dançaram, sorriram, abraçaram-se e finalizaram aquela linda experiência com uma sensação de renovação.

Figura 07: Momentos finais do círculo de cultura



Fonte: Acervo das autoras

A cada círculo temos o sentimento de gratidão por ter a oportunidade de também contribuir para que nossos alunos vivenciem essa linda experiência que é o círculo de cultura. Prova disso é poder ouvir os alunos aprovarem momentos como esses. O círculo deixa os alunos a vontade para exporem suas opiniões, ideias, sentimentos e papéis diante da sociedade em que vivem.

Figura 08: Momento Final do círculo de cultura



Fonte: Acervo das autoras

A Figura 8 mostra o momento final do círculo de cultura sobre a temática memórias e retrata a interação e sentimento de satisfação e participação que ficaram guardadas daquele momento. A próxima sessão irá tratar das considerações finais.

Considerações Finais

A realização de círculos de cultura promove momentos ímpares de aprendizagem. Desse modo, entendemos que a utilização dessa ferramenta faz com que os aprendizes participantes tenham maior liberdade para interagirem e se desprenderem de seus medos, sua timidez, de demonstrarem seus anseios e sonhos e nada melhor que fazer um registro de tudo aquilo que os círculos nos proporcionam.

Mediante os estudos em Paulo Freire e exemplos que o mesmo deixou de suas experiências com os círculos de cultura, percebemos o quanto a realização dos mesmos proporciona momentos de grande aprendizagem e por esse motivo tivemos a iniciativa de realizá-los mais de uma vez nessa comunidade.

A realização do Primeiro círculo de cultura proporcionou para os alunos, e também ao LEFREIRE e nós professoras da comunidade, a reflexão sobre a importância de momentos interativos como esses para formação escolar, social e humana entre alunos e professores na alfabetização de jovens e adultos englobando conteúdos de forma divertida.

Os relatos do grupo de extensão sobre as dificuldades que cada um também possuía para estudar proporcionaram sentimentos igualitários para os alunos, persistência e vontade em continuar estudando. Diante disso houve avanços bastante positivos na escola quanto a participação mais ativa de alguns discentes que se sentiram motivados diante das histórias de vida. Quanto ao segundo círculo, foi perceptível que para os alunos a escola representava não apenas um local de estudo, mas também de confraternização entre nós professoras, colegas e filhos.

Os círculos de cultura promovidos pelo LEFREIRE incentivaram aqueles alunos do campo a valorizarem os seus saberes, o papel de cada um na sociedade e suas historicidades. Freire (2005, p.193) afirma “o diálogo não impõe, não maneja, não doméstica, não sloganiza”.

Com isso, entendemos que momentos como esses são de extrema importância para quem os vivencia, e os registros feitos através deles serão de grande valia para quem tiver a oportunidade de ler esses relatos, por esse motivo registramos tudo com muito carinho a fim de que esses venham proporcionar para os que leem, o mesmo prazer e aprendizagem que nós os participantes tivemos, e assim sirvam de incentivo para a realização de vários outros.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47ª ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

DIÁLOGOS EM PAULO FREIRE E EDUCAÇÃO POPULAR - LEFREIRE. Projeto Simplificado do Lefreire 2016/2017. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Faculdade de Educação – FE. Departamento de Educação – Mossoró, RN. Março de 2016.

LIRA, Karla; SOUZA, Renata; NASCIMENTO, Hostina. Histórias de vida: Relatos, dificuldades e conquistas de um povo. **Revista Includere**, Mossoró, v.2, n.2, p.97-105, 1. ed, 2016.

ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES ACERCA DO EXERCÍCIO DA AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO PARA O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Francisca Erenice Barbosa da Silva
Erivaneide da Silveira Oliveira
Débora Raquel Araújo Silva

Introdução

O exercício de ação-reflexão-ação é inerente ao processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que é um ato mental. Deste ponto de vista, pensar na ação pedagógica, seja do ponto de vista do educando ou do educador é carregar para si uma comunicação retrospectiva, que se exterioriza na ação do aprender e ensinar. A experiência vivida do ponto de vista pessoal, abre a compreensão para interpretação dos fenômenos apreendidos, repensando enquanto se está fazendo, a reflexão do ato, que nos leva a mudanças de comportamentos, atitudes, e até redirecionamento da prática ou de tomadas de decisões que permeiam cada ser, cada indivíduo.

Tendo em vista essas considerações para a construção desse artigo partimos da questão norteadora que gerou o Problema de pesquisa: Como o exercício da ação-reflexão-ação contribui no processo de ensino/aprendizagem?

O objetivo geral é compreender como o exercício da ação-reflexão-ação contribui no processo de ensino/aprendizagem. Para o alcance do objetivo seguiremos os seguintes passos: para o alcance do objetivo seguiremos os seguintes passos: primeiro, apropriação e compreensão da ação-reflexão-ação no processo de ensino-aprendizagem. Segundo, na perspectiva de problematizar a realidade, apresentamos memórias de experiências das autoras que contribuíram no processo de ensino-aprendizagem, partindo do estudo da realidade vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa no processo de ação-reflexão-ação: Ingresso no curso de pedagogia (UERN), promovendo aproximação com os conceitos freireanos e com as contribuições no processo ensino/aprendizagem da ação-reflexão-ação. E, por fim fazemos algumas considerações acerca do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva freireana ação-reflexão-ação.

Para realização deste trabalho, tivemos como suporte teórico algumas obras de Freire, tendo como referência principal o terceiro capítulo do livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2016b) e o terceiro capítulo da tese da professora Hostina Maria Ferreira do Nascimento: *Círculo de ação-reflexão-ação: uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação problematizadora de professores, bem como os relatos das vivências, de duas alunas*

e uma professora do curso de Pedagogia da UERN. Consideramos que tanto o professor como o aluno têm a necessidade de refletir a sua prática nesse processo de ação-reflexão-ação, assim podemos compreender a importância da ação-reflexão-ação no processo de ensino-aprendizagem.

O processo de ensino-aprendizagem na perspectiva freireana: apropriação para compreensão da ação-reflexão-ação

No contexto atual, as mudanças ocorridas na educação refletem a possibilidade de educar para a incerteza. O desafio de refletir sobre a ação educativa nos leva a pensar que ao “mergulhar” no mundo interior, emerge um processo de transformação que influencia na construção do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, para pensar nesse processo numa perspectiva freireana, alguns elementos são essenciais: O diálogo e reflexões sobre a práxis, ação-reflexão-ação, a efetivação de uma convivência harmoniosa. Bem como a transposição didática, a busca de metodologias variadas, a relação dos conteúdos com o contexto social em que o aluno está inserido, as condições de aprendizagem, motivação, diagnóstico. Soma-se ainda a esse conjunto de elementos que constituem o processo, intervenções necessárias para a superação das dificuldades, a busca de resolução dos problemas identificados, atividades em equipe e a pesquisa.

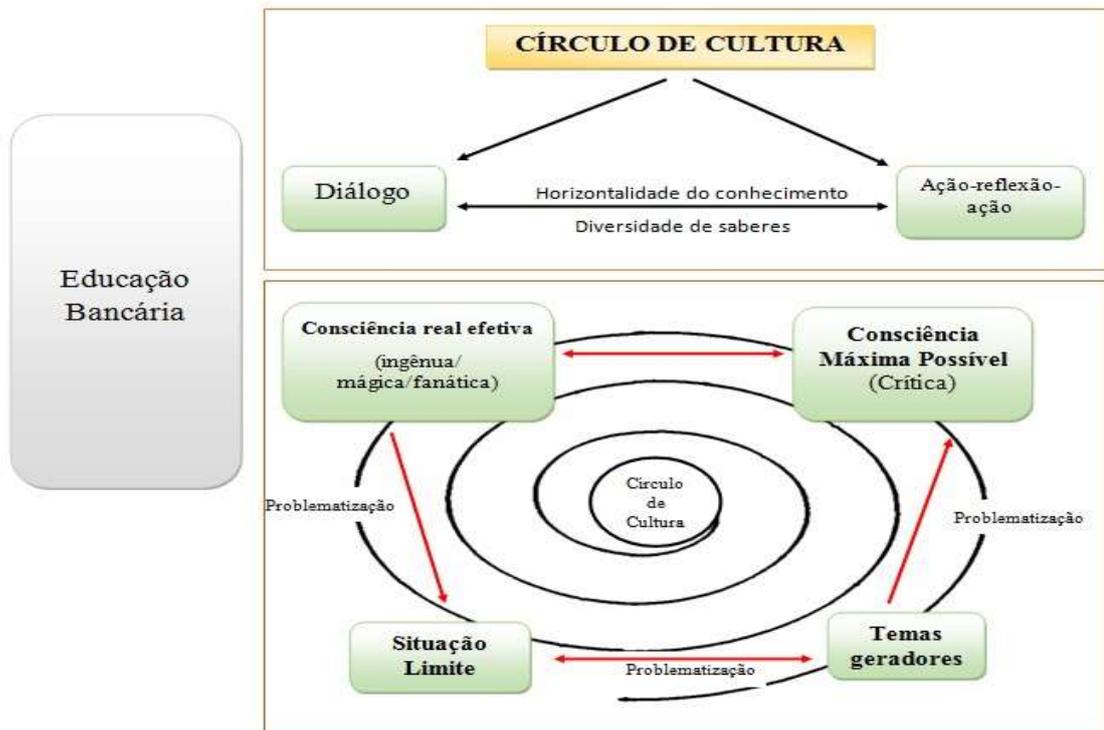
Para que esse processo seja bem-sucedido, é preciso que os sujeitos envolvidos busquem adequar a sua formação a um ambiente do saber pensar, questionar, refletir sobre sua prática na construção do seu próprio saber. É importante buscar construir uma relação entre o trabalho pedagógico e a pesquisa, pois são ações essenciais para o processo de ensino-aprendizagem, acontecendo de forma coletiva, possibilitando a efetiva relação professor aluno, compartilhar conhecimento e se tornando um sujeito reflexivo.

Nesse entendimento a concepção de ensino e aprendizagem em Freire se sustenta como um ato político de transformação de sujeitos. O diálogo é a marca e a horizontalidade dos saberes se faz presente nesse processo de formação e transformação fundada na experiência compartilhada cujo processo se dá no diálogo de quem ensina e aprende e de quem aprende e ensina. Assim, o processo de ensino-aprendizagem não é centrado nem no docente nem no discente, mas mediada pelo diálogo compartilhado das/nas experiências.

No sentido de compreensão do processo de ensino-aprendizagem em Freire, a aprendizagem torna-se significativa porque é política, expressa o universo em que as pessoas vivem, fazendo uso do processo de conscientização das condições reais das pessoas,

proporcionando oportunidades de refletir e emergir da situação ingênua, da educação bancária para a educação crítica. Ou seja, uma educação libertadora. O círculo de cultura é um dos dispositivos de mediação e os temas geradores são compaginados no diálogo no processo de conscientização, de ação-reflexão-ação.

Figura 01: Esquema de Círculo de Cultura

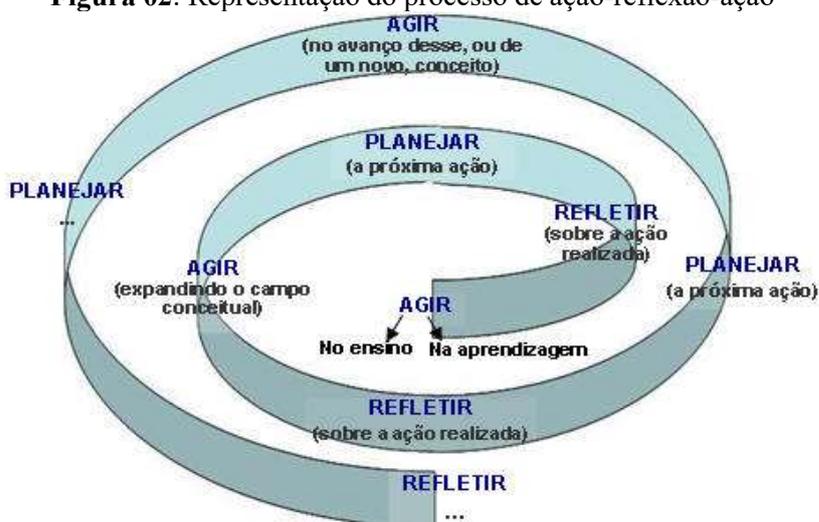


Fonte: Nascimento et al. (2019).

Elencado como dispositivo problematizador no processo de ensino-aprendizagem, o círculo de cultura supera a visão de educação bancária. Os problemas identificados no círculo são estudados através de temas geradores. A diversidade de saberes, o diálogo e a pesquisa constroem um leque de transformações que dá a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica.

Nesse processo o educador passa a ser educador-educando, vivenciando na comunidade com os educandos, observando seu cotidiano, pesquisando sobre a comunidade, interagindo, aprendendo e ensinando com eles. Dessa forma a aprendizagem resulta da curiosidade do aluno. Nesse movimento o novo conhecimento supera o outro que antes foi novo e se fez velho e logo será ultrapassado necessitando ser estudado e atualizado, desde que, como diz Freire (2016, p. 35): “O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo”.

Figura 02: Representação do processo de ação-reflexão-ação



Fonte: Arquivos do LEFREIRE

Diante dessa necessidade de atualização do conhecimento, em seus escritos Freire defende que aprender exige curiosidade, pesquisa, entrelaçando com a leitura do mundo que o cerca. Ver além das aparências, de forma crítica, produtiva e intervindo nos acontecimentos. Nesse sentido ação-reflexão-ação é um movimento dialógico que implica no de processo-ensino aprendizagem segundo Freire: agir no ensino e na aprendizagem, expandir o campo conceitual e avançar na apropriação do conhecimento; planejar a próxima ação e refletir a ação realizada, retomando o recomeço do ciclo.

Problematizando a realidade: o olhar dos sujeitos da pesquisa sobre o processo de ação-reflexão-ação no processo de ensino-aprendizagem

As discussões a seguir tratam da memória das autoras na perspectiva de problematizar a realidade. Apresentamos memórias de experiências que contribuíram no processo de ensino-aprendizagem, partindo do estudo da realidade vivenciadas por elas no processo de ação-reflexão-ação: Ingresso no curso de pedagogia-UERN, aproximação com os conceitos freireanos e contribuições no processo ensino/aprendizagem da ação-reflexão-ação. Ou seja, traz as vivências de uma aluna do Curso de pedagogia da UERN e as contribuições acerca da ação-reflexão-ação no processo de ensino/aprendizagem.

Muitos são os questionamentos que permeiam a vida de um aluno que recentemente concluiu o ensino médio. Comigo não foi diferente, existia muitas dúvidas em minha mente. Qual carreira eu quero seguir? Qual curso devo escolher? Tantos questionamentos acompanhados de muitas dificuldades herdadas do ensino médio. Por ter estudado em uma escola pública tive acesso limitado aos conteúdos fundamentais que me permitiam ingressar em uma

faculdade, a falta de professores foi um fator que teve uma importante influência. (Aluna I)

Sabemos que é muito comum entre os jovens e adolescentes todas essas dúvidas, essas indecisões. Além de uma tempestade de sentimentos e emoções, esses alunos ainda se deparam com uma educação escolar defeituosa, sem uma série de elementos importantes para educação. Infelizmente, em pleno século XXI, as escolas públicas ainda têm déficit em relação a falta de professores, de recursos, de estrutura, entre outros elementos fundamentais para oferecer uma educação escolar de qualidade. Tudo isso dificulta mais ainda a vida dos alunos que pretendem de alguma forma seguir uma carreira através de um curso de nível superior.

“No início eu sempre me interessei pelo curso de arquitetura, mas infelizmente não tinha condições de pagar uma universidade particular, já que na cidade de Mossoró não tinha nenhuma faculdade pública com esse curso” (Aluna I). A condição financeira tem grande influência na decisão de qual carreira seguir. Em nosso país ainda existe uma centralização, pois muitos alunos com pouca condição financeira não conseguem ter acesso aos cursos desejados.

Como filha de pedagoga eu sempre tive receio de cursar pedagogia, por vários motivos como a desvalorização dos professores em nosso país, a falta de recursos, de motivação, de capacitação, de apoio tanto do estado como da sociedade como um todo. Eu sempre dizia a seguinte frase ‘Eu nunca vou ser professora’ e por ironia do destino aqui estou eu. Minha mãe sempre me deixou livre para cursar o que eu quisesse, ela não me incentivava a cursar pedagogia, como também não dizia que eu não cursasse. Enfim eu decidi fazer a prova para ingressar no curso de pedagogia e confesso que a partir do primeiro período me apaixonei. Após entrar no curso de pedagogia eu compreendi que era essa a carreira que eu já estava destinada a seguir, só ainda não tinha me encontrado. (Aluna I)

Compreende-se que é normal esse sentimento de não querer seguir a carreira da mãe já que a aluna sempre observava como era desafiador e podemos dizer que era também desgastante para a sua mãe. Foi em meio a tantos conflitos internos que a aluna decidiu tentar essa carreira tão temida por ela.

Antes de entrar na faculdade eu já pensava em me envolver com a academia e aproveitar ao máximo tudo que ela tinha a me oferecer, foi aí que decidi participar da seleção do Programa de Educação Tutorial (PET) do curso, por compreender que o PET teria muito a contribuir para minha formação acadêmica e pessoal. (Aluna I)

Após ingressar no PET a aluna chegou a conhecer algumas obras de Paulo Freire, ela

afirma que não tinha escutado sequer falar sobre o autor. Através dos estudos realizados no PET ela teve esse primeiro contato com ele. Após isso, começou a frequentar o grupo de extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular (LEFREIRE). Daí em diante ela se aproximou mais do autor através das rodas de conversas e dos estudos. O grupo tem como objetivo levar os conceitos Freireanos além da universidade, colocá-los em prática e vivenciá-los.

O LEFREIRE me proporcionou ter uma maior aproximação com Paulo Freire e com todos os seus conceitos. Ao entrarmos no grupo nos incentivam logo a estudar o terceiro capítulo de Pedagogia do Oprimido, obra que nos apresenta claramente os conceitos de Freire. (Aluna I)

Como a aluna relatou, no grupo há o estudo dos conceitos nas obras de Paulo Freire, sendo que Pedagogia do Oprimido serve como base para as discussões acompanhada de outras como Pedagogia da Esperança, Pedagogia da Autonomia, entre outras. No grupo são realizados encontros quinzenais nos quais há a exposição dos conceitos estudados e a vivência desses na realidade. São realizados alguns círculos de cultura, inspirados nos estudos de Paulo Freire, onde o grupo se reúne em um determinado local para trocar saberes com pessoas que estão além das paredes da universidade, nessa atividade vemos fortemente os conceitos de Freire na prática.

Esta fala da aluna resume todo o seu relato a respeito da contribuição que a ação-reflexão-ação pode trazer para o processo de ensino/aprendizagem:

Vejo muito na universidade, em alguns professores, certa resistência a mudança. Muitos em sua prática docente não se preocupam com seus alunos, não refletem sobre como está sendo a aprendizagem dos mesmos. Isso prejudica bastante a relação em sala de aula e a absorção dos conteúdos. (Aluna I)

Compreendemos que o exercício dessa práxis ação-reflexão-ação é de extrema importância para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Infelizmente, como a aluna relatou, hoje nas universidades ainda existem professores e alunos nem sempre praticam esse exercício, de olhar para si mesmo e dialogar para assim compor uma educação mais democrática e libertadora.

Como se dá esse processo de ação-reflexão-ação na vivência de uma aluna do Curso de Pedagogia da UERN

Ao chegar ao nível superior já foi uma vitória para mim, filha de pais com pouca escolarização, humilde e de zona rural, tinha muitas possibilidades de não conseguir, mas dizia para mim mesma ‘quero um futuro melhor do que a dos meus pais’ e graças a Deus e muita força de vontade não desisti.” (Relato da aluna II)

A realidade vivenciada pela aluna é o retrato de muitos estudantes que apesar das dificuldades conseguem vencer. O caminho do ensinar e aprender é trilhado em meio a obstáculos que precisam ser superados. A educação para essa aluna é uma possibilidade de libertação da opressão. Como diz Freire em pedagogia do oprimido:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (FREIRE, 2016, p. 52).

Assim, no processo ensino-aprendizagem, faz-se necessário pensar o educando no seu contexto real, na sua condição social, rejeitando qualquer forma de discriminação, exigindo reflexão crítica sobre a práxis, possibilidades de assunção da identidade cultural, participação e diálogo no sentido de conquistar um ensino comprometido com a aprendizagem e os sujeitos envolvidos. Sabemos que a universidade ainda é um campo muito seletivo, e, embora exista uma gama de universidade pública, não significa que seja popular. Existe um distanciamento enorme entre o público e o popular. O pequeno grupo que chega à universidade traz consigo medos e anseios como afirma a aluna:

Acreditamos que todos esses medos e anseios são bem comuns em meio aos alunos de graduação, principalmente aos que chegam no primeiro período sem nenhuma maturidade acadêmica, diz a aluna. Ao ingressar no nível superior, muitos alunos chegam ansiosos, temos medo de não dar conta dos conteúdos, de não entender os textos, pois ainda chegamos com a mentalidade de um aluno de ensino médio. Somos condicionados a reproduzir o conteúdo e não há refletirmos sobre ele. Então o aprendizado é aquela coisa mecânica, de memorizar o conteúdo, e que por sua vez não gera inquietações no aluno porque tem aquele conteúdo como verdade absoluta. É o que Paulo Freire chama de educação bancária. (Aluna II).

O relato da aluna revela uma série de questionamentos que nos leva a perceber a necessidades de um olhar específico para esses alunos egressos, tanto ao que diz respeito aos seus medos e anseios bem como repensar e redimensionar esse processo de ensino-

aprendizagem no ensino superior, tendo em vista que o aprender e ensinar acontece por toda vida. Compreender a educação como transformação social, pressupõe ver a pessoa não como mero reservatório, depósito de conteúdo, mas sujeito construtor da própria história e em consequência, capaz de problematizar suas relações com o mundo.

Os afazeres pedagógicos de uma professora substituta na UERN: recorte da vivência na ação-reflexão-ação que contribuíram no processo de ensino-aprendizagem

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão

Paulo Freire

Se é no trabalho, na ação reflexão que homens e mulheres se fazem como diz o autor, é no desenho desse agir que uma professora substituta relata um pouco de sua experiência na UERN, nos semestres 2016.1 e 2016.2, aprovada no processo seletivo simplificado para o componente curricular Psicologia do Desenvolvimento da Educação e da aprendizagem, a professora diz,

A experiência com outros componentes curriculares não significou apenas complementação da carga horário, mas momentos propícios para aprendizagem, diálogo e reflexão acerca do exercício da ação pedagógica e contribuir no processo ensino aprendizagem. (Professora)

No recorte de sua vivência a docente relata que, das atividades que melhor contribuíram no exercício ação reflexão para o processo de ensino-aprendizagem foi lecionar no componente curricular optativo “Educação Popular Perspectiva Freireana” no curso de pedagogia. E a participação no grupo de extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular (LEFREIRE) da Faculdade de Educação- FE.

Já que toda ação pedagógica requer uma opção metodológica no desenvolvimento das aulas, a professora entrevistada afirmou que buscou conhecer e se aproximar das ideias de Paulo Freire. Assim, nas afirmações da professora, fica evidente que o diálogo é a marca dos encontros mobilizados por ela. Os estudos individuais e coletivos de textos das principais obras do autor são subsídios para debates construtivos, bem como, as discussões de filmes temáticos e as vivências, observando a metodologia da disciplina discutida e reconstruída com a turma,

O curso será desenvolvido por meio de aulas expositivas e dialogadas, privilegiando leituras e estudos individuais e coletivos, seminários, debates, exposição e discussão de filmes temáticos sobre educação; haverá também visitas a experiências de Educação popular desenvolvidas na região.

Culminando com um encontro: Dialogando com educadores populares da região, aberto a comunidade. (PGCC 2016.1 – Metodologia do componente curricular Educação Popular Perspectiva freireana)

Na experiência docente, a construção de um processo metodológico participativo possibilita fazer algumas opções para o estudo teórico. Assim a opção teórica relatada pela professora embasa-se em textos do marco de referência da educação popular (MEC 2014), as obras de Freire: *Pedagogia da Autonomia*; *Pedagogia do oprimido* e filmes sobre a experiência de Freire em Angicos/RN – “Às 40 horas de Angicos” e “de Pé no chão também aprende a ler” possibilitaram reflexões para uma discussão significativa sobre a ação docente e o processo de ensino-aprendizagem da turma. Segundo a docente, a abrangência das discussões pautadas na ementa do componente curricular fundamentou-se primeiramente em pensar no conceito de ser humano numa construção coletiva, havendo uma dinâmica cognitiva de pensar o sujeito no sentido mais amplo, como “ser inacabado”, rompendo com a visão simplista sobre o conceito de pessoa humana. As reflexões relacionadas a esse conceito permearam as discussões pautadas na ementa da disciplina.

Conceitos de Educação Popular- Problematização dos conceitos e os usos da educação popular; Problematização das possibilidades entre educação popular e escola pública; As relações entre educação popular, trabalho, cultura, subjetividade, ideologia e os princípios freirianos da educação popular; Paulo Freire, a construção de uma metodologia dialógica e a formação de professores - Discussão sobre como o diálogo pode se efetivar na construção de uma metodologia participativa, com respeito aos saberes populares, tendo o professor como peça fundamental no processo ensino aprendizagem; Relação entre as teorias da educação com as práticas educativas populares desenvolvidas na região; Conhecer e problematizar as experiências populares educativas na região do oeste potiguar. (PGCC 2016.1 – Ementa do componente curricular Educação Popular Perspectiva freireana).

Na perspectiva freireana, a influência de uma metodologia dialógica aplicada em sala de aula, as rodas de estudo, as discussões, os saberes dos alunos, o professor como mediador da aprendizagem influencia na ação pedagógica.

Vale ressaltar que, segundo a professora entrevistada, os estudos dos referenciais propostos para desenvolvimento da disciplina contribuíram para sua aprovação na prova escrita do mestrado em educação (POSEDUC) na UERN, pois uma das referências bibliográficas no edital era *Pedagogia da Autonomia*, discussões bem recentes na aula. Bem como, os estudos sobre Educação popular na perspectiva freireana contribuíram também para a escolha da linha de pesquisa Formação Humana e desenvolvimento profissional docente, pois via nessa linha a

possibilidade de aprofundar conhecimentos sobre Paulo Freire e Educação Popular. Outra contribuição apontada pela educadora foi a participação no grupo de extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular (LEFREIRE), cuja interação com o grupo ampliou a compreensão de conceitos do autor que pareciam complexos, tendo em vista que os afazeres do grupo é uma fonte rica na produção de conhecimentos.

A aproximação com o grupo ocorreu através da professora Hostina Nascimento (pedagogia-UERN). A presença física contagiou a todos através de conhecimentos sobre Paulo Freire. A forma de falar e de agir sobre informações referente ao autor instigávamos a querer saber mais. As leituras do terceiro capítulo da tese da professora e o terceiro capítulo de pedagogia do oprimido constituíram fundamentos teóricos importantes para a compreensão dos conceitos freireanos e sua relação com a prática. (Professora).

O LEFREIRE constitui um espaço de formação, ação- reflexão-ação no/para o processo de ensino-aprendizagem. O estudo dos conceitos de Paulo Freire; os encontros como os freireanos: a vivência dos conceitos; os círculos de cultura fornecem informações importantes para o repensar a prática pedagógica apreensão dos significados de alguns conceitos e o trabalho com alguns desses conceitos em sala de aula. Os círculos de cultura realizados no grupo, permitem perceber na prática a importância do saber ouvir, bem como, vivenciar os conceitos freireanos, como por exemplo: conceito de horizontalidade dos saberes; diálogo, humildade, incompletude do ser; humanização, círculo de cultura, entre outros. Teoria/prática se entrelaçam dando sentido a conhecimentos que pareciam distantes.

Vi nos círculos de cultura que o conhecimento escolar não é universal, alguns grupos sociais não vão à escola, porém isso não foi motivo para deixar de compartilhar saberes. Os artefatos (- objetos, gravuras, letra de música) foram recursos fundamentais para despertar a memórias. As vivências despertaram a tentativa de conhecer os saberes relacionados a temática propostas nos círculos (professora).

Na dinâmica dos encontros do LEFRERE, quinzenalmente acontecem os encontros, presenciais, e o restante da carga horária 50% são destinados para estudos individuais ou coletivos de acordo com a disponibilidade de cada participante do grupo.

Numa abordagem na perspectiva freireana, um dos primeiros passos é a compreensão dos conceitos freireanos. Acatando a sugestão da sua orientadora do mestrado, a professora passou a estudar estes conceitos, junto com outros Lefreireanos. Para este estudo iniciamos com os conceitos: Problematização; Diálogos; Horizontalidade dos saberes, Ação-reflexão- ação;

Conscientização; Círculo de cultura; Humanização; Ser Mais; Situação limite; ciclo gnosiológico; inédito viável. Incompletude do ser; tema gerador; investigação temática. Redução temática; Distanciamento epistemológico e intervenção problematizadora,

Escritos nas principais obras de Freire, a apropriação desses conhecimentos dar maior clareza sobre as ideias do autor. A principal contribuição desses estudos é o amadurecimento intelectual que implica na apreensão de conhecimentos relacionados os afazeres pedagógicos seja como alunas, seja como professora. Assim, ao fundamentar conhecimentos inerentes aos conceitos de Paulo Freire, requer a necessidade de planejamento e reestruturação das formas do pensar e agir na educação.

O desafio maior é romper com algumas tradições apreendidas e vividas pelos sujeitos da pesquisa no seu processo de formação. Buscar algo que não existe, uma nova forma de ensinar respeitando tudo o que foi vivido, num processo de criação assistido pelo passado, construindo uma concepção adequada à realidade dos contextos escolares, respeitando as peculiaridades e seus sujeitos.

Estudar Paulo Freire implica em questionar a prática da educação bancária presentes no cotidiano escolar, e, pensar num fazer pedagógico que leve em consideração os sujeitos em construção, em sua incompletude, o diálogo no agir, pensar, refletir sobre a ação para a partir daí construir novos conhecimentos que contribui para uma educação popular. Essas vivências proporcionaram momentos ricos de aprendizagem, reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem, formação pessoal e profissional.

Segundo Freire (1996), o momento principal na formação permanente dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática. A partir do momento que o docente reflete sobre a sua prática, ele está agindo para que de alguma forma os alunos sejam beneficiados, quando ele reflete está aberto às mudanças necessárias. Isso interfere significativamente na aprendizagem dos alunos, a partir dessa reflexão sobre a prática ele vai passar a agir de uma forma diferente, contribuindo para melhorar a aprendizagem dos alunos.

O educador ou a educadora crítica, exigente, coerente, no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade. Não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas (FREIRE, 1992, p. 56).

Algumas inconclusões

Consideramos que tanto o professor como o aluno sentem a necessidade de refletir a sua prática nesse processo de ação-reflexão-ação. A ação-reflexão-ação no processo de ensino-aprendizagem, auxilia os sujeitos a emergirem de uma realidade em que é identificada uma situação limite, para superar esta situação cabe aos sujeitos refletirem sobre essa realidade.

A reflexão crítica sobre a prática se dá em um momento de diálogo e troca de saberes entre os sujeitos, movimentos que possibilitam a transformação de uma situação de dominação. Por isso, faz-se necessário que essa práxis esteja presente diariamente no cotidiano dos sujeitos para que os mesmos configurem uma educação dialógica, autônoma, libertadora, política, emancipatória. O educador precisa reconhecer que deve existir entre os sujeitos, educador e educando, uma relação dialógica ou horizontalizada. Essa relação de respeito, diálogo, amor, reflexão e ação se contrapõe a uma relação vertical que faz parte do que Freire chama de educação bancária, educação essa que é composta por tradicionalismo, autoritarismo, onde o professor é o sujeito que detém todo o saber e o aluno é apenas o objeto onde é depositado esse saber.

A ação-reflexão-ação e o diálogo fazem parte de um mesmo processo que ocorre coletivamente, todos os sujeitos em conjunto num processo de transformação da realidade. Podemos compreender também que essa práxis se faz necessária também aos educandos, em pedagogia do oprimido Freire afirma “Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? ” Ou seja, não podemos atribuí-la somente aos educadores, o diálogo e ação – reflexão – ação deve ser exercido em conjunto, os alunos devem reconhecer que precisam refletir sobre suas práticas e comportamentos em um ambiente educacional.

Dessa forma para compreender como o exercício da ação-reflexão contribui no processo de ensino/aprendizagem primeiramente vê-se numa perspectiva freireana que esse processo não acontece isolado nem tão pouco hierarquizado. Tanto o professor como o aluno tanto ensinam como aprendem de forma dialógica. O respeito aos saberes de cada um é um passo para a aprendizagem, como diz Freire “Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”. Assim nesse movimento de ensino aprendizagem partir da realidade é o caminho para a construção do conhecimento, o diálogo como a marca desse processo que todos ganham e todos aprendem. Na afirmação de Freire de que a pessoa é um ser inconcluso, o diálogo rege esse processo ensino – aprendizagem na ação-reflexão-ação, ou seja, na inconclusão do ensinar e aprender, na incompletude do ser.

Referências

- FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo** - Relatos de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006^a.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016a.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016b.
- NASCIMENTO, Hostina Mara Ferreira do. **Círculo de ação-reflexão-ação: uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação problematizadora de professores**. 2011. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14362/1/HostinaMFN_TESE.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2017.
- NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do; LIMA, Hélio Junior Rocha de; SOARES, Maria Cleoneide (Orgs). **Pesquisa, ensino, extensão: perspectivas freireanas**. 01ed. Mossoró: Edições UERN, 2019, v. 01, p. 15-32

DIÁLOGOS HORIZONTAIS: A ONIPRESENÇA VERSÁTIL DO CONCEITO DE HORIZONTALIDADE NA OBRA DE PAULO FREIRE

Francisco Canindé de Moraes Costa
Clarisse Wigna dos Santos de Oliveira
Marisa Fernandes Pinheiro

Introdução

Caminhar sobre as palavras e com elas exige equilíbrio, mas também persistência; ousadia, estudo, conhecimento, mas, principalmente, sabedoria. A Vida e o Texto são complementares e se enriquecem a cada experiência. Cada ato ou capítulo lido ou escrito faz a vida mais cheia de Humanidade. Aprender não precisa ser extraterreno, é mito e perigosa armadilha pensar o conhecimento como dádiva ou poder sobrenatural encontrado nas mais volumosas enciclopédias. Todo texto, até mesmo os mais técnicos, precisam ter em sua receita ingredientes de humanidade. Precisam estar, em qualquer formato, grávidos de gente.

Assim proposto, um longo caminho de decisões, posturas e sonhos, se desvela em nossa frente. Contribuir para essa causa pode significar muito mais que escrever um trabalho acadêmico. Pode converter-se num novo estilo e concepção de mundo, de História, de Ciência. Ordenar o discurso, muito mais que falar bonito e convencer é convencer para o bem e não para o bélico, para o democrático e coletivo sobrepondo o individualismo tirânico. O reconhecimento da igualdade inata que mora dentro de cada ser humano deve ser o nosso Norte. Vivos, sabidos, maduros e conscientes. O conhecimento que nos move precisa nos levar a melhores dias, dias de unidade, dias da diferença uniforme, da liberdade e do respeito à Vida.

Nessa perspectiva, nos aventuramos em desvelar Paulo Freire em um de seus conceitos centrais, a Horizontalidade, a maneira de como, na interação com outros conceitos, aflora a concepção de mundo e de pessoa desse teórico. A Educação Popular como sua marca construída nos diferentes saberes nem maiores nem menores, mas complementares, mostra-nos a concepção daquilo que é surpreendentemente viável, que extrapola o limite nos inserindo num constante recomeço, uma constante edição do caminho que se faz caminhando.

O diálogo na horizontalidade

Para desvelar o conceito de horizontalidade é preciso ter em mente a sua *onipresença versátil*, algo como espaço onde o próprio conceito se constrói na intensa comunhão de ideias. É característica da horizontalidade estar contida nos conceitos com os quais dialoga sem, no entanto, se confundir ou perder sua significância. Tanto nas obras analisadas como no cotidiano

do Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular - LEFREIRE/UERN, a busca diz respeito também a encontrarmos conexões e/ou diálogos entre a teoria freireana sobre horizontalidade e a *práxis* do grupo; em Paulo Freire é notável a preocupação com a “vida real” do conceito.

Observamos que a horizontalidade conceito discutido em quase todas as suas obras, faz sempre uma ligação com os demais conceitos. Ao estudar a horizontalidade começamos pelo “estudo da realidade”, onde o sujeito problematiza sua realidade até atingir a situação-limite buscando superá-la.

[...] as perguntas iniciais do estudo da realidade geram hipóteses que precisam ser corroboradas ou gerar novos questionamentos através de diversas estratégias partilhadas coletivamente (estudos teóricos e práticos, leituras, observações de diversas espécies, testagens). (NASCIMENTO, p. 77)

Exemplificado, seria a prática pedagógica (o fazer pedagógico), onde o professor questiona muitas vezes sobre sua prática levantando hipóteses que gere questionamentos, problematização, desorganizando, organizando e sistematizando seus conhecimentos, se tornando autônomo no seu processo formativo e conseqüentemente tornando-o horizontal. Nesse processo entra o diálogo que requer um certo cuidado, pois nem todo diálogo é sinônimo de construção de conhecimento pelo contrário para existir diálogo ambos os sujeitos devem possuir conhecimentos acerca do que vem sendo discutido, ou seja, segundo Freire:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. (FREIRE, 1979, p. 67).

O diálogo, não se separa da prática, pois nesse processo a ação-reflexão-ação caminha junto. Com isso, as pessoas conseguem construir um conhecimento em comum tornando esse diálogo uma relação horizontal, pois se nesse processo não houver essa horizontalidade se torna um antidiálogo, ou seja, se caracteriza em uma relação vertical não existindo a troca de saberes. Em sala de aula, por exemplo, na relação horizontal, predomina a inexistência da hierarquia, enquanto que na vertical são aviltadas as posições de poder tornando o educador “senhor” de todo o saber. Para tanto, a educação bancária fortalece esse pensamento de que esse educador domina o conhecimento não dando importância ao conhecimento empírico dos outros sujeitos. Com isso, não existe horizontalidade e, portanto, também não haverá diálogo.

[...] é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1979, p. 21).

Assumir um lugar no processo educativo não tem a ver com status ou sobreposição de conhecimentos. Em Freire, aluno, professor e professora comungam experiências, refazem saberes, compartilham histórias sem, no entanto, esquecerem a responsabilidade de cada parte no processo:

[...] Outro sentido mais radical tem assunção ou assumir quando digo: Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. (FREIRE, 1979, p. 46).

A assunção freireana tem a ver com a partilha. Assumindo cada um, educando e educador, seu lugar no processo formativo de maneira responsável e comprometida, dificilmente não haverá troca, compreensão, a partir do diálogo que vai se estabelecendo. Aí novamente se faz presente a horizontalidade por revelar a construção do conhecimento com amorosidade, no fazer e no ser de aluno e professor. Sem nulidades de nenhuma das partes, ao afirmar o seu lugar, as partes focam, em especial, não no posto, mas nas inúmeras possibilidades de aprendizado que a relação traz. Não é que se esqueça do posto, mas o posto é assim revestido de colaboração, de consideração mútua dos saberes, uma partilha de fato.

O Grupo LEFREIRE: ensaios de uma construção horizontal

O LEFREIRE - Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular, é um projeto de extensão da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN que se debruça desde 2010 sobre a produção teórica freireana, buscando entender seus principais conceitos e discussões, os diálogos possíveis com outros teóricos e pensamentos, e divulgar esses estudos entre a comunidade uerniana e seu entorno. As atividades do LEFREIRE acontecem quinzenalmente, objetivando colocar em diálogo a leitura de Paulo Freire e suas contribuições para a educação popular, a escola pública e a pedagogia. O Grupo é acompanhado por professores da Faculdade de Educação da UERN e conta com a participação de alunos, professores e funcionários da Instituição e da comunidade mossoroense, de forma geral.

Em sua atuação junto à comunidade, acompanhando a metodologia freireana, o

LEFREIRE tem realizado os círculos de cultura, que são encontros do grupo para se conhecer mais de perto um determinado contexto educativo, seja numa escola, numa comunidade ou na própria UERN. Lá, em aproximadamente duas horas, professores, graduandos, estudantes de pós-graduação, nativos do lugar trocam experiências, convivem, interagem, nascendo dessa dinâmica um novo conhecimento sobre o objeto estudado. Normalmente parte-se de um tema gerador e todos ali são provocados a expor seu ponto de vista, seus conceitos, na perene dinâmica do diálogo, falando, ouvindo, refletindo e assim construindo coletivamente um novo conhecimento. Usa-se geralmente imagens do lugar, das pessoas ou de algo que esteja relacionado com o tema e que possa facilitar a participação. Sobre o círculo e sua validade como instrumento metodológico de educação popular, Silva (2017, p. 299) destaca que,

Nas ideias de Freire, o círculo de cultura rompe com conceitos fortemente enraizados da educação bancária. A figura do professor como detentor do conhecimento, com aulas discursivas para transmitir um conteúdo descontextualizado, dá lugar ao diálogo, à participação, à programação feita a partir de uma investigação temática, ou seja, os temas a serem debatidos no círculo de cultura partem da realidade dos educandos.

Com a contribuição de todos no processo, nenhuma fala é desprezada, visto que não se trabalha com a perspectiva de saberes maiores ou melhores, mas saberes diferentes.

O grupo LEFREIRE é um bom exemplo de como acontece na prática a educação popular horizontal. A ação-reflexão-ação presente em toda a produção – teórica ou empírica - do grupo, imerge-nos com mais profundidade no mundo da comunhão dos saberes. O estudo da realidade, a assunção ou o assumir-se no processo educativo, permeados pelo diálogo anulam a educação bancária desprovida de igualdade e de escuta, e por isso, esvaziada de conhecimento. O LEFREIRE através de seus estudos e dos círculos de cultura tem produzido reflexões acerca da educação popular e de como essa abordagem prioriza o coletivo produtor de conhecimento.

Dizemos que a horizontalidade é um conceito *onipresente e versátil* quando essa, se configurando na prática que considera cada saber importante, dialoga com o conceito e com a pessoa; oportuniza falas e enriquece o novo saber refletido por todos e para todos. Paulo Freire, nos seus escritos e na sua militância mostra que é possível aprender bem mais quando se olha o outro com amorosidade. O saber do outro é fonte de alteridade na medida em que é considerado e incluído para formar novo saber.

Considerações Finais

Para Rousseau (1995) o nosso verdadeiro estudo deve ser o da condição humana. Talvez deva ser esse o começo do mergulho no próprio ser de maneira sistematizada, mas sem perder o toque de humanidade. Nossas ações cotidianas, domésticas, particulares valem muito e devem ocupar um lugar de destaque em estudos sociológicos e antropológicos.

A Educação popular freireana é *grávida* de gente, gente que se constrói coletivamente de mãos dadas, construção do saber partilhado. Ao refletir sobre horizontalidade a partir de outros conceitos freireanos, percebe-se a *onipresença versátil* do conceito. Em cada recorte feito há uma parte que contribui na elucidação e compreensão da dinamicidade da perspectiva horizontal.

A problematização é feita na reflexão-ação-reflexão pensando o executado, executando o novo pensamento. Por isso mesmo o círculo de cultura e os estudos do grupo LEFREIRE traduzem o modelo horizontal de Paulo Freire: na prática, na escuta do outro, no caminho descoberto coletivamente, a educação libertadora se efetiva. Colabora para a construção de seres caminhantes, formados juntos na pedagogia do movimento. Entender a riqueza da horizontalidade freireana é ter a consciência de que é preciso viver o processo: um estudo denso, em edição constante, *ação editanda* que nos insere na complexidade e riqueza da educação popular.

Referências

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. ed. 10^a, São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. **Círculo de ação-reflexão-ação**: uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação problematizadora de professores. Tese (Doutorado). Natal, 2011.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio**, ou Da Educação (3.ed). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SILVA, F.E.B.; NASCIMENTO, H. M. F.; COSTA, F.C.M. **Círculo de cultura do lefreire/uern**: aproximações e distanciamentos do saber e do fazer. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7382>. Acesso em 01/11/2017.

PEDAGOGIA E TEATRO DO OPRIMIDO: O CORINGA NAS AÇÕES DE EXTENSÃO

Helio Junior Rocha de Lima
Lara Raquel Bandeira Xavier
Felipe Lopes Cardoso

Introdução

Esse texto é resultante de uma pesquisa bibliográfica que surgiu a partir do encontro entre os projetos de extensão: Diálogos em Paulo Freire e educação popular - LEFREIRE e o Teatro e imagem na sala de aula. As experiências formativas ocorreram junto aos círculos de cultura do projeto de extensão LEFREIRE (Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular), nele foi dinamizado e provocado ações e reflexões que se desdobram em debates sobre a autonomia de seus participantes e modos de intervir na realidade, uma vez que o estado de dominado, oprimido, impede as pessoas de intervirem e reivindicarem direitos sociais, políticos, e exercerem de fato a cidadania, participando das decisões coletivas.

Como já dito no parágrafo anterior, esse trabalho tem seu foco de interesse na apresentação das diversas ações realizadas no projeto de extensão LEFREIRE – Diálogos em Paulo Freire e educação popular e dos experimentos do teatro do oprimido na sala de aula. Essa ação, em particular, trata da interação do projeto LEFREIRE com o projeto de extensão Teatro imagem na sala de aula. Os círculos de cultura foram animados e dinamizados fazendo uso de jogos e exercícios do teatro do oprimido segundo a sistematização das técnicas por Augusto Boal. Tais técnicas visam, à primeira vista, problematizar a condição dos oprimidos como exercícios para libertação das opressões vividas pelos participantes dos círculos de cultura. As atividades desenvolvidas se pautaram além da experiência do coletivo, no tocante as desmecanizações corporais, na ação do animador de jogos denominado por Augusto Boal de “coringa”⁹.

A ação foi dividida entre o estudo sobre o coringa e os jogos e exercícios teatrais propostos no teatro do oprimido. Neste texto, apresentaremos parte dessa ação, assim como, traremos para esse trabalho os ideais propostos por Boal no tocante as modalidades do teatro imagem e do teatro-fórum e a formação do coringa.

Para ampliação do tema, utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica.

⁹ Embora haja controvérsia em relação da grafia da palavra “coringa/curinga” nos escritos atuais que tratam dessa função no teatro do oprimido, optamos pela grafia “coringa” conforme apresentado na edição de 1975 do livro de Augusto Boal “Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas”.

Usamos os livros *Stop C' est Magic*, de Augusto Boal; a *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire; e a dissertação *O ato pedagógico como ato gnosiológico em Paulo Freire: Ensinar como uma aventura criadora que apresenta e sintetiza os pressupostos Freireanos*.

A pesquisa bibliográfica é entendida por Fonseca como:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

O artigo baseia-se na investigação sobre os pontos de aproximação entre a proposta educativa feita pelo grupo de extensão LEFREIRE e projeto de extensão teatro imagem na sala de aula. O teatro e educação são processos de construção social, por isso traz em si princípios da realidade vivida por seus sujeitos. Freire e Boal, idealizaram as suas metodologias, provocando a reflexão e proporcionando os debates sobre questões possíveis da sociedade.

Neste trabalho, utilizamos a pesquisa bibliográfica com o intuito de compreender as interações do livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire e os estudos sobre o teatro do oprimido de Boal.

Ao que parece, o teatro do oprimido tem sua base, entre outros fundamentos, na forma dialogal do teatro, apoiando-se nos princípios da metodologia de Freire. Para FREIRE (1996), o respeito aos alunos, as suas vivências pessoais, seus sentimentos são importantes para uma educação verdadeiramente libertadora. A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos, cuja atenção é fundamental na prática educativa progressista. Tais questões problematizadoras não devem ser desprezadas.

A tentativa de inter-relacionar os estudos sobre o teatro do oprimido com os estudos na área de educação acentuou o diálogo entre Paulo Freire e Augusto Boal. A nosso ver, foi possível observar esse diálogo no livro *Stop c'est magic* de Augusto Boal ao apresentar o teatro do oprimido na reflexão entre os aspectos de uma cultura dominante e a cultura popular, assim como na proposição de quebra de barreira entre espectador e ator, ficção e realidade, tecendo comentários e narrando experiências com as três técnicas: o teatro imagem, o teatro invisível e o teatro-fórum.

Segundo Boal, o teatro imagem desenvolve o uso da linguagem visual, sendo uma linguagem não falada, onde os gestos, o movimento através dos jogos transmite mensagens.

A assim chamada imagem de transição, tinha por objetivo ajudar os participantes a pensar com imagens, a debater um problema sem o uso da palavra, utilizando apenas os seus próprios corpos (posições corporais, expressões fisionômicas, distâncias e proximidades etc.), e objetos. (BOAL, 2005a, p. 5).

Iniciamos as dinâmicas do teatro imagem com aquecimento corporais e discussões temáticas. Os jogos e exercícios facilitados observam o pensamento político norteador das ações do teatro do oprimido (BOAL, 1980). São sugestões e indicações de diversos exercícios de aquecimento e jogos teatrais nos quais a imagem corporal da expressão individual e coletiva se fazem linguagem e despertam diálogos reflexivos geradores de novas imagens. O espelho, por exemplo, é um jogo proposto dividido em diversas etapas. Nas experiências do LEFREIRE, os participantes ficaram em duas fileiras e tiveram como objetivo reproduzir o movimento do parceiro a frente. Enquanto um jogador é o sujeito, que se movimenta perante o espelho, o outro é o objeto, a imagem do jogador a sua frente, o reflexo. Em seguida, promove-se a troca, o jogador-sujeito experimenta o lugar do jogador-objeto.

Uma pedagogia libertadora

Para efetivar o estudo que se pretende realizar, pensou-se em dois importantes escritores e estudiosos da área de educação e do teatro, a saber: Paulo Freire e Augusto Boal. O primeiro, filósofo e pedagogo brasileiro, trouxe e continua a trazer importantes contribuições no que se refere ao pensamento crítico como princípio de uma educação libertadora. A concepção de educação libertadora permite o protagonismo do sujeito e uma prática educativa descentrada de da função autoritária que faz do professor o dono absoluto do conhecimento. A dinâmica pedagógica tende ao respeito do ritmo de aprendizagem de cada pessoa. (PETRONI, 2006).

Essa noção de educação como expressão de autonomia nos remete às ideias defendidas pelos escritores que se desdobram em ações culturais libertadoras. Paulo Freire e Augusto Boal, mobilizam a ideia de conscientização das pessoas que se reconhecem como parte da realidade e do potencial transformador do mundo em que estão inseridas. De acordo com Canda:

A Educação Libertadora foi criada por Paulo Freire, por meio da participação política em lutas e movimentos sociais, enquanto oposição à educação bancária; o princípio de libertação social é resultante do processo permanente de conscientização dos sujeitos de seu papel para a transformação da vida e das relações de opressão. Freire contribuiu significativamente para a

compreensão da educação como processo imprescindível à superação da dicotomia entre opressores e oprimidos. (CANDA, 2012, p189).

Por sua vez, ao que parece, Boal baseia-se em Freire para criar sua teoria de grande importância no estudo do drama. O teatro do oprimido faz a relação com educação libertadora como uma possibilidade de crítica ao sistema capitalista que oprime as classes populares e manifesta o teatro para expressar e denunciar os problemas sociais vividos pelas classes subalternas, e buscar, se não a superação, mas uma práxis transformadora, esperançosa de um mundo em que todos possam viver dignamente.

O trabalho central da obra de Boal consiste no entendimento de que a cultura emancipa o sujeito, no qual o indivíduo passa a intervir no contexto social e transforma a sua realidade. Ao utilizar a arte como ferramenta de transformação social, ao se apropriar dos meios de produção, Boal projetava que os seres humanos se tornavam agentes transformadores da sua realidade.

As trajetórias artísticas e educacionais de Augusto Boal e de Paulo Freire, levam-nos às reflexões sobre as contribuições dos dois autores para o processo de conscientização e de libertação social. Nesse contexto, foram desenvolvidas atividades com os projetos de extensão diálogos em Paulo Freire e educação popular- LEFREIRE e o teatro imagem na sala de aula. Os círculos de cultura são atividades desenvolvidas pelo LEFREIRE. Tal proposta, baseadas no sistema de alfabetização, se adequam as metodologias e dispositivos de pesquisa participante. Ou seja, os círculos de cultura desenvolvidos pelo Grupo, orientado na obra de Freire e fundamentados também em Augusto Boal, foram realizados para fazer estudo e problematização da realidade através de dispositivos como o teatro imagem, o teatro fórum, a apreciação estética e crítica de imagens e artefatos que mobilizam o resgate da memória dos participantes.

Nos círculos de cultura cada participante colabora partilhando vivências e saberes sobre a realidade estudada, para incentivar os debates e a construção de conhecimentos. O teatro imagem como modalidade técnica do teatro do oprimido, não se faz uso da oralidade, a expressão é do corpo, do gesto, imagens, esculturas corporais. Modos de dizer o mundo com os sentidos, de agir em jogo coletivo.

Coringa? Animador? Eis a questão

Augusto Boal desenvolve no teatro de arena, nos anos sessenta, a figura do “coringa”, primeiro como um sistema de interpretação, no qual todos os atores interpretavam qualquer

personagem, depois como narrador das cenas teatrais de um personagem coringa. O coringa no teatro é uma revolução na estética teatral, ou melhor, de reação contra uma estética dominante do teatro, assim como, um animador, coordenador do círculo de cultura, atua de forma contrária a visão de professores fomentadores de uma educação bancária.

As ações do LEFREIRE são norteadas pela práxis dos círculos de cultura. Esses momentos são animados e buscam a espontaneidade do grupo como um estado a ser atingido para facilitar o diálogo. As narrativas das mais variadas vivências do grupo se apresentam como um ponto de interesse coletivo e um disparador de falas, de diálogos e depoimentos sobre as vivências na comunidade, na escola, ou na variação cultural do grupo. O certo é que o encontro das pessoas faz fluir o conhecimento e reconhecimento do lugar e amplia o olhar sobre a condição das pessoas na comunidade. As pessoas participantes dos círculos de cultura ao terem o lugar onde vivem como temática, percebem nos depoimentos as adversidades, dificuldades expressas cujas narrativas se repetem no falar dos homens e mulheres.

A presença de um coordenador no círculo de cultura atenua a observação de que o acontecimento cultural é oriundo de uma visão de mundo utópica que se faz realizável no momento de seu acontecimento, potencializador das ações que visualizam as transformações sociais. Decerto, a atuação de um animador na condução das dinâmicas e problematização das palavras e temas surgidos no grupo, dão fluência e leveza aos diálogos, a interação e ação. A função do animador tem despertado interesse pelo fato de que tal função nos faz, de um modo particular, associar a atuação do exegeta do teatro do oprimido.

É sabido da desafiadora atuação desconstrutora da função do espectador no teatro contemporâneo. A ideia já desorganiza o pensamento dos desavisados e presos a estética divisória, remota, da arte dramática que separa ator de espectador. O “coringa”, como preferimos chamar aqui, embora se associe a função de uma carta de jogo de baralho entre tantas outras que poderá representar qualquer outra carta em jogo, lembra-nos o “coro”, o “corifeu” do teatro grego. Tais correlações do coringa com o coro no teatro grego nos pareceu mais atrativo no sentido de o coringa ser parte de uma fuga desse campo cênico. Ou seja, um ator que se liberta das funções preestabelecidas no jogo teatral para se associar aos espectadores e instigá-los a atuar, a não se limitar a esperar os rumos dados à cena pelas personagens, do dramaturgo, os rumos desejados de suas ações, mas de agir, protagonizando as transformações da cena.

Assim, posicionamo-nos na condição de um jogador parte da performance. Um espectador que se liberta, que se emancipa da passividade, que rompe a condição de plateia. O espectador não está no jogo para apreciá-lo, ele é parte do espetáculo. O coringa tem papel

imprescindível, uma vez que é o provocador, aquele que desmistifica, desfaz o caráter misterioso do teatro, ressignifica os espaços dos espectadores, dos atores, o palco, a plateia, os bastidores e até mesmo o roteiro, a dramaturgia.

A maneira instigadora, problematizadora, questionadora do coringa, tem certa proximidade com o animador do círculo de cultura na práxis da pedagogia do oprimido. Esta é uma questão que merece ser tema das próximas pesquisas sobre as possibilidades de correlações dessas funções.

O teatro do oprimido para quem?

Para Freire, o desenvolvimento da autonomia é parte fundamental para libertação das opressões sociais, “Dessa maneira, uma prática pedagógica pautada na autonomia do educando rejeita a neutralidade do processo educativo e concebe a educação como dialógica, conduzindo a um pensar crítico sobre a realidade” (FREIRE, 1996).

O preceito da realidade vivida pelos participantes da oficina ocorre no momento em que eles decidem em grupo qual será o tema abordado, que tipo de opressão vivenciada nas suas vidas necessita vir à tona e ser motivo temático e debatida no teatro fórum.

O teatro do oprimido não visa contar histórias de opressões, nas quais os espectadores continuam como seres passivos. Ele apresenta situações reais, vividas pelos seus espectadores¹⁰, “o teatro do oprimido não é o teatro para o oprimido: é o teatro dele mesmo. Não é o teatro no qual o artista interpreta o papel de alguém que ele não é: é o teatro no qual cada um, sendo quem é, representa seu próprio papel” (BOAL, 1980, p. 25).

Na encenação do teatro do oprimido a plateia faz parte da dramaturgia, ou seja, os participantes estão no exato limite entre a pessoa e o personagem (BOAL, 1980 P. 24), eles participam ativamente da encenação, tendo total liberdade de mudar o rumo da história apresentada, propondo soluções para a opressão encenada em palco.

A participação dos espetadores faz com que ele venha a assumir o lugar do oprimido, e não seja mero espectador passivo de narrativas e dramatizações de casos cuja ação nada tem a ver com a realidade desse espectador. Isto é, mera imitação das opressões de outrem. “Embora oprimido, os espectadores mantêm também o impulso de dialogar, pois conserva atrofiada sua capacidade de participação, de contribuição, de criatividade” (BOAL, 1980 P. 25). Nesse sentido, o espectador reconhece a opressão e sua participação, identificando-se como opressor,

¹⁰ Esse é o termo usado para designar o espectador que assume a função de interlocutor ativo, convidado a assumir o papel do oprimido e/ou de seus aliados para interagir na ação dramática.

ou oprimido.

O teatro do oprimido trata de todas as formas de opressões, mesmo as causadas por todos, na qual o oprimido pode vir a ser opressor, esse sistema de opressão está enraizado dentro de todas as sociedades as quais tendem a ser autoritárias, nestas pessoas que estão em uma posição “superior” oprime quem está “abaixo”, isso ocorre em relações de comando militares, assim como ocorre na relação patrão empregado, na qual o chefe oprime seus gerentes, os gerentes aos secretários, os secretários aos chefes de seções, os chefes de seções oprime seus operários.

Deste modo ele se torna uma ferramenta, para a superação das opressões, mesmo as geradas por oprimido-opressor, pois um operário oprimido em seu trabalho pode vir a se tornar um opressor em sua casa, oprimindo a sua esposa e filhos. Nesse sentido “quando o oprimido-opressor exerce sua violência contra um novo oprimido, ele reforça a estabilidade da sociedade opressora”. (BOAL, 1980 P. 27, 28).

“Para que a encenação do teatro do oprimido e teatro-foro seja eficaz, existe uma necessidade técnica: a extrapolação. O teatro do oprimido busca modificar a realidade e não apenas interpretá-la” (BOAL, 1980, p. 130). Essa encenação serve como motivação, para o oprimido reagir às opressões que sofre no seu cotidiano.

A fim de manter a teatro em movimento, é necessário que os atores/atrizes criem cenas na qual a opressão ainda pode vir a ser enfrentada.

Utilizamos a palavra agressão para designar o último estágio da opressão. A opressão não é totalmente física, não se resolve apenas em termos musculares. A opressão é muitas vezes internalizadas, é a própria vítima que aceita. O oprimido pode ainda libertar-se, o agredido, se fisicamente forte, pode devolver a agressão e nada mais. (BOAL, P.141)

Para evitar que algo desse tipo ocorra, nas apresentações do teatro fórum, é necessário que haja um mediador, descrito por Boal como “coringa”, a ele cabe essa mediação, porém “o coringa deve evitar todo tipo de manipulação, de indução do espectador. Não devem tirar conclusões que não sejam evidentes”. (BOAL, 1980, p. 148). “O coringa não decide nada por conta própria. Enuncia as regras do jogo, mas a partir daí deve aceitar até mesmo que a plateia modifique essas regras”. (BOAL, 1980, p. 148). “O coringa deve constantemente reenviar as dúvidas a plateia para que ela decida. Vale ou não vale? É certo ou errado?” (BOAL, 1980)

A prática do coringa no desenvolvimento da autonomia, passa pelo exercício da autonomia dos participantes do jogo. Nesse sentido, Freire (1996) diz que “Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se

não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo”. No desenvolvimento do jogo, os jogadores expressam situações de opressão, possivelmente ligadas às situações vivenciadas, parte da realidade das jogadoras.

Durante a apresentação do coringa, o mesmo deve demonstrar segurança, conhecimento e controle da situação, apresentando os atores, o contexto histórico, criando uma relação entre a história a ser contada com o público ouvinte, despertando neles sua atenção e curiosidade para a encenação, Freire (1996) nos alerta que “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”.

A peça, modelo de teatro fórum, é objeto da curiosidade dos espectadores, para tal o coringa necessita se apresentar de maneira a cativar e instigar a atenção e a participação dos espectadores. Para realizar essa tarefa o coringa precisa se expressar verbalmente e corporalmente, se movimentando, interagindo com os espectadores. Essa relação segundo Pereira (2010, p. 47):

Parte da experiência do ser humano, nas suas relações com a natureza e com os outros seres humanos, relações de totalidade que são interativas e nunca dicotômicas, dinâmicas e nunca estáticas, cheias de vida e nunca estéreis, desafiadoras ao novo e nunca fechadas e completas.

O coringa precisa lidar com suas expectativas e estar aberto para as infinitas possibilidades de interações que o público pode vir a propor, sendo necessário para quem assume tal papel saber como lidar com essas interações, respeitando o seu público, além de manter uma relação dinâmica com eles.

O papel do coringa vai além da relação de intermediação entre os atores e o público, ele é o responsável pelo grupo, assumindo a responsabilidade dos atos tanto da plateia como de seus atores, precisando ter uma postura consciente e ativa sobre tudo que se passa ao seu redor.

O coringa como mediador deve sempre ter respeito pelos atores e espectadores, considerando as suas experiências e conhecimentos prévios adquiridos, tanto o conhecimento científico, para aqueles que o possuem, bem como o respeito a sabedoria popular. Nesse sentido, para Freire (1996), o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.

Ao respeitar o espectador e os atores, o coringa possibilita o desenvolvimento da autonomia de ambas as partes, além de se permitir a sua própria descoberta, agindo como ferramenta para a evolução da criação, da encenação, da apresentação musical.

Quem assume a responsabilidade de ser o coringa, deve ter conhecimento sobre o que

será desenvolvido, portanto é necessário que antes de se apresentar, ele faça a pesquisa relacionada ao tema que vai ser apresentado (SIMÕES, 2016). Como sabemos, a indagação, a dúvida, a busca e a pesquisa fazem parte do processo educativo, cabendo a esse processo o entendimento.

Considerações

Ao longo do trabalho foi possível perceber a relação de convergência e similaridade entre a proposta educativa da pedagogia do oprimido de Paulo Freire e do teatro do oprimido de Augusto Boal. Buscamos sistematizar e refletir como ocorreu a oficina de criação de coringa junto ao projeto de extensão LEFREIRE e observar os modos atuantes dos círculos de cultura e a interface com as práticas animadoras cujas dinâmicas se querem também dramáticas. Essa pedagogia freireana associada a pedagogia do teatro do oprimido, despertou um olhar especial tanto da figura do “coringa” no teatro fórum como do animador no círculo de cultura.

Outro aspecto importante que podemos destacar, é a de que a criação e atribuições do coringa ao projeto possuem importância crucial, como um potencial para explorar a essência das pessoas e para mobilizar criações. Essa performance pedagógica abre possibilidades para que as situações expressas no jogo dramático alicercem as aprendizagens via os papéis sociais e o desenvolvimento das relações interpessoais. Um conjunto de elementos que atuam como facilitadores da consciência de si e da ação transformadora. As observações participantes e a vivência com o grupo proporcionaram como pesquisador uma inserção consistente no *locus* da pesquisa. Essa inserção nos permitiu, como investigadores, refletir sobre as práticas exercidas na oficina, nas dinâmicas dos círculos de cultura, conduzindo a pesquisa sobre a ótica freireana.

Consideramos, esse processo de ensino e aprendizagem no ambiente de sala de aula, significativo para o desenvolvimento da autonomia dos membros do projeto LEFREIRE e do grupo de Teatro imagem na sala de aula. Como apresentado no artigo, essa autonomia tende a se ampliar por meio das atividades realizadas com o teatro do oprimido, na criação e motivação do coringa, no convívio de ambos os grupos.

Referências

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2005.

BOAL, Augusto. **Stop: C’ est Magic**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1980

CANDA, Cilene. N. **Paulo Freire e Augusto Boal: Diálogos entre Educação e Teatro.** HOLOS, Ano 28, Vol 4.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica.** Universidade Estadual do Ceará UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa.** 25 edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PEREIRA, Sandra Maria Borba. **O ato pedagógico como ato gnosiológico em Paulo Freire: Ensinar como uma aventura criadora.** 2010. Dissertação (mestrado em educação). Programa de pós graduação em educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

PETRONI, Ana Paula. **Educação Libertadora: Como a Psicologia pode Contribuir?** ARARAS/SP. Novembro/2006.

**PARTE III: LER,
ESCREVER E
TRANSFORMAR O
MUNDO**



REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ALFABETIZAÇÃO: UMA REVISÃO DA LITERATURA

Antônia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira
Camila Rodrigues dos Santos
Elda da Silva do Nascimento Melo

Introdução

Nos estudos sobre alfabetização são incorporados ideias, princípios e conceitos que historicamente são construídos a partir das novas pesquisas na área e de novos fenômenos que surgem para atender as demandas sociais. Ao longo da história, os métodos de alfabetização carregam uma concepção tradicional de ensino; com os avanços na área e a superação de muitos aspectos tradicionais, presenciamos uma revolução conceitual a partir das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) que resulta na psicogênese da língua escrita. Paralelo a isso, no Brasil, Paulo Freire revolucionou na década de 70 trazendo uma nova forma de pensar a alfabetização de adultos, refletindo diretamente na compreensão dos professores alfabetizadores sobre o que é alfabetizar.

Na década de 80 a palavra letramento aparece para conceituar um novo fato, um fenômeno que antes não era considerado (SOARES, 2014). Com o “surgimento” do fenômeno letramento outras problemáticas se entrelaçam e só o termo alfabetização pode não ser suficiente para explicar o desenvolvimento da leitura e escrita, bem como a compreensão de textos orais e escritos e os usos sociais. Sem se alongar nas diversas abordagens sobre a alfabetização e nos marcos históricos que contribuem para consolidação da área, nos detemos a refletir sobre como os professores, familiares e crianças compreendem e atribuem sentido a alfabetização, como esses aspectos teóricos interferem nessa compreensão e, as problemáticas que surgem a partir desse processo evolutivo de desenvolvimento de conceitos, concepções e abordagens.

Sobre a alfabetização de crianças a legislação atual determina a importância desta alfabetização em processo e que a mesma deva acontecer dentro de uma “idade certa”, destacamos que em diferentes documentos oficiais, a faixa etária de determinação dessa idade é controverso, e, conseqüentemente, o cenário atual sucinta discussões e muito tem se debatido em pesquisas acadêmicas sobre a alfabetização, em que destacamos a Teoria das Representações Sociais - TRS como fonte teórica metodológica, por ser um terreno fértil para estudos com essas problematizações.

Pautados nos pressupostos teóricos de Emília Ferreiro (1985), Telma Weisz, Ana Teberosky (1995), Magda Soares (2014) e Paulo Freire (1970) que contribuem efetivamente para o desenvolvimento dos estudos na área de alfabetização; bem como ancorados às pesquisas de Moscovici (1978) e Jodelet (2001) à luz da Teoria das Representações Sociais – TRS, destacamos ser necessário considerar a alfabetização a partir das concepções dos agentes participantes desse processo, no caso as crianças e os adultos/professores por meio de suas dimensões simbólicas ao compreender a realidade.

Com esse preâmbulo, a pesquisa em tela tem como objetivo geral traçar um panorama de publicações que tenham como objeto de estudo o processo de alfabetização, no que se refere a aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita e, como aporte teórico-metodológico, a Teoria das Representações Sociais. Como objetivo específico buscamos conhecer quais as problemáticas que mais se destacam nos estudos sobre alfabetização e representações sociais, bem como os possíveis desdobramentos desses estudos.

A metodologia da pesquisa se pauta em uma abordagem qualitativa com pesquisa tipo revisão da literatura. Destacamos que esse tipo de pesquisa é fundamental para conhecermos os avanços da TRS no âmbito dos estudos na área da Alfabetização e configura-se nesse pressuposto a relevância desse trabalho.

O trabalho em tela está estruturado da seguinte forma: na primeira seção, em curso, apresentamos as bases teóricas do trabalho e seu objetivo, na segunda seção trazemos considerações preliminares sobre a TRS e seus desdobramentos na área da educação. Na terceira seção discorreremos sobre a abordagem metodológica e as reflexões sobre os resultados encontrados com essa pesquisa. Finalizando, apresentaremos nossas considerações sobre como a alfabetização vem sendo pesquisada a partir do aporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais.

Teoria das Representações Sociais e a área da educação

Nos embasamos na Teoria das Representações Sociais – TRS de Serge Moscovici iniciada a partir do ano de 1961, como suporte teórico-metodológico para os estudos relativos à área da educação. O conceito de representações sociais perpassa as ciências humanas e não é produção de uma única área, ele foi construído com origens na sociologia, e uma acentuada presença da antropologia, da psicologia social e da história das mentalidades.

É na Psicologia Social, que Moscovici (1961) desenvolve sua teorização que passou a abordar a epistemologia das representações sociais, após elaborar uma sociologia do

conhecimento enquanto teoria do senso comum, reconhecendo a “epistemologia popular”, na presença de uma dicotomia de senso comum e conhecimento científico na sociedade moderna da informação, dando um sentido inverso a sua histórica designação, uma vez que considerava a produção do conhecimento das massas, ao elaborar e elencar os pressupostos teóricos-metodológicos da TRS.

De acordo com Sá (1998) as representações sociais têm investigado importantes e privilegiadas áreas de estudos no Brasil, entre elas a área da educação, estudando além dos objetos, os seus usuários e os profissionais da área, em que se objetiva retratar a importância e contribuições dos estudos na área da educação a partir da TRS.

Sobre a área da educação, destacamos uma amplitude das questões relativas à alfabetização, essa que se encontra em um campo muito complexo e demanda uma discussão histórica e sociocultural. A alfabetização é uma problemática histórica na educação brasileira destacada nas avaliações nacionais e internacionais, o desempenho alcançado pelo país revela um descaso estrutural com a educação oferecida nas Escolas públicas brasileiras. De acordo com os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), programa que usa de indicadores com objetivo de contribuir para a discussão da qualidade educacional nos países participantes, em sua avaliação de 2018 o Brasil, ficou entre 55º e 59º lugar em leitura - variação existe por conta margem de erro adotada pela pesquisa - demonstrando a baixa proficiência em leitura pelos estudantes. Esse índice historicamente fica abaixo quanto ao projetado pela OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) e que é alcançado por outros países.

Na busca por resolver tal problemática histórica o Plano Nacional de Educação -PNE (2014-2024), já havia definido em sua Meta 5, a necessidade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental”, determinando uma idade certa para o término do processo de alfabetização. No mesmo viés a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017, define o foco das práticas pedagógicas alfabetizadoras no 1º e 2º ano. Em 2019, com consonâncias e dissonâncias ao que vem sendo debatido sobre esses índices, a Política Nacional de Alfabetização, no artigo 5º, prioriza a alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental.

Com base nisso, as pesquisas nessa direção são fundamentais em nosso país e sua associação aos estudos das representações sociais demonstra grandes possibilidades de compreensão sobre o modo como o corpo docente, a escola e as famílias compreendem o processo de alfabetização e as possíveis implicações dessas políticas para as práticas pedagógicas. Assim, neste trabalho, consideramos a representação como um produto da ação

humana, ao mesmo tempo em que vivenciamos uma experiência, estamos construindo uma representação e, possivelmente, estaremos aplicando os novos saberes na orientação das práticas docentes.

A partir de Moscovici (2015) discutimos as representações sociais como um sistema de valores, ideias e ações que possuem uma dupla função: a primeira é estabelecer uma ordem que permita às pessoas orientar-se em seu mundo material e social, para depois controlá-lo; a segunda é a de possibilitar a comunicação entre os membros de um grupo, utilizando-se de códigos para nomear e classificar os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social, evitando, assim, a ambiguidade. A Teoria das Representações Sociais, nos oferece um referencial teórico-metodológico precioso para compreender a representação dentro do universo simbólico de alfabetização. Na seção a seguir, abordaremos as pesquisas desenvolvidas acerca da alfabetização encontradas no banco de teses de dissertação da Capes.

Representações sociais acerca da alfabetização: Aspectos metodológicos, constatações e reflexões

Nesta seção apresentamos os resultados da pesquisa de revisão da literatura. Nossa tentativa é, a partir do material coletado, conhecer e analisar as problemáticas que mais se destacam nos estudos sobre o processo de alfabetização e representações sociais, bem como os possíveis desdobramentos das pesquisas.

Percurso metodológico

Com intuito de mapear produções científicas na área das representações sociais e da alfabetização, realizamos um levantamento da literatura (FIGUEIREDO, 1990). Através da pesquisa foi possível identificar aspectos inerentes a produção de conhecimento nas áreas estudadas. Numa perspectiva crítica e analítica nos debruçamos nas leituras dos resumos dos trabalhos publicados em bancos de dados seguindo critérios de seleção, a fim de atingir os objetivos da pesquisa.

A revisão foi operacionalizada a partir da busca eletrônica no “Catálogo de Teses e Dissertações” da capes. Para tanto, definimos alguns descritores de busca, que foram as palavras: representações sociais e alfabetização. Ainda como critério para filtrar e selecionar, consideramos na análise, trabalhos publicados entre 2009 a 2019, que utilizaram como aporte

teórico-metodológico a TRS. Além disso, que tinham como objeto de estudo o processo de alfabetização de crianças ou adultos.

Para levantamento dos dados e, conseqüentemente, análise foram lidos os resumos do trabalho e, diante de necessidade de aprofundamento, quando preciso entender melhor objeto de estudo em tela, ampliamos a leitura para a introdução e partes pontuais do trabalho que nos permitiram tirar dúvidas sobre o conteúdo.

Reflexões e constatações: Representações sociais e alfabetização

Para uma melhor organização dos dados elaboramos um quadro demonstrativo identificando os trabalhos, os seus objetivos e resultados. Complementando a análise apresentamos de forma panorâmica o percurso metodológico e aportes teóricos, a fim de entender a importância do uso da TRS para estudos sobre o processo de alfabetização e desenvolvimento da leitura pelos educandos.

Selecionamos sete (7) trabalhos de dissertação a partir dos critérios de inclusão e nos levou a constatar nenhuma tese de doutoramento. Com a análise dos resumos identificamos que as pesquisas têm caráter plurimetodológico, uma vez que agrega diversos instrumentos para coleta de dados e, ainda, se utiliza de teorias complementares para análise dos resultados. Do total de trabalhos, três (3) utilizam a Teoria do Núcleo Central (TNC) como abordagem complementar, sobre isso, destacamos que um dos trabalhos (FINK, 2014) utiliza elementos históricos das concepções de Roger Chartier para análise dos dados, agregando os conhecimentos à TRS. Os instrumentos mais utilizaram foram: Entrevista semiestruturada e coletiva, Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), imagens, observação, narrativas em cadernos de memória. Para análise dos dados percebemos o uso de softwares como o EVOC e Alceste, cujos os resultados são postos na égide da análise de conteúdo.

A análise dos resumos permitiu confirmar que as representações sociais demonstram a forma como os agentes sociais constroem a realidade cotidiana, principalmente, ao revelar o contexto no qual os grupos se inserem, bem como os saberes do senso comum no âmbito do processo de alfabetização

Abaixo apresentamos um quadro sinóptico que demonstra os temas, objetivos e resultados das pesquisas.

Quadro 1: Trabalhos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Título do trabalho /Autoria	Categoria /ano	Objetivos	Resultados
As representações sociais sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa -PNAIC: O olhar dos (as) professores (as) alfabetizadores (as) do município de Natal – Camila Rodrigues dos Santos	Dissertação/2017	Compreender a representação social dos professores participantes do PNAIC acerca dessa formação continuada	Os resultados encontrados podem contribuir para um olhar mais amplo sobre essa representação, em que para os sujeitos os conhecimentos – construídos em uma proposta de troca de experiências e em uma relação teórico-prática – são importantes e necessários, tanto para reflexão sobre o fazer docente, quanto para o desenvolvimento de aprendizagens.
Leitura: Representações sociais de professores de uma rede municipal de ensino – Leila Cleuri Phyjma	Dissertação/2011	Analisar as representações sociais de leitura e as concepções do ato de ler de professores de uma rede municipal de ensino	Podemos destacar que o sentido primeiro de leitura serve como instrumento essencial para obtenção de conhecimentos e de informações, e viabiliza que esses sejam aprendidos. Assim, quem lê adquire cultura, sabedoria e pode compreender distintos textos que tecem o mundo. O conjunto de resultados permite formular a hipótese de que a leitura para esse grupo de participantes seja importante para apropriação de conhecimentos, basicamente do campo cognitivo.
Oralidade e escrita: Narrativas De professoras alfabetizadoras e de alunos da educação de jovens e adultos – Viviane Fernandes Fraga da Silva	Dissertação/2011	Expor o imaginário de escrita e oralidade das professoras alfabetizadoras e alunos	À concepções, aos valores, às atitudes as alfabetizadoras e dos alunos sobre escrita e oralidade verificou-se que influenciam tanto na prática docente quanto o processo de aquisição da língua escrita realizada

			pelos alunos, já que o imaginário de escrita e de oralidade construído por eles é compartilhado entre indivíduos da sociedade
Representações Sociais Sobre Ser Alfabetizadora No Contexto Da Proposta De Ensino De 9 Anos Em União Da Vitória: Ancoragens Para Novas Lógicas E Práticas – Rosane Fink	Dissertação/2014	Investiga as representações sociais sobre ser professor alfabetizador e sua correspondência nas práticas de alfabetizadoras, no contexto de implantação da Nova Proposta de Ensino de Nove Anos, na rede municipal de União da Vitória – PR, para identificar os movimentos de reprodução e/ou a busca de novas lógicas de alfabetização.	Constatou-se que as práticas das alfabetizadoras no contexto da Proposta de ensino de 9 anos, expressaram influências da formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação de União da Vitória. Levando-se em conta os sistemas de objetivação e ancoragem de Jodelet (2001), na nova proposta de ensino, como o acompanhamento dos alunos na alfabetização do 1º para o 2º ano, os processos de recepção e novas práticas alfabetizadoras, demandam maior interlocução das Equipes Pedagógicas, para que sejam feitos de forma crítica e como domínio dos conhecimentos e saberes da alfabetização como letramento. Observou-se que as representações sociais e as práticas a elas correspondentes constituem o <i>ser professor alfabetizador</i> , sendo que as estratégias pedagógicas das alfabetizadoras indicaram tanto maneiras mais autônomas de construir as práticas em suas trajetórias, como prenúncios de mudanças de atitude e busca de novas lógicas de alfabetizar.
Representações	Dissertação/2017	Analisar as	As narrativas escritas que

<p>Sociais De Professoras Tecidas Em Colcha De Retalhos E Caderno De Memórias – Soraia Souza Cardoso</p>		<p>Representações Sociais sobre a Infância e o período de Alfabetização, de 25 professoras alfabetizadoras da Rede Estadual de Educação de São Paulo, desvelando o Imaginário que construíram sobre o seu tempo de alfabetização, impresso em uma Colcha de Retalhos e no Caderno de Memórias.</p>	<p>compõem o Caderno de Memórias também trouxeram à tona esse Imaginário, que é mais uma linha ao tecido que se prende ao conjunto restante evidenciado por meio das Representações Sociais. Ou seja, é uma forma de rastrear desde diferentes ângulos, os vestígios da origem do significado revelado por este grupo de professoras, tratando de alinhar relações entre o social e o individual. Aprender as imagens pintadas na Colcha de Retalhos e as narrativas do Caderno de Memórias, consistiu em um movimento de confluência com o que experienciamos e com o que somos, desentrelaçando-se em um processo cíclico e autoformativo, onde a complexidade de cada retalho, somado às narrativas – singulares e amalgamadas – são arrematados no todo consistente desse estudo.</p>
<p>Representações sociais do ensino da língua escrita – Margarete Maria da Silva</p>	<p>Dissertação/2009</p>	<p>Analisar as representações sociais do ensino da língua escrita de professores das séries iniciais do ensino fundamental, considerando as concepções de linguagem que estão subjacentes a essas representações</p>	<p>As representações sociais sobre o ensino da língua escrita estão ancoradas nas dimensões pedagógicas, cognitiva, social e sócio-afetiva. Prevalecendo as três dimensões, principalmente a pedagógica. O ensino é representado como uma ação planejada que visa propiciar os alunos a aprendizagem da leitura e escrita, considerando a construção cognitiva na apropriação da escrita, aspecto que traz a dimensão cognitiva, e as</p>

			prática sociais de uso da leitura e escrita, representando a dimensão social. As representações sociais sobre língua escrita estão sendo construídas considerando a apropriação inicial da escrita e as mudanças ocorridas neste ensino nos últimos anos.
Um Ano Mais Cedo Ou Um Ano A Mais: Representação Social De Referencial Curricular De Professores Alfabetizadores No Ensino Fundamental Ampliado – Rosane Fronza Purim	Dissertação/2010	Identificar a representação social deste grupo de profissionais sobre o referencial curricular para a turma de alfabetização e compreender como estas se constituíram	A pesquisa identificou que, para os profissionais que participaram desta formação em exercício, referencial curricular é definido como proposta e base para ações pedagógicas. E, ainda, para que políticas curriculares se efetivem faz-se necessário espaço para planejamento baseado em estudos, avaliação e reflexão sobre o contexto, desenvolvendo assim um suporte teórico/documental que viabilize caminhos e permitam aos sujeitos sentirem-se parte indissociável deste processo.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Com a leitura dos resumos percebemos que os trabalhos revelam a representação social de professores alfabetizadores (com destaque para um dos trabalhos que tem, como sujeitos, além de professores, coordenadores pedagógicos) sobre diversos fenômenos correlatos ao processo de alfabetização como: a formação continuada, com destaque ao PNAIC; o ensino da leitura; a linguagem oral e escrita, com vistas a identificar as concepções de linguagem; sobre o ser professor alfabetizador, especificamente, na proposta do ensino de 9 anos; e sobre a infância e o período de alfabetização. Com base nisso, constatamos que ao identificar o conteúdo representacional dos fenômenos elencados os pesquisadores se aproximam do universo simbólico do grupo, ao entender as construções sócio-cognitivas que os professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos constroem sobre esses fenômenos, dando

destaque aos saberes do senso comum a partir das concepções, opiniões e imagens sobre o processo de alfabetização no contexto escolar.

Além disto, traz à tona a preocupação dos pesquisadores com as práticas de alfabetização e letramento, ao destacar as concepções sobre o ensino da leitura e escrita nessa etapa da educação básica e, ainda, fortalecem as discussões sobre o ensino da leitura e escrita na compreensão de uma prática social essencial numa sociedade letrada, bem como afirmam que as concepções de linguagem dos professores influenciam diretamente nas suas práticas pedagógicas.

Com isso, revelam aspectos do cotidiano e as implicações dessas representações ao tornar-se guia para ação. Assim “as representações dizem respeito a maneira como os sujeitos sociais apreendem os acontecimentos da vida cotidiana, as características do seu contexto social, as informações que nele circulam, as pessoas do seu entorno ou, em outras palavras, é o conhecimento do senso comum” (PURIM, 2010, p. 11).

Por conseguinte, fica notório que os resultados apontam a necessidade de formação continuada de professores alfabetizadores e, ainda, para que as políticas curriculares se efetivem faz-se necessário protagonismo dos professores no processo de estudo, avaliação e planejamento das ações. Por sua vez, o uso da TRS, como aporte teórico-metodológico possibilita compreender mecanismos sócio-cognitivos de atribuição de sentido e integração da realidade em um repertório preexistente. Ou seja, é um campo rico e fecundo para se pensar conceitos correlatos ao processo de alfabetização e podem revelar a forma como os professores realizam as suas práticas.

Especificamente nas pesquisas analisadas fica perceptível a importância de compreender a leitura como prática cultural, a escrita como um objeto social e de aprendizagem, a alfabetização como um processo que se inicia desde a educação infantil e é um ato emancipatório, a presença da afetividade no processo de alfabetização, o planejamento nas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental a partir das diretrizes curriculares para o Ensino fundamental de 9 anos e as proposições do PNAIC no currículo e planejamento pedagógico .

Considerações Finais

Embora os estudos sobre alfabetização sejam de grande relevância no cenário atual de nossa sociedade observamos escassez de pesquisas sobre o processo de alfabetização com a abordagem teórico-metodológica na Teoria das Representações Sociais, principalmente, por não encontrar nenhum trabalho de doutoramento, ou iniciativas de intervenções com os

professores, o que pode suggestionar descontinuidade dos estudos. Os trabalhos analisados priorizam aspectos importantes para a área, mas sentimos falta de objetos de estudos que discutam, também, as concepções de alfabetização e, ainda, consideramos que a visão dos professores sobre o ato de alfabetizar foi pouco estudada em trabalhos com esse referencial teórico. Destacamos esses aspectos por considerar basilares para avanços dos estudos na área.

As pesquisas que considerem o processo de alfabetização como um fenômeno representacional, dos sujeitos envolvidos sendo esses professores (as) e/ou educandos são relevantes para área da educação uma vez que promove debates acerca dos processos de ensinar e aprender, mas especificamente da compreensão simbólica do ato de alfabetizar, das discussões em políticas públicas educacionais e na prática, como ocorrem em sala de aula.

Decerto, temos a certeza que a análise dos trabalhos não se esgota com essas considerações, mas precisamos ampliar o olhar acerca desses estudos para assim, propor novas pesquisas na área, principalmente à luz da Teoria das Representações Sociais.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206>. Acesso em 27 de nov. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização**. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 29 de setembro de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em 29 de setembro de 2020.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FIGUEIREDO, Nice. **Da importância dos artigos de revisão da literatura**. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação, São Paulo, v. 23, n. 1/4, p. 131-135, jan./dez. 1990.
- FINK, Rosane. **Representações sociais sobre ser alfabetizadora no contexto da proposta do ensino de 9 anos em União da Vitória: ancoragens para novas lógicas e práticas**. 120f. Dissertação (mestrado em educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

FUNDAÇÃO CAPES. **Portal de Teses e Dissertações** CAPES/MEC. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 21 out. 2020.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigando a psicologia social**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

PRYJMA, Leila Cleuri. Leitura: **Representações sociais de professores de uma rede municipal de ensino**. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, 2011.

PURIM, Rosane Fronza. **Um ano mais cedo ou um ano a mais: representação social de referencial curricular de professores alfabetizadores no ensino fundamental ampliado**. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010.

SÁ, Celso. P de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTOS. Camila R. **As Representações Sociais do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: o olhar dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) do município de Natal-RN**. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

SILVA, Maria Margarete. **Representações sociais do ensino da língua escrita**. 132f. Dissertação (mestrado em Educação)-Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

SILVA, Viviane Fernandes Fraga. **Oralidade e escrita: Narrativas de professoras alfabetizadoras de alunos da educação de jovens e adultos**. 124f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, 2011.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SORAIA, Souza Cardoso. **Representações sociais de professoras tecidas em colcha de retalhos e caderno de memórias**. 134f. Dissertação (mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC, São Paulo, 2017.

DE PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE APRENDE A LER: CONHECIMENTO TECIDO NA EDUCAÇÃO POPULAR E MANTIDO NA MEMÓRIA DE SEUS PARTÍCIPES

Amélia Ferreira Dantas
Ilane Ferreira Cavalcante
Maria Cleonice Soares

Introdução

O Encontro entre autores do II Seminário de Narrativas (Auto)Biográficas: “Vozes silenciadas nas pegadas do Chão do Lugar” realizado pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, empenhado em trazer respostas para a história da educação popular do Rio Grande do Norte, trouxe amostras e relatos de filmes, vídeos e documentários sobre as principais experiências que a educação popular viveu no Estado do RN. Tendo como base os preceitos de Paulo Freire, que nos deixou um dos maiores legados para a educação, principalmente para a educação popular destinada ao proletariado.

Essas amostras resgataram em minha¹¹ memória os acontecimentos que vivemos no período de 1961 a 1964. Destacamos experiências de educação freireana exercidas no Nordeste. A primeira, que ocorreu em 1961, no Centro de Cultura Dona Olegarinha¹², movida pelo Movimento Cultural Popular (M.C.P), no Bairro Poço da Panela (Casa Forte Recife) onde realizava-se o Projeto de Educação de Adultos, a partir do universo vocabular dos educandos coordenado pelo professor Paulo Freire (ARY, 1962). Esta experiência se estendeu até a campanha popular de educação da Paraíba

No Rio Grande do Norte, a campanha que buscava a erradicação do analfabetismo, conforme Germano (1981) originou-se da reivindicação popular durante a campanha política de Djalma Maranhão, em 1960, quando este tornou-se prefeito de Natal e definiu a educação e cultura como a meta número um do governo. Assim, no período de 1961 a 1964, ocorreu em Natal a campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, o movimento educacional desenvolvido pela prefeitura de Natal/RN, alcançou uma boa repercussão (GERMANO, 1981). Esse movimento foi marcado pelos contextos históricos do nosso país, “que enfrentava um

¹¹ Este artigo se dividirá entre o uso da primeira pessoa do plural e do singular, por trazer registros pessoais, da memória da pesquisadora, assim como da memória da professora entrevistada.

¹² Dona Olegarinha ou Dona Olegarina, se destacou como abolicionista. Conhecida por sua generosidade, se tornou uma figura popular recebendo os nomes de “mãe dos pobres” e “mãe do povo”. Participou de protestos e de associações, como o Ave Libertas. Essa sociedade, de mulheres abolicionistas, foi criada em setembro de 1884 e chegou a contar com 66 mulheres como sócias efetivas. Sabe-se também que com menos de um ano de atuação, a associação já havia alforriado mais de 300 escravos. Ela e seu esposo José Mariano, também abolicionista residiam no bairro Poço da Panela, no Recife/PE. Fonte: <<https://memoriaescravaidaope.wordpress.com/tag/dona-olegaria/>>

momento de crise econômica e política das classes dominantes e de ascensão políticas dos trabalhadores urbanos e rurais” (GERMANO, 1981, p. 90). Iniciativa que infelizmente se extinguiu em um momento de pânico e terror, com o golpe militar no Brasil, em 1964

Angicos localizada no sertão do Rio Grande do Norte foi o palco em que, pela primeira vez, Paulo Freire, em princípios de 1963, realizou seu trabalho de alfabetização e conscientização de adultos. Dessa maneira, as ações que até então eram desenvolvidas de forma incipiente no Recife, ganhou grande visibilidade em níveis nacional e internacional. (GERMANO, 1997).

A experiência das quarenta horas em Angicos – RN, teve início em meados de dezembro de 1962, quando “um grupo de estudantes, em sua maioria universitários, realizou o levantamento do universo vocabular da população de Angicos preparando o terreno para a experiência que viria a seguir” (GERMANO, 1997, p. 389).

A partir disso, nos primeiros meses de 1963, esses estudantes, criaram vários Círculos de Cultura e, tendo o patrocínio do Governo do Rio Grande do Norte e da “Aliança para o Progresso” (programa de origem norte-americana), tornaram possível o emprego do referido método. Como objetivo fundamental a experiência buscava fazer com que os educandos aprendessem a ler e a escrever e, também, viessem a se politizar em 40 horas. O que deu grande visibilidade ao trabalho de Freire e dos estudantes do Rio Grande do Norte (GERMANO, 1997).

O encerramento de tal trabalho ocorreu no dia 2 abril do mesmo ano e foi comemorado contando com a presença do Presidente da República, João Goulart e do Governador do Estado, Aluísio Alves. Por meio dessa experiência, veio a ser comprovada a eficácia do método Paulo Freire, adotado em todo território nacional pelo Plano Nacional de Alfabetização (PNA), do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Esse projeto das 40 horas¹³ também foi extinto pelo golpe militar no Brasil, em 1964 (GERMANO, 1997).

Neste trabalho iremos abordar a atuação de uma professora do projeto “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” no ano de 1960 e o contexto marcado a partir da eleição de Djalma Maranhão para prefeito da capital do Estado do Rio Grande do Norte, Natal e, posteriormente, a instauração do golpe militar de 1964. A eleição de Djalma Maranhão se deu numa época em que o país passava por momentos de transformações e conflitos políticos, dando espaço a um governo envolvido nesse processo e comprometido com um projeto popular de educação.

Para iniciar, vamos discorrer sobre o histórico e político em que se desenvolveu o projeto “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” e, em seguida, vamos nos debruçar sobre

¹³ Projeto em que foram alfabetizados cerca de 300 adultos em 40 horas, utilizando-se de práticas pedagógicas orientadas por Paulo Freire na década de 1960.

a atuação dos professores nesse projeto, levando em consideração o depoimento que trazem a memória de uma professora mescladas com a memória da pesquisadora que desenvolve este texto, também testemunha desse período.

A paisagem histórica e política da campanha “de pé no chão também se aprende a ler”

A campanha ao governo de Natal/RN de Djalma Maranhão, conforme Germano (1981), contou com mobilização popular e apoio de intelectuais, políticos, estudantes e líderes sindicais e de bairros que instituíram os chamados comandos populares, que funcionavam como comitê central. Os comandos criaram os acampamentos nacionalistas, barraca instaladas nas proximidades dos mercados que além de alistamento eleitoral, também dispunham de urnas para contribuições financeiras para os custos da campanha eleitoral. Essas mobilizações deram origem aos Comitês Nacionalistas¹⁴ que acentuou a mobilização, tendo sido organizado por bairros, chegando a ser criados cerca de 240 Comitês, que reunia as pessoas de uma rua ou bairro não somente para participar da campanha, mas também para discutir problemas locais.

Ao ganhar a campanha eleitoral e se tornar Prefeito de Natal/RN, Djalma Maranhão tinha, por meio das ações dos comitês, um diagnóstico da situação de cada bairro. Seu governo teve como meta a educação e a cultura (GERMANO, 1981). Em um desses encontros dos comitês, participou como convidado o então Secretário de Educação, Moacyr de Góes, para discutir, em uma reunião, os problemas do bairro e da educação. Nesse momento, em um debate caloroso em torno da questão das construções das escolas, a prefeitura não estava preparada financeiramente para viabilizar a estrutura das escolas municipais.

Primeiramente, conforme Germano (1981), Djalma Maranhão criou a Secretaria de Educação da Prefeitura e o Grupo de Trabalho de Educação Popular, que ficou responsável pela organização e preparação dos professores. De início se escolhe o Bairro das Rocas, onde ficava o palco principal do movimento dos Comitês Nacionalistas, tendo como presidente José Fernandes Machado, funcionário da agência dos Correios e Telégrafos, como área piloto para a primeira experiência em seguida, começou a preparação dos professores que iriam atuar na campanha, tendo a participação de cerca de 200 participantes. Assim, em 23 de fevereiro de 1961 foi lançada oficialmente a campanha de Erradicação do Analfabetismo.

¹⁴Conforme Moacyr de Góes, em entrevista (re)publicada na Revista Educação em Questão (Natal, v. 53, n. 39, p. 242-254, set./dez. 2015), o Comitê Nacionalista configurava-se como um agrupamento de homens e mulheres, em número variável, desburocratizado, que recebia em uma casa comum de qualquer rua, Djalma Maranhão e colaboradores, para com eles discutir os problemas do bairro e da cidade. Disponível em: < <http://www.revistaeducacao.ufrn.br/pdfs/v53n39.pdf> >.

Segundo Germano (1981), a opção por estruturas populares para abrigar as escolas veio numa reunião do comitê. Surgiu, no meio da multidão, uma voz que clamou pela construção de galpões de pau a pique com o chão de barro batido e coberto de palhas, tendo em vista seus frequentadores serem pessoas humildes, que residiam em casas de taipa, com chão de barro batido e cobertas de palhas de coqueiro. A ideia foi discutida, aceita e foi levada ao conhecimento do prefeito, que a acatou, resolvendo-se, dessa forma, o problema das escolas.

A inspiração da Campanha, conforme Germano (1981), tinha como base a cooperação e intercâmbio do governo de Djalma Maranhão com Miguel Arraes então prefeito do Recife/PE, e a partir disso surgiu a cooperação por meio do Movimento de Cultura Popular (MCP) e da Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”. As discussões e produções do próprio Paulo Freire que defendia a Educação de Adultos as Populações Marginais, também foram inspiração para a produção da campanha. No Movimento de Cultura Popular (MCP) e nos encontros e diálogos com a população das periferias do Recife Paulo Freire ampliou o seu conhecimento para formar o método de alfabetização de adultos em 40 horas. Esse método chamou a atenção dos organizadores da campanha de educação popular que estava se iniciando no Estado do Rio Grande do Norte e que não tiveram dúvidas em adotar o método para a campanha ‘De Pé no Chão Também se Aprende a Ler’. Posto esse movimento em prática, em Natal, tal campanha foi priorizada para o ensino fundamental, para a alfabetização de crianças durante o dia e à noite com os jovens e adultos.

Nasceu assim a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, movimento de educação popular que se afirmou com o movimento de cultura popular de Pernambuco, referendado pelos pressupostos teóricos de Paulo Freire (GÓES, 1980, p.29).

O nome da campanha “De Pé no Chão Também se Aprender a Ler” emergiu de uma reportagem realizada pelo jornalista Expedito Silva, que ao apresentar a campanha afirmava que até de pé no chão também se aprende a ler (GERMANO, 1981). A campanha logo ganhou notoriedade como um importante movimento de educação popular, tendo sido desenvolvida em Natal/RN do início de 1961 até 31 de maio de 1964. Germano (1981, p. 119), situa que a campanha nascia da reivindicação popular e seria a “resposta de um povo que se levanta contra a miséria, contra a espoliação por uma educação brasileira consciente, crítica e demonstrativa”.

Conforme Moacyr de Góes (1980, p. 53) o índice de analfabetismo na população brasileira acima de 14 anos, era mais alto no Nordeste, chegando a representar 59,97% (cinquenta e nove virgula noventa e sete por cento) e, em Natal, o Censo do Instituto Brasileiro

de Geografia e Estatística (IBGE) revelou que no ano de 1960, a cidade contava com uma população de 160.000 habitantes dos quais 60.254 eram analfabetos e se encontravam fora das salas de aula, “cifra possível de ser decomposta em 35.810 crianças e 24.444 adultos.” A principal parte da população afetada nesse processo excludente ligado ao analfabetismo eram as pessoas pobres.

Na I Convenção Estadual do Movimento Nacionalista, encontro em que se definiu as diretrizes da estrutura das escolas populares, foi priorizada a erradicação do analfabetismo.

Finalmente nos dias 6 e 7 de setembro de 1960, na sede do Alecrim Clube com a participação de mais de 200 comitês e de delegações do interior do estado, foi realizada a I Convenção Estadual do Movimento Nacionalista. Um grupo de trabalho, na oportunidade consolidou todas as listas das convenções de bairros, estabelecendo suas prioridades. Dessa consolidação emergiram a educação e a cultura como Meta Numero 1 e, como prioridade, a erradicação do analfabetismo (GÓES, 1980, p.28)

Em 1961, foi ministrado o primeiro curso de treinamento para os monitores do projeto fundamentado no método de Paulo Freire, havia cerca de 200 participantes. Esses cursos eram coordenados pela professora Margarida de Jesus Cortes, fundadora do I Seminário Municipal de Educação (SME) (GERMANO, 1981).

Com a Campanha, conforme Germano (1981) além das escolinhas e dos Acampamentos Escolares, também houve a criação de bibliotecas populares, de praças de cultura, do Centro de Formação de Professores, do Teatrinho do Povo, da Galeria de Arte; também foram formados os círculos de leitura, organizados os encontros culturais, a reativação de grupos de danças folclóricas, a exposições de arte, a apresentação de peças teatrais com a participação efetiva do povo. As Escolinhas e os Acampamentos escolares funcionavam em espaços cedidos gratuitamente. Sindicatos, sociedades beneficentes, sedes de clubes de futebol, igrejas de todos os credos, residências particulares, abriram suas portas para a abertura de turmas, já que a prefeitura não dispunha dos espaços e recursos necessários a abertura de tantas escolas.

Em dois anos já somavam 271 essas escolas, espalhadas pelos quatro cantos da cidade. Os Acampamentos Escolares surgiram da necessidade de expandir a Campanha. Ante a indisponibilidade de recursos a população sugeriu construir escolas de palhas de coqueiros. Uma semana depois da aceitação das escolas de palhas, José Ribamar, que dirigia a equipe da prefeitura juntamente com um grupo de pescadores do canto do mangue, deu início à sua construção. Os pavilhões dos acampamentos escolares, correspondiam a um pavilhão de 30 por 8 metros que se dividia em 4 classes, separadas por quadros de murais e um quadro negro,

coberto de palhas de coqueiro, sem paredes laterais e com chão de barro batido. Um espaço livre, claro, arejado e acolhedor (GERMANO, 1981).

No entanto, conforme Germano (1981) os operários da prefeitura não sabiam fazer a virada das palhas para a cobertura de modo que, quando chovesse, não molhasse dentro das classes, então, chamaram os pescadores da praia de Areia Preta, os pescadores que moravam em Mãe Luísa e no Canto do Mangue que vieram e ensinaram essa arquitetura a partir de seus conhecimentos populares, unindo os saberes profissionais aos da experiência, através de seus conhecimentos. Para incentivar a matrícula, em fevereiro de 1961, Djalma Maranhão, junto com a sua equipe, caminhava no bairro das Rocas, na periferia da cidade, de população formada principalmente por pescadores, de rua em rua, com um microfone na mão, conclamando o povo para que todos fizessem sua matrícula na escola.

A Coordenação Pedagógica produzia seu próprio material, a ser distribuído nas escolas, pois havia crítica às cartilhas oferecidas pelo mercado vigente, que não atendiam à perspectiva de partir de um vocabulário que fosse construído a partir das experiências e dos conhecimentos dos estudantes (GERMANO, 1981).

O livro de alfabetização, de acordo com Góes (1980), não importava se fosse para adultos ou infantil, tinha que ter conteúdo que os aproximasse da realidade dos participantes, identificando os estudantes com suas vivências. No caso das crianças, o livro retratava o conhecimento das vivências do cotidiano das lendas, da fauna e flora da sua região, enquanto para os adultos tratava das lutas de classe, do sacrifício para conseguir a sua sobrevivência e sua afirmação como sujeito capaz de manter a dignidade da sua família.

Participação histórica [...] desempenhou o livro de leitura para adultos do MCP, com suas frases tão óbvias e assustadoras “O pão da saúde, saúde é vida, o voto é do povo, o povo pode, o povo sua, o povo sem casa vive no mocambo” estamos certos de que com essas afirmativas, não se estava propondo nada às massas, procurava-se apenas a confirmação de sua necessidade de subsistência (BRITTO *apud* GÓES, 1980, p. 118).

O projeto provocava nos intelectuais da educação e cultura um convite à reflexão e ao engajamento pela luta da erradicação do analfabetismo respeitando a cultura local. Nas vozes dos cordéis, a cidade era representada entre versos e prosas e tinha como palco a galeria das artes, que foi construída na praça da matriz. Os artistas locais eram reconhecidos e acolhidos e recebiam o seu devido valor. Nas Rocas, havia a apresentação de Bambelô e Asa Branca, que se misturava à recreação escolar como acréscimo do conhecimento popular no acampamento. O acampamento do bairro da Conceição era administrado por Omar Pimenta, diretor de ensino

cuja dedicação era notável na organização das escolas e sua multiplicação. A organização das festas do mês de junho, do carnaval e os festejos natalinos eram coordenados pela Diretoria de Documentação e Cultura (DOC), que exibia Fandangos, Cheganças, Bambelôs, Pastoris, Congos, Bois Calengas e a Sociedade Araruna de danças antigas. Essa valorização das raízes da cultura popular estava sob a orientação do folclorista brasileiro Câmara Cascudo (GERMANO, 1981).

Dessa forma, as expressões de educação, arte e cultura estavam tecidas e entrelaçadas, dando brilho à cidade e alegrando a comunidade com as suas cores, nas vozes dos poetas, no encanto das peças teatrais e nas apresentações das danças e festas populares. Era uma educação que acontecia nas raízes da força popular, na emancipação de um povo sedento por liberdade e conhecimento.

Conforme Góes (2001), Paulo Freire foi a Natal e conheceu a campanha “De Pé no Chão”, na oportunidade participou da programação de uma Praça de Cultura. Isso ocorreu entre as férias escolares de 1962-63. Assim, Paulo Freire foi convidado, pelo Secretário de Educação Moacyr Góes a ministrar um curso de alfabetização de adultos para as lideranças da Campanha, em Natal, professores e monitores do movimento. Qualificados esses “animadores”, imediatamente, foram organizados os primeiros Círculos de Cultura de De Pé no Chão: dois nas Rocas, dois em Nova Descoberta e um no Carrasco, coordenados, principalmente por lideranças de AP (Ação Popular). A partir disso, a campanha ganhou uma maior força na alfabetização e conscientização de jovens e adultos

A campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, com base nas teorias freireanas, levava em conta a defesa do processo de escolarização que se firmava nos direitos que todos têm à educação, a partir do processo de conscientização por meio da alfabetização. Buscava-se priorizar os sujeitos envolvidos nesse sistema com uma educação sem exclusão de raça, cor, gênero ou religião, com respeito às diversidades existentes em nosso país. Góes apoiava o movimento por acreditar que:

O espírito democrático e a vivência democrática de uma comunidade jamais poderão estar dissociados das instituições, uma não poderá sobreviver sem a outra. Em termos mais simples: democracia como regime político e democracia como vivência política podem ser consideradas isoladamente, mas se constatadas dissociadas, há muito a desejar no seu funcionamento. (GÓES, 1980, p. 115).

O processo de educação freireana tinha como principal objetivo político a erradicação do analfabetismo de seus militantes, que vivenciavam as experiências construídas por cada

participante. Estas, iam se desdobrando pelo trabalho da educação processada nas circunstâncias dos conflitos que estavam sendo vividos na época, partindo de um trabalho educativo em diálogo com os problemas vivenciados em cada comunidade.

Outro importante programa, foi a campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Profissão” que ofertava, a partir das perspectivas de alfabetização já existentes, vários cursos que se abriam para o mundo do trabalho.

O golpe que constituiu a ditadura civil militar no Brasil, no entanto, desmontou todas essas experiências, que marcaram a realidade democrática da educação popular. Após o golpe de 1º de abril de 1964, Djalma Maranhão e o então Secretário de Educação e Cultura Moacyr de Góes tiveram as suas prisões decretadas. Djalma Maranhão, no dia 1º de abril, havia publicado um manifesto apoiando a legalidade do governo João Goulart, a quem ele oferecia as instalações da prefeitura para que se organizasse ali o seu Quartel General. Às 15 horas do dia seguinte, Djalma Maranhão foi preso em Natal, depois levado para Recife, depois Fernando de Noronha, em seguida, libertado e exilado no Uruguai, chegando a falecer longe de sua pátria, no dia 30 de outubro de 1971 naquele país. Luiz Gonzaga dos Santos, vice-prefeito de Natal, morreu na prisão em Recife/PE. Muitos estudantes, professores, operários, sindicalistas e outros foram perseguidos, presos ou sacrificaram suas vidas no exílio longe de suas casas e das famílias. O presidente João Goulart morreu no exílio (GERMANO, 1981).

O secretário Moacyr de Góes passou vários meses preso, respondendo a cerca de sete inquéritos. Foi liberado, cassado do seu posto e proibido de voltar à Natal. Então fixou residência no Rio de Janeiro, iniciando a sua carreira como professor do colégio São Vicente, depois do Serviço Nacional do Comércio (SENAC) e foi também professor e sub-reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (GERMANO, 1981). De volta a Natal, na época do primeiro governo de Wilma de Farias (1989 a 1992), Moacyr foi convidado pela prefeita a ocupar a Secretaria de Educação

Góes (1980), discutindo sobre o regime milita instaurado em 1964, cita o relato da professora Maílde Pinto Galvão que trabalhava na diretoria de documentos da Secretaria da Educação e Cultura Municipal de educação saúde e sobrevivência. A professora descreve que, na tarde do dia 8 de abril de 1964, encontrava-se na residência de uma irmã, nas imediações do 16º regimento de infantaria, quando chegou a sua filha, acompanhada por militares do exército. Armados de metralhadoras, conduziram-na a um jipe e a levaram entre dois soldados, no banco de trás, para um interrogatório, eles queriam saber se havia escondido os documentos subversivos e insistiam que fazia parte de uma campanha subversiva e de uma organização terrorista que estava se armando para implantar o comunismo em nosso país. O relato demonstra

que as pessoas acusadas pelo regime não tinham nenhum tipo de defesa em relação às acusações realizadas pela força opressora.

A partir de 1964, a ditadura militar passou a reprimir a educação como prática libertadora e os ideais da educação popular voltada a conscientização das pessoas, desmontando as organizações sociais e populares, chegando a prender, torturar e violentar os direitos humanos dos envolvidos no projeto e a destruir uma história de educação libertadora.

Entrelaçando memórias na construção de uma história do “de pé no chão também se aprende a ler”

Atesto que vivenciei o contexto relatado neste trabalho e algumas de suas experiências, pois irmã da professora entrevistada e pesquisadora deste estudo. Recordo-me, por exemplo de, ainda criança, ir com meu pai buscar minha irmã nos acampamentos escolares do “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, onde ela ensinava. Via crianças pobres, nos chamados pavilhões escolares, em situações de liberdade e alegres, na realidade social em que estavam inseridas. Eu me deslumbrava com aquele cenário tão próximo e tão fora das minhas perspectivas. Fui, por exemplo, assistir um círculo de cultura nas rocas em um acampamento construído em uma duna. Lugar que era destinado a um cemitério e ficava em uma comunidade de pescadores, a qual deu lugar a uma favela denominada Brasília Teimosa, cujas casas eram cobertas de palhas.

Recordo-me, também, que, após o golpe militar, o pavilhão das rocas teve o seu cenário mudado, anteriormente a intervenção, a *United States Agency for International Development - USAID*, agência norte-americana ligada à política externa dos Estados Unidos, por meio da Aliança Para o Progresso, vinha distribuir alimentos para as pessoas menos favorecidas e eu, na época, ajudava as irmãs de caridade do patronato da medalha milagrosa, que contribuíam na distribuição desses alimentos. Chegando às Rocas, após a instauração do regime ditatorial, não se via mais escolas nem educação, só os caminhões do exército que procuravam alguém ou algo que eles julgassem suspeito ou subversivo. Era uma época de reacionarismo, em que emergia um clima de opressão, advindo do golpe militar, um regime movido pela força e que se espalhava pela cidade.

Portanto, às memórias da professora entrevistada neste trabalho, somam-se as minhas, que vivenciei também esse período e suas mudanças. Para reconstituir essa história, optamos pelo trabalho com a memória, compreendendo que a memória é um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização. A memória é,

portanto, seletiva, não guarda tudo (PÊCHEUX, 1999). E as seleções são feitas, também, tanto individual quanto coletivamente, a partir de critérios estabelecidos pelo momento em que se vive. Assim, pode-se dizer que a memória é, de fato, construída. E esses modos de construção podem ser conscientes ou não. “O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização” (POLLAK, 1992, p.203).

Para Bosi (1999), o sujeito pensa a si mesmo a partir de um debruçar-se sobre o que se lembra do passado e vive no presente

Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (BOSI, 1999, p. 47).

Neste trabalho, buscamos reconstruir, por meio da memória e do discurso, a experiência do projeto “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” do qual a professora entrevistada participou ainda muito jovem.

Orlandi (1999) alerta que assim como a língua é sujeita a falhas, a memória também é constituída pelo esquecimento, o que está fora da memória não está totalmente esquecido, nem foi trabalhado, esta metaforizado, transferido. Está in-significado, de-significado. Ficam vestígios que estabelecem relações com as margens dos sentidos, com suas fronteiras. Dessa forma, a memória permite um encontro bastante efetivo entre áreas, temas, representações diversas. É nesse sentido que buscamos um encontro com esse passado que é da professora e também da história da educação em Natal/RN.

A metodologia utilizada para o resgate da memória foi a entrevista semiestruturada com uma professora aposentada da rede municipal (Natal) e estadual, nascida em 1942, licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), remanescente do processo inicial da escola “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, em Natal, na década de 1960.

Vale ressaltar que a entrevista foi realizada de maneira informal, dada a intimidade entre a pesquisadora e a entrevistada (somos irmãs) e que não foi gravada, tendo a pesquisadora tomado nota das informações relatadas pela entrevistada. Assim, o que surge de seus depoimentos são fragmentos de seu discurso, anotados pela pesquisadora.

A docente iniciou os seus trabalhos como professora, no caso, monitora do projeto de Djalma Maranhão, no ano de 1961, aos dezenove anos de idade, quando ainda era estudante do 3º ano do Ginásio, no Colégio Atheneu de Natal e tinha como perspectiva estudar Direito.

Mudou seus anseios em relação à atuação profissional ao realizar o trabalho no projeto de alfabetização de jovens e adultos, se encantando com as práticas educacionais oferecidas naquele movimento, assim como com a profissão do magistério.

A professora entrou no projeto ao procurar, como ela afirma, informações sobre trabalho na Secretaria de Educação, pois, pela sua lembrança, o prefeito Djalma Maranhão convidava os estudantes secundaristas a participar como monitores da educação municipal. Procurando a Secretaria de Educação do Município de Natal (SEC), a professora informa que: “Falei com uma professora lá e ela me disse que, para participar como monitora, eu deveria fazer um curso”. Provavelmente, a professora se refere ao curso de capacitação para professores leigos que mencionamos no tópico anterior.

Esse curso, que a professora não lembra exatamente quanto tempo durou, teve a presença de professores vindos de outros estados, “do Rio de Janeiro e até o próprio Paulo Freire esteve presente, muito moço”. A professora ainda lembra que: “Tinha muitos rapazes e moças de Natal como estudantes”.

A professora iniciou sua trajetória na escola situada no bairro Bom Pastor, antigo Carrasco, onde ministrou aulas de alfabetização do 1º ao 4º ano primário. Ela comenta que os professores, como prática pedagógica do projeto, juntavam-se aos alunos na hora do recreio, em um galpão circular, uma forma de prolongamento educativo, estendendo assim os seus ensinamentos, e aprendendo com os estudantes, numa troca de conhecimentos.

As estruturas físicas do projeto eram construídas de forma bem simples, diz a professora, mas havia espaço para as aulas, com o “quadro de giz apoiado em varetas fincadas no chão e cadeiras de madeira para os estudantes”. Havia ainda espaço para uma Secretaria e para uma pequena Biblioteca, onde ficava não só livros didáticos, mas, também “havia muitos livros disponíveis” ao trabalho docente e aos estudantes.

Um ano depois, a professora passou a ensinar na Escola Juvenal Lamartine, na avenida 4 (quatro), no bairro do Alecrim, na época conhecida como acampamento de número 5 (cinco), onde continuou a exercer suas atividades até o ano de 1964, quando, aos 22 anos de idade, já aluna do magistério, cursava o segundo ano da Escola Normal de Natal.

Esse foi o ano do golpe e o governo ditatorial acabou com a campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, por achar que a ideologia do movimento era marxista, perseguindo seus criadores, as pessoas que trabalhavam ali e, proibindo os alunos de continuarem com o livre aprendizado baseado na perspectiva freireana.

A professora lembra que muitos chamavam o prefeito Djalma Maranhão de “comunista”, termo que, na época, não designava uma postura política, mas era associado à

marginalidade social, tinha sentido pejorativo, apesar de estar ligado a uma ideologia que pregava menor desigualdade entre as classes e, no caso do projeto em questão, a liberdade de ensino, alfabetização como processo de conscientização dos oprimidos. Valorização das vivências dos jovens e adultos estudantes, caso dos pescadores do bairro das Rocas, por exemplo. Para se ter uma ideia sobre essa participação ativa dos estudantes jovens e adultos no projeto, a professora lembra a argumentação de um pescador de que se as casas deles eram de taipa, o chão de barro batido e cobertas de palhas, a escola também deveria ser, pois eles não iriam estranhar o ambiente escolar, tendo em vista que aquele ambiente já lhe era familiar. Isso refletiu na própria construção dos acampamentos escolares, como destacamos a partir dos estudos de Germano (1981).

Ao longo do desenvolvimento do projeto, conforme o relato da professora, havia formação continuada para todos que atuavam como docentes e monitores do projeto, pois vinham professores graduados de outros lugares do país socializar com os natalenses suas teorias. Treinavam os professores locais para que estes tivessem condições de ensinar os conteúdos comuns da escola pública, embasados nas vivências e experiências de cada comunidade, procurando aproximar-se dos alunos, conhecendo suas dificuldades e possibilidades. A professora destacou que ainda hoje encontra alunos “daquela saudosa época quando a educação acontecia”, e que ela fica feliz em ver que “muitos deles estão formados em diversas profissões”. A fala da professora se remete as crianças, filhas e filhos dos trabalhadores que eram também alfabetizadas nos acampamentos escolares.

A entrevista com uma professora envolvida nesta experiência, participando ativamente destes momentos nos proporcionou informações que nos ajudam a entender um pouco desta realidade. A entrevista semiestruturada baseada em questões informais, anotadas (e não gravadas), nos permitiu detectar informações dos bastidores dos acontecimentos desse momento histórico vivido pela educação do Rio Grande do Norte.

Considerações Finais

A educação popular e a cultura como paradigmas metodológico e políticos educativos ganharam força nas lutas de classes populares, nos movimentos sindicais e nos movimentos estudantis a partir dos anos 1960. Neste período, ganhou notoriedade internacionalmente, a proposta educacional de Freire, pautada na conscientização das pessoas, com foco em organizar as políticas das classes oprimidas na América Latina, promovendo uma educação com foco na construção das sociedades livres e justas. Deixando a escola mais aberta às classes populares e

menos elitista, mais voltada aos projetos sociais, encontrados nas vivências, na cultura e na história de cada comunidade e nas dificuldades e necessidades de cada aluno.

Neste artigo refletimos sobre o contexto histórico de uma luta pela educação popular, uma educação voltada para a emancipação dos sujeitos, por meio do processo de alfabetização, que ocorreu nas comunidades em que se encontravam os desfavorecidos pelo sistema educativo, nas camadas sociais mais diversificada, a partir da valorização dos seus conhecimentos culturais. Observamos que a Campanha de Pé no chão, tinha um foco político, cultural e econômico. A reivindicação vinda das classes proletárias, nascida na campanha popular de Djalma Maranhão e posta em prática em seu governo, de forma pioneira, promoveu alfabetização e cultura a população natalense entre 1960 a 1964. Essa campanha inspirava-se no trabalho desenvolvido por Paulo Freire e seu grupo no MCP.

Uma história simples nascida nas periferias, na humildade daqueles ou daquelas, cujo sonho era o direito de desenvolverem seus conhecimentos educativos, nas suas raízes do conhecimento popular, nos acampamentos escolares que emergiram, também pelo trabalho popular, tão arraigados no chão de terra, formando estruturas tão solidas, que seriam capazes de sustentar o desenvolvimento de uma nação democrática e livre.

As memórias da professora entrevistada, apesar de falhas pela passagem do tempo e de permeadas pelas questões do presente, ancora-se também nas memórias daqueles que também vivenciaram/relataram esse tempo. Como lembra Bosi (1999) acerca das vicissitudes dos relatos memóriográficos, essas memórias atestam a alegria de fazer parte do movimento naquele momento e reacendem a certeza de ter contribuído para a formação de seus estudantes e a compreensão de que aquele movimento marcou, inclusive, a sua escolha profissional.

Mas, o sonho virou pesadelo com a ditadura militar que iniciou em 1964 e extinguiu a campanha e tentou cercear as ações e apagar sua história. No entanto, as ideias oriundas daquele movimento não estão mortas, elas vivem e renascem todos os dias nos sujeitos que continuam a sonhar com o país que tenha a sua democracia alicerçada na educação e na cultura popular.

Referências

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 7 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

GERMANO, José Willington. **De pé no chão também se aprender a ler:** Política e educação no rio Grande do Norte – 1960 – 1964. Dissertação. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Mestrado de Sociologia. Campinas, 1981.

GERMANO, José Willington. **Lendo e aprendendo: A Campanha de Pé no chão**” São Paulo, Autores Associados, Cortez, 1982.

GERMANO, José Willington. **As quarenta horas de Angicos**. Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 59, agosto/1997. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000200009. Acesso em 10 de março de 2021.

GÓES, Moacyr de. **Uma escola democrática**. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira S.A, 1980.

GÓES, Moacyr de. Educação Popular, campanha De Pé no Chão Também se aprende a ler, Paulo Freire e Movimentos sociais contemporâneos. **III Colóquio Internacional Paulo Freire**, Recife, set. 2001. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/educar/penochao/index.htm>>. Acesso em 10 de agosto de 2021.

ORLANDI, Eni. et al. **Papel da memória**. São Paulo: Pontes, 1999.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In.: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212. Disponível em: www.cpdoc.fgv.br/revista. Acesso em: 01 Nov. 2007.

PÊCHEUX, Michel. O papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. **O papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes, Campinas, SP: Pontes, 1999.

ARY, Zaira. **Uma experiência de educação popular**: Centro de Cultura D. Olegarinha. Escola de Serviço Social de Pernambuco. Monografia de graduação (Curso de Serviço Social). 1962. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3093>>. Acesso em 22 de fevereiro de 2021.

SONHAR UM CAMINHO E COMEÇAR A ANDAR: ALFABETIZAÇÃO DE UM ADULTO A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE E EMILIA FERREIRO

Mirella Giovana Fernandes da Silva
Maria Cleoneide Soares
Hostina Maria Ferreira do Nascimento

Introdução

A educação sempre foi um elemento preponderante para a formação das nações. Todos os grandes Estados progrediram investindo em educação, desde a básica até os níveis mais avançados. No Brasil, apesar de todas as mudanças históricas que buscaram a garantia da universalização da educação básica, a educação superior ainda se configura como centrada em uma pequena minoria da população. Ao longo dos anos o país conseguiu alcançar níveis maiores de escolaridade e oficializou a “idade certa” para alfabetização na infância. Porém, ainda temos consequências desta pouca valorização histórica com ainda um grande número de adultos analfabetos, principalmente na região nordeste, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Levando em consideração esses dados, percebemos a importância de haver mais trabalhos voltados à alfabetização de adultos. Uma pesquisa feita pela Unesco citada por Fuentes (2017) aponta que ainda estamos no ranking dos 10 países com mais analfabetos no mundo, pensando nisto, o Plano Nacional de Educação – PNE traz como metas 9 e 10:

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5%, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional; oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, na forma integrada à educação profissional nos ensinos fundamental e médio. (BRASIL, 2014)

Embora importantes, as metas do PNE que foram traçadas para se concretizar até 2015, ainda não obtiveram êxito. Faz-se necessário continuarmos discutindo sobre esse assunto, baseados em pesquisas e experiências práticas de maneira a provocar possíveis mudanças. Portanto, como objetivo geral definimos: analisar o nível de alfabetização de um adulto a partir das contribuições de Paulo Freire e Emilia Ferreira. Neste sentido, definimos como objetivos da pesquisa compreender o contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil; compreender os conceitos de alfabetização e letramento; aplicar atividade afim de averiguar o nível de alfabetização do participante da pesquisa e contribuir com os estudos referentes à temática.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, uma vez que busca analisar aspectos da realidade e da pessoa como ser que interage com o meio através das relações consigo mesmo e com os outros (GUERRA, 2014). Sendo também de cunho exploratório, ou seja, busca levantar informações sobre determinado tema, delimitando assim um campo de trabalho (SEVERINO, 2007). A primeira ação para iniciar o trabalho foi realizar um aporte teórico sobre as obras dos autores: Haddad e Ximenes (2008), buscando compreender o histórico da EJA, além de estudo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 para definição desta modalidade de educação; Emilia Ferreiro (2001), acerca dos níveis de alfabetização e do teste para identificação destes níveis; Paulo Freire (1989) e (2006), buscando compreender suas contribuições para a alfabetização de adultos e Magda Soares (2004) para conhecer sua concepção acerca do letramento.

Buscamos também, para compreender as práticas de letramento do participante da pesquisa, realizar uma entrevista semiestruturada na qual abordamos os desafios da comunicação para um adulto não alfabetizado. Para tanto, nos encontramos em sua residência, também local de trabalho, um mercadinho. Chegando ao local conversamos informalmente sobre algumas temáticas da entrevista, pois ele estava em horário de trabalho. Então, completamos as informações necessárias de maneira natural, apenas observando-o.

Também foi realizado um teste diagnóstico de acordo com Ferreiro (2001) para ter conhecimento do nível de alfabetização em que o participante se encontrava. Para a atividade de interpretação escolhemos um texto de gênero narrativo com um parágrafo e elaboramos três perguntas acerca do enredo e personagens da história. O teste diagnóstico e as atividades realizadas levaram em consideração as experiências de comunicação necessárias à sua profissão. A análise dos resultados do diagnóstico permitiu a percepção do nível de alfabetização do participante.

Educação de Jovens e Adultos: Contexto Histórico

Antes de existirem no Brasil políticas e leis que garantissem o acesso de jovens e adultos à educação formal, a preocupação com o ensino desse grupo de pessoas era pouca. Até o Império, a educação para estas faixas etárias era considerada pertencente à elite, aos filhos dos trabalhadores eram ensinados principalmente os saberes necessários ao trabalho na agricultura para a própria subsistência e alguns ofícios mais rudimentares.

Quando ainda éramos colônia de Portugal, a Companhia de Jesus, criada por Inácio Loyola, era encarregada de cuidar da conversão e educação dos povos indígenas, ela “era

formada por padres designados de jesuítas, que tinham como missão catequizar e evangelizar as pessoas, pregando o nome de Jesus” (SHIGUNOV; MACIEL, 2008, p. 173). Embora visasse principalmente a conversão dos índios, o plano educacional jesuítico não apenas contribuiu para o processo de colonização portuguesa no Brasil, mas também firmou os alicerces da estrutura educacional brasileira.

A partir do Brasil Império a EJA foi tomando outros rumos, as necessidades dos alunos começaram a ser percebidas como, por exemplo, a oferta de aulas no noturno, uma vez que, a maioria dos adultos trabalhavam durante o dia:

No Brasil Império, começaram a acontecer algumas reformas educacionais e estas preconizavam a necessidade do ensino noturno para adultos analfabetos. Em 1876, foi feito então, um relatório, pelo ministro José Bento da Cunha Figueiredo, apontando a existência de 200 mil alunos frequentes às aulas noturnas. Durante muito tempo, portanto, as escolas noturnas eram a única forma de educação de adultos praticada no país (PORCARO, 2011, p. 14)

Sendo assim, no início da República os governantes começaram a “abrir os olhos” para a grande maioria do povo sem escola. De acordo com Haddad e Ximenes (2008), partir dos anos 1930 surgem as grandes campanhas e movimentos por parte da população buscando o direito à escola para as pessoas que não o tiveram na infância e na adolescência. O governo, então, começou a ceder ao apelo popular e reconhecer a EJA como direito dos cidadãos e dever do Estado.

Começava-se a perceber a importância de ampliar a alfabetização e escolarização para que o país alcançasse níveis tecnológicos melhores e posições internacionais maiores. Neste sentido, de acordo com Haddad e Ximenes (2008), as campanhas de alfabetização e os movimentos de cultura popular contribuíram para o avanço da EJA como direito de todo cidadão. No Brasil, as campanhas objetivavam não só a alfabetização, mas também a própria educação como direito de todo brasileiro, em qualquer idade ou contexto.

Por volta dos anos 60, surgia no Brasil um importante pensador da educação: Paulo Freire. No que diz respeito à EJA, em especial, seu principal objetivo era aliar a alfabetização à conscientização voltada para a “[...] transformação social e não apenas a adaptação da população ao processo de modernização econômica e social baseado em modelo estrangeiro” (SAMPAIO, 2009, p. 9).

Entretanto, os movimentos populares e as iniciativas governamentais que surgiam em defesa da EJA tiveram que ser imediatamente anulados em decorrência do golpe de Estado de 1964 que instituiu a ditadura militar, retomando a ideia da educação como forma de

homogeneizar e controlar as pessoas (STRELHOW, 2010), visando apenas a formação para mão de obra. Sendo assim, para atender à alfabetização mínima necessária à classe trabalhadora, o governo federal de Emílio Garrastazu Médici criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL (BRASIL, 1973, p. 10), porém o mesmo acabou sendo extinto em 1985 com denúncias de desvio de recursos financeiros.

Em meados dos anos 1990 houve um grande passo com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9495/96 que instituiu a EJA como uma modalidade de ensino. A Lei garante que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996, p. 15)

Desta forma, a modalidade é destinada aos jovens e adultos que por algum motivo não tiveram acesso à escola na idade regular. A Lei assegura ainda um ensino obrigatório gratuito, que considere a especificidade e características dos alunos. (BRASIL, 1996). Refletindo sobre o percurso histórico e legal da EJA no Brasil, compreendemos que, embora ocorra uma desvalorização da educação para o público de jovens e adultos no decorrer da história, não foi somente este fator que os tirou do âmbito escolar. A própria instituição colabora, de certa forma, para esta exclusão quando não considera a subjetividade do aluno em sua aprendizagem.

Percebemos a necessidade de que nas salas de aula haja partilha de conhecimento, na qual nenhum saber sobressaia ao outro, promovendo um espaço participativo e criativo para professores e alunos. Paulo Freire (2006) defende que:

Em lugar do professor, com tradições fortemente “doadoras” o Coordenador de Debates. Em lugar da aula discursiva, o diálogo. Em lugar do aluno passivo, o participante de grupo. Em lugar dos programas alienados, programação “reduzida e modificada” em unidades de aprendizado. (FREIRE, 2006, p. 111)

Portanto, tendo em vista a ideia de que o educando é um ser de saberes e experiências de vida, a educação pode contribuir para a aproximação de um universo no qual todos são protagonistas de suas histórias. Vimos que ao longo da história a EJA passou por momentos de avanços e retrocessos e que embora seja desafiador para os alunos darem continuidade aos estudos, tendo em vista as dificuldades da vida e a luta pelo próprio sustento, não podemos

deixar que os recursos para esta modalidade de ensino findem, em detrimento de tudo o que já foi conquistado ao longo dos anos.

Alfabetização e Letramento

Para entender mais sobre o processo de alfabetização, nos aprofundamos na teoria de Ferreiro (2001). A autora destaca inicialmente que um marco importante na construção da aprendizagem da escrita é a distinção entre desenhar e escrever, uma vez que, no sistema de representação escrito, as letras não estabelecem relação direta com o objeto real:

A distinção entre “desenhar” e “escrever” é de fundamental importância (quais que sejam os vocábulos com que se designam especificamente essas ações). Ao desenhar se está no domínio do icônico; as formas dos grafismos importam porque reproduzem a forma dos objetos. Ao escrever se está fora do icônico: as formas dos grafismos não reproduzem a forma dos objetos, nem sua ordenação espacial reproduz o contorno dos mesmos. (FERREIRO, 2001, p. 19)

No decorrer das experiências e contato com a escrita, vai-se percebendo que necessitam letras para representar, no sistema linguístico, os objetos que vemos e que os símbolos utilizados para descrever o objeto real não correspondem fielmente ao que se vê. Nesta fase, porém, ainda não se tem conhecimento de quais os símbolos que deverão ser utilizados na escrita das palavras e geralmente são utilizadas as letras do nome próprio para a escrita de qualquer palavra. Esta fase é denominada de pré-silábica.

É muito comum nesta fase o não controle de quantidade. As letras são simplesmente “jogadas” no papel, utilizando-se toda a extensão da página. Em seguida, vem o período que é basicamente o oposto do anterior, no qual são utilizadas pouquíssimas letras. Neste período começa-se a perceber, através da interação com o conhecimento escolar, com o outro e com as experiências cotidianas, que na escrita há uma correspondência entre grafia e som. Assim começa-se a escrever tendo por base o som das sílabas.

Ferreiro (2001) denomina este período de nível silábico, em que para cada sílaba de uma palavra escutada é atribuída uma letra, podendo possuir ou não valor sonoro. Ao estabelecer uma letra por sílaba, acaba ocorrendo um conflito das hipóteses antes estabelecidas. A partir desses conflitos, vai-se adentrando na próxima fase, denominada por Ferreiro (2001) de período silábico-alfabético:

O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem

construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. (FERREIRO, 2001, p. 27)

Estabelecendo relação sonora, há uma desconstrução das hipóteses que estavam presentes nas fases pré-silábica e silábica. A partir daí aquele que está aprendendo a ler e escrever ingressa na fase alfabética e, portanto, pode cometer erros ortográficos até que compreenda todas as regras da escrita formal. Havendo compreendido a teoria de Ferreiro com relação ao processo de alfabetização, buscamos agora entender mais sobre o letramento, nos aprofundando na pesquisa de Soares (2004).

Magda Soares (2004) afirma que a palavra letramento surgiu no Brasil por volta dos anos 80 e vem do termo inglês *literacy*, que significa “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (p. 17). Porém, o que difere este termo de alfabetização? Ainda de acordo com a autora, nesta concepção, a alfabetização seria o ato de alfabetizar, ou seja, de ensinar a ler e a escrever, e o letramento por sua vez, seria o que ocorre depois da alfabetização:

Tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. O “estado” ou a “condição que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy*. (SOARES, 2004, p. 18)

Soares (2004) explica que nessa perspectiva, o letramento é basicamente as mudanças que ocorrem a um sujeito após o momento em que ele aprende a ler e a escrever, a forma como ele passa a ver o mundo, a se comunicar e utilizar as competências aprendidas nas práticas cotidianas: “Alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (SOARES, 2004, p. 19).

Portanto, aprender a ler e a escrever nem sempre é sinônimo de ser capaz de utilizar-se do aprendido para compreender as situações que envolvam a leitura e escrita do dia-a-dia. O oposto também é verdadeiro, uma pessoa pode ser alfabetizada e não letrada ou mesmo, letrada e não alfabetizada. De acordo com Soares (2004), pode haver pessoas que, embora não tenham frequentado a escola ou aprendido a ler e escrever, são capazes de fazer uso da leitura e da escrita nas práticas cotidianas e são, portanto, letrados, embora ainda não alfabetizados:

Um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado [...] Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jovens feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2004, p. 24)

Soares (2004) ainda aponta para outro fator importante: ao ensinar a ler e escrever o educador deve-se utilizar das próprias estruturas textuais presentes no cotidiano do aluno, para que assim, a relação existente entre o letramento e a alfabetização não seja rompida. O conceito de letramento se aproxima do conceito de leitura de mundo e leitura da palavra dito por Freire (1989). O autor acredita que antes mesmo de aprender a ler as palavras escritas, nós aprendemos a ler o mundo e tudo o que faz parte de nossa cultura, e essa leitura prévia não deve ser ignorada, mas atrelada ao ensino da leitura da palavra escrita:

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescreve-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p. 13)

Sendo assim, as palavras que circundam o processo de alfabetização devem ser retiradas da leitura de mundo do educando, este deve ser o ponto de partida para uma alfabetização significativa. Entendemos, portanto, que o letramento e a leitura de mundo são essenciais para o processo de alfabetização, além de que, estes podem vir antes mesmo da aprendizagem da leitura e escrita convencional.

Experiência com o Participante da Pesquisa

Para início da discussão e realização da entrevista a fim de perceber as práticas de letramento vivenciadas pelo participante da pesquisa, fez-se necessário conhecermos o que é letramento. Porém, como afirma Soares (2004, p. 112): “avaliar e medir o letramento é uma tarefa altamente complexa e difícil: ela exige uma definição precisa de letramento,

indispensável como parâmetro para a avaliação e a medida”. É complexo definir o que é letramento, entretanto, a dificuldade de encontrar uma definição não elimina a sua necessidade.

Partindo deste pressuposto, para realização da entrevista com o participante da pesquisa consideramos letramento como o conjunto de diferentes habilidades aplicadas a diferentes formas de uso da leitura e da escrita (SOARES, 2004). Para realizar a entrevista e a aplicação do teste diagnóstico, escolhemos a casa do participante da pesquisa, que é também seu local de trabalho, uma vez que o mesmo é dono de um mercadinho. Assim, durante a realização da entrevista recebemos a visita de alguns clientes que chegavam para comprar e conversar com o participante, das quais foi possível retirar alguns apontamentos baseados na própria observação. Em uma dessas visitas, um cliente compra um refrigerante e pede para anotar a dívida na caderneta. Observei que Seu Alceu¹⁵ foi diretamente ao nome dele e anotou a compra. Aproveitei, então, para perguntar como ele sabia que ali estava o nome do cliente e ele respondeu que já sabia de todos os nomes presentes no caderno e utilizava como referência a primeira letra do nome da pessoa.

Nesta conversa, o participante comentou que usava a memória para encontrar os endereços das casas em que entrega água, porque decorou o nome de muitas ruas e lia as primeiras letras nas placas para identificar se aquela era mesmo a rua que ele procurava. Por exemplo, se a rua que ele estivesse procurando fosse “Rua Afonso Braga” ele procuraria placas iniciando pela letra A, e assim por diante. Seu Alceu também me explicou que adorava enviar cartas para os amigos e para a namorada. Às vezes ele mesmo escrevia, do jeito que sabia e, outras vezes, pedia para um primo que sabe ler, escrevê-las. Ele revelou que sempre admirou quem sabia ler e escrever e ficava olhando as cartas que o primo escrevia, procurando, de alguma forma, aprender também a escrever.

Através da interação, da observação e da análise das respostas dadas por Seu Alceu, assumimos, a partir da obra de Soares (2004) que o mesmo é uma pessoa letrada, por fazer uso da leitura e da escrita em práticas cotidianas, para escrever bilhetes simples, para encontrar-se no espaço através de endereços e também para trabalhar: “O indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita.” (SOARES, 2004, p. 40)

Além de refletirmos sobre as práticas de letramento do participante da pesquisa, realizamos um teste diagnóstico buscando identificar seu nível de alfabetização. Para tanto, nos encontramos no dia e local combinados. Durante a atividade, procurei deixá-lo o mais à vontade

¹⁵ Nome fictício atribuído ao participante da pesquisa.

possível, por isso, só verifiquei seus registros posteriormente. Iniciamos a atividade das quatro palavras e uma frase, começando pela palavra “sal”. Ele prontamente escreveu “CAsE”¹⁶; em seguida, pedi que ele escrevesse a palavra “troco” e ele escreveu “taCO”; continuando, pedi que ele escrevesse “sacola” e esta foi escrita quase igual à forma convencional: “CAOLA”; encerrando, pedi que ele escrevesse “prateleira”, e o resultado foi “PAtiLRA”.

Após esse momento, pedi que ele escrevesse a frase “Você tem troco para vinte?” Foi quando ele demonstrou maior dificuldade. Ficou pensativo e não escreveu de imediato. Sua cunhada, que estava por perto, interveio dizendo: “Escreva por partes. Primeiro “você”, depois “tem”...” e assim ele fez, pronunciando as palavras e escrevendo-as com cuidado. O resultado foi “VOCetoTOCOPAViTe”, sem dar espaços e sem a pontuação gráfica ao final, mesclando letras bastão e cursivas.

Por fim, realizamos a atividade de interpretação de um texto. Selecionei um texto de apenas um parágrafo e li em voz alta, de forma clara e lenta. Após a leitura, fiz perguntas referentes ao texto como, por exemplo, “Qual era o nome da personagem principal?” “O que você entendeu do texto que eu li?”. Ele prestou bastante atenção e, ao final, respondeu todas as perguntas corretamente, demonstrando uma boa interpretação.

Chegando em casa, busquei analisar de forma mais detalhada, baseando-me nos estudos de Ferreiro (1987), a escrita do participante da pesquisa. Percebi que em todas as palavras que ele escreveu existe uma correspondência sonora. E que ele já não utiliza somente uma letra para cada sílaba, mas já escreve várias sílabas completas. Seu Alceu também possui dificuldade de identificar e escrever algumas consoantes do final das sílabas, como por exemplo “n” e “r”, mas conseguiu identificar e escrever todas as vogais de acordo com seus sons.

De acordo com a pesquisa de Ferreiro, percebemos que o participante da pesquisa está na hipótese silábica-alfabética, na qual há correspondência sonora entre o que se ouve e o que se escreve, tendo agora que, como próximo passo para a aprendizagem total do nosso sistema de escrita, aprofundar mais o conhecimento da fonética e da ortografia. Partindo das obras de Ferreiro (2001) e Soares (2004) concluímos que o participante da pesquisa é alguém letrado, pois utiliza-se da leitura e da escrita em atividades cotidianas e também está na hipótese silábica-alfabética, de acordo com os estudos feitos no início do trabalho.

Considerações Finais

¹⁶ O participante da pesquisa mesclou letras em bastão e cursivas dentro da mesma palavra, portanto, representamos aqui as que ele utilizou bastão como sendo as maiúsculas e as que ele fez cursiva como sendo as minúsculas.

Para compreender toda a evolução da educação de jovens e adultos no Brasil, inauguramos o trabalho traçando um contexto histórico desta formação educacional, alguns de seus avanços e retrocessos, e compreendemos que esta foi (e ainda é) conquistada por meio de várias lutas em face de uma elite que desejava (e ainda deseja) manter o “estado das coisas” como uma forma de dominação, subjugando os pobres. Foi preciso muita luta para adquirir um direito tão fundamental, que é a educação.

Os movimentos de parte da população exigindo o direito à escola das pessoas que não o tiveram no momento oportuno, foi pressionando os governos a reconhecer a EJA como direito de todo cidadão e dever do Estado, de acordo com o que está disposto na constituição de 1988 e na Lei de diretrizes e Bases da Educação – LDB Nº 9495/96 que assegura a EJA como uma modalidade de ensino destinada a jovens e adultos, visando assim, a escolarização dos mesmos visto que não puderam fazê-lo no período apropriado, assegurando um ensino obrigatório gratuito que considere as especificidades dos alunos.

Não podemos deixar de destacar a importante participação de Paulo Freire neste contexto, pois ele nos ensina que em sala de aula, nas relações professor-aluno, aluno-aluno, as experiências devem ser partilhadas e construídas coletivamente. Através dos estudos da obra de Emília Ferreiro pudemos identificar o nível de alfabetização do participante da pesquisa como sendo silábico-alfabético com valor sonoro e, a partir daí, realizar diversas atividades almejando contribuir para que ao final da pesquisa ele estivesse em um nível mais avançado.

Sendo assim, a partir do estudo teórico e empírico realizado, compreendemos o conceito de alfabetização como sendo o ato de ler e escrever e o de letramento como a utilização de práticas sociais cotidianas de leitura e escrita, definindo assim, seu Alceu como uma pessoa letrada. Percebemos a importância de continuar investindo na educação de jovens e adultos a fim de conseguir uma educação que atenda à demanda e as especificidades deste grupo de alunos. Além disso, também precisamos continuar discutindo o tema, para torná-lo mais visível frente à sociedade e ao poder público.

Referências

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 1934. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em 15 de outubro de 2018.

BRASIL. **LEI DE DIRETRIZES E BASES – LDB**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm acesso em 15 de outubro de 2018.

BRASIL. Movimento Brasileiro de Alfabetização. Assessoria de Organização e Métodos. **MOBRAL: Sua Origem e Evolução**. Rio de Janeiro, 1973. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002033.pdf> . Acesso em 12 de Outubro de 2018.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales (et. al.). 24. Ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001. Coleção Questões da Nossa Época; v. 14.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FUENTES, André. **Brasil é o 8º país com mais adultos analfabetos do mundo**. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/impavido-colosso/brasil-e-o-8-pais-com-mais-adultos-analfabetos-do-mundo/>. Acesso em: 03 de Outubro de 2018

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: http://disciplinas.nucleoad.com.br/pdf/anima_tcc/gerais/manuais/manual_quali.pdf. Acesso em 11 de novembro de 2018

HADDAD, Sérgio; XIMENES, Salomão. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: um olhar passados dez anos. In BREZINSKI, Íria. **LDB dez anos depois: reinterpretção de diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. Tese de Doutorado em Educação, Belo Horizonte, UFMG, 2011.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. **Educação de jovens e adultos: uma história de complexidade e tensões**. Vitória da Conquista, 2009. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/241/253>. Acesso em: 13 de Outubro de 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema de três gêneros**. 2. ed, 8. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 128 p. ISBN 85-86582-16-2

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf. Acesso em: 13 de Outubro de 2018.

UNESCO, MEC. **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA / IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (orgs) UNESCO, MEC, 2012.**

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE UM ADULTO: UM OLHAR A PARTIR DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

Francirleide Monaliza Ferreira do Nascimento
Márcia Francione Sena do Nascimento
Antônia Batista Marques

Introdução

A educação de jovens e adultos é uma modalidade da educação básica, cujo intuito é promover uma escolarização em curto prazo às pessoas que não puderam concluir seus estudos na idade certa. Mediante este contexto, para erradicar o número de analfabetos no Brasil, desde o início de sua história, a educação de jovens e adultos passa por movimentos e campanhas visando à oferta de alfabetização.

Objetivamos neste estudo discutir acerca do processo de alfabetização de um adulto à luz da Psicologia Sócio-Histórica - PSH. Essa perspectiva teórico-metodológica, desenvolvida por Vigotski, seus colaboradores (Luria e Leontiev) e seguidores, está fundamentada no materialismo histórico e dialético de Karl Marx.

A produção das informações analisadas e interpretadas, neste estudo, se deu a partir de uma entrevista semi-estruturada com duas questões norteadoras e um teste diagnóstico com um adulto. Ambos procedimentos foram realizados para identificar o nível de alfabetização o qual o sujeito da pesquisa se encontrava:

As reflexões e discussões estão fundamentadas, essencialmente, em Vigotski (2000; 2001; 2007) do qual lançamos mão de seus escritos para discorrer sobre historicidade, mediação e processo de aprendizagem; Ferreiro (2011) e Ferreiro e Teberosky (1985) que escrevem a respeito da alfabetização e seus níveis hipotéticos; Gadotti (2008) que profere sobre o problema do analfabetismo no Brasil. Para efeito didático, o texto está estruturado em tópicos que discutem sobre: a leitura e escrita como mediações históricas e sociais de acordo com a PSH; a categoria historicidade e a fala do colaborador acerca de suas experiências educacionais; os níveis hipotéticos de alfabetização e, por fim, o processo de aprendizagem com base em Vigotski e a realização do teste diagnóstico.

Leitura e escrita: mediações históricas e sociais

As atividades e relações sociais são mediadas por outra pessoa, instrumentos e signos.

É preciso enfatizar que os instrumentos e signos foram criados pelo ser humano para atender suas necessidades, ambos auxiliam no desenvolvimento de atividades, no caso dos signos se remetem a atividades psicológicas. (VIGOTSKI, 2001; 2007).

A analogia básica entre instrumentos e signos está na função mediadora de ambos, mas existe distinção na forma como eles orientam o comportamento humano.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente* (VIGOTSKI, 2007, p. 55; grifos do autor).

Nesse contexto, os instrumentos mediam a relação do ser humano com a natureza, propiciando o desenvolvimento de uma atividade externa dirigida ao controle e domínio desta. Por outro lado, os signos possibilitam ao ser humano desempenhar uma atividade interna dirigida ao controle de si mesmo. Desse modo, controle da natureza e do comportamento não são fenômenos totalmente contrários, eles estão mutuamente ligados, tendo em vista que, ao alterar a natureza, o ser humano altera a si próprio. As mudanças ocasionadas pelas pessoas sobre a natureza fazem emergir novas necessidades e, conseqüentemente, exige uma nova forma de comportamento.

Mediante essas explicações, destacamos as linguagens, oral e escrita, como signos importantes na/para aprendizagem e desenvolvimento, partindo do pressuposto de que os signos são construções históricas e sociais desenvolvidas ao longo do tempo pelo ser humano, para viabilizar a comunicação com o outro.

Nessa perspectiva, a pessoa como ser social, histórico e cultural precisa se apropriar destes signos (leitura e escrita) para um melhor convívio em sociedade, ter acesso a melhores condições de vida, trabalho, assim como para ser mais independente, ter mais autoestima e autonomia, visto que, atualmente, em praticamente todos os setores da sociedade, há uma exigência por parte do contratante de que o contratado tenha cursado pelo menos o ensino médio, isto, quando não é exigido o ensino superior.

Todavia, o índice de analfabetismo no Brasil ainda é bastante alarmante. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os resultados da Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua) revelam que o índice de analfabetismo no Brasil das pessoas com 15 anos ou mais de idade, foi estimado em 6,8%, ou seja, 11,3 milhões

de pessoas ainda se encontram na condição de analfabetas. A região com a maior taxa de analfabetismo ainda é o Nordeste (13,9%), logo abaixo está o Norte (8,0%), em seguida o Centro-Oeste (5,4%). As regiões com os menores índices são Sudeste e Sul, com 3,5 e 3,6%, respectivamente.

No Brasil, o número de pessoas de 25 anos ou mais anos de idade que concluíram a educação básica é de 47,4%, em 2018. Quase 50% dessa população (48,1%) estavam centralizados no ensino fundamental completo ou incompleto; 27% haviam concluído ou ainda estavam no ensino médio e 16,5% concluíram o ensino superior completo.

A pesquisa aponta, ainda, que quanto mais idoso for o grupo populacional, maior é a proporção de analfabetos. No ano de 2018, existiam quase 6 milhões de analfabetos com 60 ou mais anos de idade, equivalente a uma taxa de analfabetismo de 18,6% para esse grupo etário. Os dados da PNAD Contínua 2018 mostram que a educação no Brasil avançou em muitos aspectos, tendo em vista que houve uma melhora entre 2016 e 2018, em praticamente todos os indicadores educacionais. Contudo, as desigualdades raciais e por regiões persistem, assim como as taxas de analfabetismo ainda são bastante elevadas.

No Brasil, analfabetismo ainda é uma realidade devido ao quadro de pobreza decorrente da desigualdade social que impera no país. A respeito do assunto Gadotti, (2008, p. 11) profere:

O analfabetismo representa a negação de um direito fundamental, decorrente de um conjunto de problemas sociais: falta de moradia, alimentação, transporte, escola, saúde, emprego... Isso significa que, quando as políticas sociais vão bem, quando há emprego, escola, moradia, transporte, saúde, alimentação... não há analfabetismo.

Nesse sentido, o analfabetismo no país não poderá ser totalmente resolvido somente por meio de programas educacionais, mas é preciso que eles venham acompanhados de outras políticas sociais e políticas mais efetivas na área da educação. O que se percebe, de certa forma, é uma ênfase na criação de programas de alfabetização de curto prazo como: Brasil alfabetizado e Mova Brasil, como forma de amenizar essa realidade. Iniciativas como essas são importantes, porém insuficientes.

Experiências educacionais, incentivos, motivações: a história de João¹⁷

Vigotski atribui grande importância à história, ele entende a história de duas formas: “1)

¹⁷ Nome fictício.

abordagem dialética geral das coisas - neste sentido qualquer coisa tem sua história. [...] 2) história no próprio sentido, isto é a história do homem [...] a primeira história é dialética; a segunda é materialismo histórico” (VIGOTSKI 2000, p. 23). Nesse sentido a historicidade nos possibilita entender o processo pelo qual o ser humano passa para se constituir como um ser social e histórico, entretanto, ressaltamos que essa categoria por si só não é capaz de nos fazer compreender o processo de constituição da pessoa, uma vez que se trata de um processo complexo, não finito e tampouco linear. Entender tal processo e a realidade objetiva na qual ele acontece requer observá-la e analisá-la por meio de um conjunto de categorias.

No caso deste estudo, conhecer a historicidade do sujeito ou fenômeno estudado foi o primeiro passo para que pudéssemos iniciar a investigação. Assim, buscamos conhecer a história do colaborador da pesquisa, através uma entrevista semiestruturada, cujas questões norteadoras foram referentes ao processo de alfabetização durante a infância e adolescência e a motivação para aprender a ler e escrever na vida adulta.

Sobre a família, relatou que foi morar com a sua mãe adotiva porque a mãe biológica não tinha condições de criá-lo. “Minha mãe (adotiva) era agricultora, não tinha pai (presente)” (JOÃO entrevistado em 2019). Entretanto, quando completou quatorze anos, quis morar novamente com os pais biológicos.

O colaborador relatou que passou sua infância em um bairro periférico, localizado na cidade de Mossoró/RN. Estudou no Lar da Criança Pobre¹⁸, conhecido como Colégio das Irmãs, em um bairro periférico do município de Mossoró/RN. Estudava de manhã e à tarde ia para o curso de marcenaria na mesma escola onde estudava. Coursou até 2º ano, do ensino fundamental.

João afirmou que sempre foi incentivado a estudar, sua mãe adotiva o matriculou em uma escola particular; contudo, depois o colocou no colégio das Irmãs, porque percebeu certo desinteresse dele pelos estudos: “[...] eu queria ganhar dinheiro. Ela não teve culpa de nada, sempre me incentivou muito” (JOÃO entrevistado em 2019).

Quando largou a escola, ele alegou que foi por conta própria, não foi por culpa de sua mãe, afinal, ela sempre o apoiou. “O estudo não tinha vantagem para mim” (JOÃO entrevistado em 2019); ele enfatizou que sentia a necessidade de trabalhar para comprar as coisas pessoais, não era para ajudar em casa. Nessa época, começou a trabalhar de vazante, vendendo verdura. Na adolescência, quando completou quatorze anos, quis morar com os pais biológicos, até então sem contato, começou a trabalhar como pintor de casas e atua nessa profissão até hoje. Nunca

¹⁸ Instituição sem fins lucrativos, criada por uma missionária alemã, com o objetivo de ajudar pessoas pobres e em condição de rua, que mais tarde passou a funcionar também como abrigo para animais. Seu funcionamento, desde aquisição de materiais de higiene, alimentação até o pagamento dos funcionários, acontece por meio de doações.

precisou ajudar financeiramente em casa.

A respeito dos motivos que o levaram ao contato com a escrita e a leitura depois de adulto, o colaborador da pesquisa se mostrou bem sucinto em suas palavras. Ele narra que são as dificuldades que passa no trabalho em determinadas circunstâncias nas quais precisa das habilidades da leitura e escrita: “No trabalho, quando preciso saber alguma coisa, destrincho alguns nomes de tintas, mas ainda tenho que pedir ajuda em algumas situações. Isso me incomoda muito” (JOÃO entrevistado em 2019). Portanto, ele se sente desconfortável por precisar da ajuda de outras pessoas.

Outra motivação foi o desejo de tirar sua carteira de habilitação: “Sinto vontade de ler pra tirar minha carteira de motorista” (JOÃO entrevistado em 2019). O ato de ler e escrever são características tipicamente humana, uma vez que, são criações históricas, sociais e culturais. A apropriação desses signos possibilita ao ser humano mais autonomia, independência e uma participação mais ativa e consciente na realidade em que está inserido.

Para preencher a defasagem educacional desde a infância, o adulto dos dias atuais vê a necessidade de voltar a estudar, por se perceber, a partir de uma autonomia adquirida com os anos, como parte ativa da sociedade em que está inserido. Está mais focado e determinado devido à demanda de seu trabalho atual, de uma busca por melhoria de vida, possivelmente cursando o nível superior para evoluir intelectual e financeiramente.

É perceptível, entretanto, que o colaborador da pesquisa entra em contradição ao proferir que tem interesse em aprender a ler e escrever, mas não vê vantagem em frequentar a escola. Por que não frequentar a escola? Será por insegurança? Medo? Experiências negativas? Problematizar discursos como esses é importante para pensarmos nas afetações que o ambiente e as relações escolares têm provocando nos sujeitos, bem como o que a instituição escolar tem representado para a sociedade.

Níveis hipotéticos de alfabetização

Partindo do entendimento de que também faz parte do trabalho do pedagogo a competência para iniciar o processo de alfabetização de jovens e adultos, deve-se considerar que esse processo acontece da mesma forma com a alfabetização de crianças. Ferreiro e Teberosky (1985, p. 17) enfatizam que esse processo possui duas faces, uma relativa aos adultos e outra às crianças: “Se em relação aos adultos trata-se de sanar uma carência, no caso das crianças trata-se de prevenir, de realizar o necessário para que essas não se convertam em futuros analfabetos”. Com base na fala das autoras, embora o processo de alfabetização de

jovens e adultos seja semelhante ou até mesmo igual em certos aspectos ao das crianças ambos diferem quanto ao objetivo.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985), os níveis de alfabetização são quatro (4): pré-silábico, hipótese silábica, silábico-alfabético e escrita alfabética. É importante salientar que, embora as autoras frisem as crianças ao falarem sobre seu método, ele pode ser aplicado com jovens e adultos em processo de alfabetização, desde que sejam respeitadas as especificidades de cada público.

No nível um (1), pré-silábico, a criança desenvolve a escrita em letras cursivas, podendo ser usada a letra de fôrma, através de linhas embaçadas e parecidas entre si, sendo somente ela capaz de interpretá-la, evidenciando a individualidade da escrita. Nessa fase, a criança acredita que o nome de pessoas em sua escrita corresponda ao tamanho ou idade que possui, ou seja, se uma pessoa for baixa em estatura, o nome dessa pessoa, provavelmente, deve ter poucas letras, tendo em vista que nesse nível, para a criança, uma letra vale pelo todo.

Outra característica efêmera deste primeiro nível é a complexidade para discernir atividades de escrever e de desenhar feitas pelas próprias crianças, todavia ao se deparar com essas atividades feitas pelos adultos conseguem dizer o que corresponde à escrita e o que corresponde ao desenho.

No nível dois (2) a criança sente dificuldade em interpretar as palavras e, para fazer uma leitura significativa, precisa identificar a quantidade de letras diferentes. Aproxima-se do nível um (1), em relação à escrita de nomes e sobrenomes, divergindo a partir do momento em que a criança explicita que há uma desconexão da leitura de um todo e passa a interpretar as partes. A restrição quanto a esse nível se deve à necessidade de usar as letras de seu nome. Outro atributo de destaque nesse nível é o uso das letras maiúsculas de imprensa, popularmente conhecida como letras de forma.

Portanto, no nível dois, hipótese silábica, Ferreiro e Teberosky (1985) afirmam ser uma fase na qual se busca aplicar um valor sonoro para cada letra que compõe uma palavra, assim, cada letra representa uma sílaba. Nesta fase, as grafias ainda se diferenciam das letras convencionais. Raramente as grafias desenvolvidas nesta fase são distintas, a criança está começando a compreender que as mesmas letras produzem sons equivalentes. Em outras palavras, a maneira como se escreve determinadas palavras corresponde ao som relacionado a ela, fazendo, assim, uma associação.

O nível três (3), identificado como silábico-alfabético, continuação da hipótese silábica, identificando, além disso, as demais sonoridades da palavra. Ferreiro (2011, p. 29) relata que:

Pelo lado quantitativo, que se por um lado não basta uma letra por sílaba, também não se pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante identidade de letras, nem a identidade de letras a de sons).

Sendo assim, nem sempre os sons produzidos pelas letras encontradas em uma palavra correspondem ao número de letras, muito menos a quantidade de letras que equivale os sons.

O último nível, a fase da escrita alfabética, é caracterizado pelo avanço final, no qual os códigos já foram superados, que, apesar de algumas dificuldades, de acordo com Ferreiro; Teberosky (1985, p. 213), “cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever”. As dificuldades estão presentes no tocante às questões ortográficas, já que a leitura é exercida de forma espontânea, sem maiores obstáculos.

Estes níveis servem para avaliar e diagnosticar o conhecimento já construído pela criança. Essa sondagem permite que o educador perceba os possíveis níveis em que as crianças se encontram em seu processo de alfabetização, além de validar cada ‘erro’ como parte do processo alfabetizador.

Ferreiro (2011, p. 63) reitera: “Estamos tão acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e escrita como um processo de aprendizagem escolar que se torna difícil reconhecermos que o desenvolvimento da leitura e escrita começa muito antes da escolarização”. Esse processo de aprendizado se inicia antes e, em alguns casos, sem a escolarização, visto que a escola é responsável por sistematizar os conhecimentos adquiridos pelos alunos, entretanto o aprendizado fora da escola também pode ser válido.

É inegável que a alfabetização de adultos tem especificidades que a difere da alfabetização de crianças. O adulto que por algum motivo não foi alfabetizado em sua infância ou adolescência, traz consigo uma bagagem de experiências e vivências, fruto de sua interação com seus pares em ambientes familiares, de trabalho, lugares por onde passou ou residiu e ambientes escolares também, porque em sua maioria esses adultos por algum tempo, mesmo que tenha sido mínimo, frequentaram a escola.

No processo de alfabetização, ao desconsiderar os conhecimentos que os alunos adultos têm, o professor estará contribuindo para uma alfabetização mecânica desprovida de sentido; portanto, se o aluno não constitui sentidos sobre o conteúdo que é socialmente construído - o que chamamos de significados - ele não os internaliza e assim não se apropria verdadeiramente destes. Isso poderá resultar em uma alfabetização funcional.

É de acordo com esta perspectiva que a *priori* buscamos conhecer a historicidade de João e em seguida pensarmos na forma mais propícia para realizarmos o teste diagnóstico, de modo que ele se sentisse à vontade, assim, o teste foi realizado na própria residência do colaborador.

Processo de aprendizagem e teste diagnóstico

Ao reconhecer a influência do social na aprendizagem, Vigotski nos mostra que devemos pensar a aprendizagem e o desenvolvimento a partir das possibilidades históricas e culturais do meio no qual o aluno está inserido; sendo assim o aprendizado não está totalmente condicionado à maturação biológica.

Para Vigotski (2007), aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro ano de vida, entretanto, em seus estudos chegou a hipótese de que o processo de desenvolvimento acontece de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizagem.

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a ZDP, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VIGOTSKI, 2007, p. 60).

Conforme o autor, existem dois níveis de desenvolvimento: potencial e real. O primeiro se refere a funções em processo de maturação, ciclos que ainda não se completaram, isto é, são atividades possíveis de serem realizadas apenas com o auxílio de outra pessoa; com relação ao segundo nível, são funções mentais que já amadureceram, sendo assim, são resultados de ciclos já completados.

A zona de desenvolvimento proximal - ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento potencial e o real. Portanto, ela define aquelas funções que estão em estado embrionário, mas que a partir da mediação de pessoas, instrumentos e signos amadurecerão.

Feitas estas considerações acerca do processo de aprendizagem, descrevemos a experiência de realização do teste diagnóstico com o colaborador da pesquisa. O processo de alfabetização de João teve início no ano de 2018 e, para que pudéssemos fazer um acompanhamento a respeito do seu nível de alfabetização, fizemos uma análise a partir do material por ele produzido nos nossos encontros. A realização do teste diagnóstico aconteceu na casa do colaborador da pesquisa, João, no período de setembro de 2018. As atividades

utilizadas foram, conforme o quadro 1,

Quadro 1 – Atividades diagnosticas

Atividades desenvolvidas	Material utilizado
Organização e escrita do alfabeto	Alfabeto móvel
Ditado de palavras	Papel e lápis
Escrita de novas palavras a partir de palavras citadas pelas pesquisadoras. Ex: pintar e pincel (bastante presente em seu cotidiano).	Papel e lápis

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

As atividades duravam em média de trinta (30) minutos a uma (1) hora. Inicialmente, fizemos uma sondagem para saber o nível de alfabetização de João; para isso, utilizamos um alfabeto móvel elaborado por nós. Distribuímos o alfabeto sobre o sofá e solicitamos que ele colocasse as letras em ordem alfabética, obtendo sucesso na maioria.

Posteriormente, pedimos que escrevesse no quadro o alfabeto em letras maiúsculas. Nesse processo, João expressou dificuldade de identificar algumas letras, apontando para as letras “G, K, Q, Y”. Ficou observando e tocando as letras por um tempo e disse que queria parar e retornar no dia seguinte.

Conforme solicitado, no dia seguinte demos continuidade ao teste diagnóstico de alfabetização. João distribuiu o alfabeto pelo sofá e colocou em ordem, ainda com dificuldade em algumas letras. Em seguida, fizemos um ditado de palavras, orientamos que iria escrever na lousa as palavras que ele pronunciasse. Começamos com os nomes dos familiares mais próximos (Preta, Francirleide, Rodrigo, Fagner¹⁹), depois foram nomes de objetos comuns no seu dia a dia de trabalho (relógio, toda tinta, quadro, etc.). No processo de descrever letra por letra, ficamos exercitando.

Em setembro de 2018, a ideia foi ditar palavras e ele ia escrever, pedimos que escrevesse as mesmas palavras: Francisco, Fagner, Rodrigo e Francirleide. O nome dele foi escrito corretamente, a primeira maiúscula e as demais letras minúsculas; nos demais nomes, ele misturou as letras. Começamos ditando palavras polissílabas, trissílabas, dissílabas e monossílabas, de acordo com o método de Emília Ferreiro. João escreveu “maibdo” (maribondo), “macaço” (macaco), “vaça” (vaca), “re” (rã).

Em novembro do mesmo ano, iniciamos a terceira atividade descrita no quadro anterior, citamos a palavra PINTAR por está fortemente presente no contexto no qual João está inserido

¹⁹ Nomes de familiares mais próximos.

e solicitamos que a partir dela fossem escritas novas palavras. João escreveu cinco (5) palavras: tu, ilha, nina, t(a)pioca, ali. Continuando com a palavra PINCEL: pra (ele leu para), isca (em alguns momentos ele pergunta se coloca “q” no lugar de “c”), nila, cerv(e)ja, ela, ler. Foram buscadas palavras dissílabas pela facilidade em escrever. Quando citamos palavras maiores, ele sentiu dificuldade.

A análise sobre as atividades feitas pelo colaborador da pesquisa, nas quais ele conseguiu representar os sons produzidos pelas letras das palavras citadas, e que cada letra, tanto pode ser uma sílaba como pode compor uma sílaba que, possivelmente, forma uma palavra.

Nesta perspectiva, supõe-se que João se encontra no nível silábico-alfabético, visto que, a partir do momento em que o sujeito percebe que a sílaba não é representada por uma letra, mas ela é, de acordo com Ferreiro (2011, p. 29), “reanalizável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido”. Dito de outro modo, ele consegue escrever as palavras, identificar o som que cada letra produz, entretanto, ainda omite letras em uma palavra polissílaba ou troca letras em uma palavra monossílaba. Por exemplo, a palavra maribondo foi escrita por ele “maibdo”, omitindo a letra “R”, “O” e “N”; e a palavra rã foi escrita “re”.

Como forma de aprimorar o que foi feito, a partir do teste diagnóstico, é interessante indicar algumas atividades que podem servir para ampliar o aprendizado tanto de João quanto de outras pessoas que possam utilizar esse trabalho como base para auxiliar o processo de alfabetização de algum adulto em condições semelhantes às do colaborador.

São passíveis de utilização atividades de leitura utilizando textos condizentes com as experiências de vida da pessoa que está no processo de alfabetização, como, por exemplo, letras de músicas que fazem parte de sua rotina, leitura de objetos de higiene pessoal (barra de sabonete, pasta de dente, xampu).

Nas atividades de escrita, podem ser usados elementos que fazem parte do cotidiano dos adultos, como elaboração de currículo *vitae*, produções de texto, fazendo uso de termos que fazem parte do contexto do trabalho, elaboração de listas telefônicas, utilização de recursos tecnológicos, como as mídias sociais, muito usadas atualmente, aos quais muitas dessas pessoas têm acesso. São muitas as alternativas que podem servir como intermédio para a expansão das habilidades que envolvem a leitura e a escrita no processo de alfabetização.

Considerações

O processo de alfabetização de um adulto não ocorre ao mesmo passo que o processo de alfabetização de uma criança, tendo em vista que o adulto já vem com o passado de abandono desse processo, no qual foram adquiridas inúmeras vivências e experiências, que podem ajudá-lo, ou não, no desenvolvimento da aprendizagem. Tratar um adulto da mesma forma que se trata uma criança em processo de alfabetização, utilizando as mesmas atividades, materiais e recursos didáticos, metodologias é um grande erro, tendo em vista ser um processo complexo, peculiar com características próprias e necessidades diferentes que devem ser levadas em consideração.

Em seu cotidiano João percebe a necessidade de ser alfabetizado por questões pessoais e profissionais. A apropriação destes signos (leitura e escrita) possibilita as pessoas mais autonomia, independência, uma participação mais ativa e consciente na sociedade e, conseqüentemente, amplia sua visão de mundo, por isso é necessário que a alfabetização não seja resumida apenas ao ato de aprender a codificar e decodificar palavras, frases e textos.

Em sua narrativa é notório que em alguns momentos não consegue realizar seu trabalho de maneira independente, pois precisa da ajuda de outras pessoas para ler o nome das tintas e isso provoca certo desconforto e constrangimento; ele mesmo afirma não gostar de solicitar ajuda. Outro fator que se configura como uma necessidade que emerge em seu dia-a-dia é ter carteira de habilitação. Com efeito, esses são os principais motivos que fazem com que João busque se apropriar da leitura e escrita.

Diante da narrativa de João, discussões e reflexões tecidas, entendemos que o fato de não perceber nos estudos um retorno imediato, concepção que se perpetua desde sua adolescência, faz com que ele não se sinta motivado a retornar à escola e dar continuidade aos estudos, entretanto, a partir das necessidades que emergem em seu cotidiano procura por meio do ensino informal, digamos assim, se alfabetizar.

Abarcamos, sucintamente, a discussão sobre alfabetização de jovens e adultos a partir de um olhar da Psicologia Sócio-Histórica, enfatizando o papel da leitura e escrita nas mediações históricas e sociais e os aspectos iniciais de sondagem de níveis de alfabetização, tendo como base a experiência com João. Todavia, visto que esse é um campo que ainda tem muito a explorar, se torna interessante dar continuidade a estudos que servirão como aporte teórico para pesquisas e pesquisadores vindouros.

Referências

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GADOTTI, Moacir. **MOVA, por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, São Paulo, XXI, n. 17, jul. 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

NARRATIVAS DE MORADORES DO ROSADO/RN: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS PRESENTE NO COTIDIANO DO LUGAR

Stenio de Brito Fernandes
Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes

Introdução

O presente artigo é um recorte da pesquisa de mestrado, intitulada *contar a vida, construir a formação: narrativas de empoderamento dos povos do mar da Comunidade do Rosado/RN*²⁰, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Enfoca um registro das narrativas de moradores da Comunidade do Rosado - distrito de Porto do Mangue/RN sobre abordagem das tecnologias digitais na comunidade. As tecnologias surgem da necessidade humana que vem para supri-las, quando essas começam a fazer parte da vida das pessoas modificam sua forma de agir, geram mudanças de comportamentos e mudanças de atitudes, influencia a cultura (ZANATA; CARVALHO, 2008).

Pensando nesse processo de mudança e transformação por meio das tecnologias digitais, este artigo objetiva compreender como moradores da Comunidade do Rosado/RN pensam e reagem sobre o uso das tecnologias digitais para a transformação do cotidiano na comunidade. A partir desse objetivo, surgiram alguns questionamentos, tais como: *Quais mudanças os moradores da comunidade relatam sobre o uso das tecnologias? E como os moradores da comunidade lidam com as tecnologias conectadas à Internet?* Essas inquietações surgiram devido a nossa convivência com os moradores da Comunidade do Rosado/RN, que nos proporcionaram momentos de aprendizagem, na interlocução das vozes dos sujeitos da pesquisa em tela. Freire (1996) considera o diálogo, como essência da prática educativa, problematizada, no qual, os sujeitos por meio da palavra se humanizam. Nesses lugares dos acontecimentos, situam-se percursos cotidianos, onde são construídas e vividas transformações, que perpassam os diversos aspectos da realidade, incluindo cultura, educação, história de vida, memória, lições de aprendizagem, tecnologias e narrativas.

A trajetória metodológica percorrida neste texto trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação no campo do conhecimento das Ciências Humanas. Utilizamos a pesquisa qualitativa referendados em autores como Bogdan e Biklen (1994). De acordo com os autores, a

²⁰ A dissertação encontra-se publicada na página do Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Acesso: propeg.uern.br/dissertacoes-2016.

investigação qualitativa em educação, assume muitas formas, por conseguinte é conduzida em múltiplos contextos. Nessas diferentes circunstâncias, e nos diferentes espaços, compreendemos por intermédio das narrativas, algumas mudanças de comportamentos e atitudes que influenciaram o cotidiano da Comunidade do Rosado/RN. Esse tipo de pesquisa tem como objetivo investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Nesse ambiente de construção da análise, é privilegiada, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Neste estudo, usamos como método de investigação a pesquisa (auto)biográfica, a partir nas narrativas de moradores do lugar, apoiada teoricamente em Josso (2010) e Dominicé (2010). Segundo Josso (2010), a pesquisa (auto)biográfica é compreendida como uma metodologia que explora a subjetividade e a memória como elementos constitutivos para o (re)conhecimento da realidade das experiências de vida dos sujeitos em construção. As narrativas (auto)biográficas são caminhos para a reflexão da prática cotidiana, pois mediante a prática, os sujeitos se confirmam, modificam e ampliam os diferentes saberes para a formação do cotidiano da comunidade. Conforme afirma Dominicé (2010), é no convívio e nas relações familiares, que surge o objeto de memórias muito vivas nas relações familiares enquanto contexto de formação, o autor chama a atenção para os componentes relacionais do processo de formação presentes nas narrativas.

As narrativas desses sujeitos foram ouvidas e gravadas²¹ desde o primeiro encontro, das visitas na residência de Dona Rosarinha, no bate-papo com Carlinhos do Rosado no alpendre de Dona Morena. Os sujeitos da Comunidade do Rosado/RN foram lidos a partir das histórias de vida²² contadas por meio das narrativas e na conciliação da memória individual como a memória social (HALBWACHS, 1990).

Os três moradores entrevistados contam como começou o processo de comunicação desde o orelhão até a Internet na comunidade e expressam um sentimento de pertencimento ao lugar. O primeiro deles se chama Carlinhos do Rosado²³, na ocasião da pesquisa estava com 43

²¹ No processo das entrevistas e organização metodológica do nosso trabalho, perguntamos aos participantes se aceitavam participar da pesquisa e se concordavam em assinar o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o termo de autorização de uso de imagem, das narrativas e da publicação. Consideramos o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos e consideramos o desenvolvimento e o engajamento ético. Explicamos sobre os aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos e ressaltamos o que deve atender aos fundamentos éticos como constam na Resolução N° 510/2016.

²² De acordo com Josso (2007, p. 419), “A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação”.

²³ Os nomes dos entrevistados citados deste trabalho são nomes fictícios, escolhidos pelos próprios moradores da comunidade, pois, cada nome tem um significado e pertença pela convivência do lugar onde moram.

anos, por sua atuação em prol da comunidade, é como gosta de ser chamado por todos. A segunda moradora, conhecida por Dona Morena, no momento da entrevista, estava com 54 anos, é artesã. Esse nome dado quando ainda era menina, é uma forma carinhosa de ser chamada na comunidade e a terceira moradora é Dona Rosarina, conta que, “se chamaria Maria do Rosário, mas, seus pais batizaram com outro nome”. Rosarina, é como gosta de ser chamada na comunidade, no período da entrevista estava com 79 anos de idade.

No cotidiano da Comunidade do Rosado/RN, as lições de aprendizagem, se revelam, à medida que seus moradores constroem e reconstróem suas formas de viver. Nas relações estabelecidas como singular e plural, estão enraizadas nos diversos espaços da vida social, tanto no individual como no coletivo.

Esse artigo encontra-se organizado em duas seções: na primeira, abordaremos as lições de aprendizagem de moradores da Comunidade do Rosado/RN: viver, sonhar e praticar o seu lugar de pertença. Na segunda parte apresentamos as narrativas de moradores do Rosado/RN: o que pensam sobre as tecnologias digitais?

Lições de aprendizagem de moradores da Comunidade do Rosado/RN: viver, sonhar e praticar o seu lugar de pertença

A Comunidade do Rosado/RN pertence territorialmente ao município de Porto do Mangue/RN, que fica a 10 km da sede. Segundo Barros (2009), está localizada na faixa litorânea da região nordeste do Brasil, especificamente na costa setentrional do estado do Rio Grande do Norte. Essa comunidade é conhecida pela combinação de cores entre os sedimentos esbranquiçados das dunas com os terrenos avermelhados e alaranjados dos latossolos²⁴ e do barreiras²⁵. Tem-se a coloração *rosada*, daí o nome *Rosado*. Os sujeitos do lugar vivem do mar e do campo, pessoas simples, que preservam seu espaço de moradia.

O Rosado não se constitui só de pescadores, pois muitos exercem outras atividades econômicas e desenvolvem diversas funções sociais. Na comunidade, encontramos diferentes atores sociais: pescadores, marisqueiras, artesãos, poetas, cordelistas, agricultores, líderes comunitários, sindicalistas e professores entre outros, que residem neste espaço de vivências e se afirmam como o seu lugar de pertença.

²⁴ Solos constituídos predominantemente por material mineral, em geral profundos, velhos, bem drenados, baixo teor de fragmentos de rocha, baixo teor de materiais facilmente intemperizáveis, homogêneo, estrutura granular, sempre ácidos, nunca hidromórficos.

²⁵ Cobertura de origem Sedimentar Continental; Tabuleiros com altitude média de 40m acima do nível do mar. Sedimentos de Granulometria Variada formados por areia, silte e argila com concreções ferruginosas.

Na Comunidade do Rosado/RN a tradição cultural é marcada pela proximidade dos valores pelo respeito à vida individual em coletividade, da afetividade, dos modos de existência que estão relacionados com as mudanças físicas e humanas do lugar e da memória. Conforme a rotina das atividades da pesca, agricultura e da criação de animais e do artesanato estão presentes no cotidiano da comunidade. O Rosado é uma comunidade que mesmo com o surgimento das tecnologias, mantém as tradições deixadas pelos primeiros habitantes do lugar. Os povos do mar e do campo, residentes na comunidade, manifestam os desejos da memória nos seus espaços comuns, como a vida na comunidade onde se preserva a natureza contra as modificações promovidas pelo ser humano, nas lutas diárias e nas práticas solidárias aos sentidos atribuídos às experiências vividas.

As narrativas (auto)biográficas para Josso (2010) são relatos de vida escritas, centradas na perspectiva das experiências formadoras e fundadoras de nossas identidades. As interpretações aqui tecidas foram construídas em torno desses sujeitos, mas, respeitando e valorizando as diferenças de cada um, porque, nossas ideias e crenças, mais ou menos estabilizadas, de nossos hábitos de vida e de ser com relação a nós mesmos, aos outros, ao nosso meio humano e natural, tem essa particularidade de serem territórios, por vezes, tangíveis e invisíveis (JOSSO, 2010).

Os relatos de moradores serão um passaporte para uma viagem no tempo, passando por lugares e acontecimentos que marcaram a memória dos moradores da Comunidade do Rosado/RN, por estarem situados no tempo e no espaço, portanto sujeitos históricos e sociais. Para Halbwachs (1990), a memória deve ser entendida como um episódio coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes em uma sociedade. Na comunidade seus moradores vivem o seu tempo e aproveitam cada momento proporcionado pelo lugar, tais como: pescar, plantar no campo, os fazeres do lar, arte de ensinar, cantar, bordar e costurar, essas experiências são compartilhadas na convivência com o outro no cotidiano em coletividade.

Acessar essas narrativas é adentrar no cotidiano de vida e formação de seus moradores, é conhecer os saberes das atividades construídas um com outro. Na comunidade, ainda se preserva alguns costumes antigos, a saber: a catequese, os grupos de jovens, mas, de uma forma menos intensa. Outro aspecto relevante presente no lugar é referente à utilização dos meios de comunicação, tais como o telefone fixo ou orelhões, a televisão, o rádio, o telefone celular e a Internet. Na entrevista, os participantes foram indagados da seguinte forma: *Como os moradores conviveram na comunidade sem terem acesso à comunicação? Quais dificuldades foram levantadas pelos moradores?*

Segundo Dona Morena, a comunicação, de primeiro, “era na goela mesmo”, ou seja, a comunicação com os vizinhos era no grito ou assobio. As pessoas respondiam. Parecia que sabiam que alguém queria dizer algo, ou chamar para alguma coisa. Dona Morena conta sobre as dificuldades dessa época para se comunicar com os familiares que moravam em outras cidades: E relata:

[...] Se queria comunicar com alguém, por exemplo, tem um pessoal morando em Areia Branca. E, aí, foi o tempo que começaram a botar a TELERN²⁶, Na Serra do Mel²⁷. Nós ia daqui pro Mel a pé ou de burro, de jumento, sabe? E quando chegava no Mel, ia ligar, pedir pra alguém ligar por que não sabia nem ligar. Pedia pra alguém ligar se queria falar com aquele pessoal. No Porto do Mangue do mesmo jeito. Quando botou a TELERN, se queria dar um recado, ia pra Porto do Mangue a pé, saia daqui de madrugada pra chegar cedo, pra ligar pra alguém, pra dá recado pra alguém. E a gente ouvia as coisas pelo rádio. As notícias, as músicas. A gente sabia das coisas da nossa comunidade através do rádio, né? Aí, depois, apareceu a televisão. Depois, de 1992 pra cá, foi que veio aparecer a energia aqui. Não tinha energia não. Aqui a gente era como uma *piraquinha*²⁸, no querosene. Quando o querosene estava mais caro, era o óleo diesel mesmo. Era como a gente usava²⁹. [...] (Narrativas de Dona Morena, moradora da Comunidade do Rosado, em Porto do Mangue/RN, 20/07/2017).

Portanto, a lembrança é sempre fruto de um processo coletivo e está sempre inserida num contexto social preciso (HALBWACHS, 1990). A chegada da energia elétrica na comunidade trouxe melhoras, como se pode observar na narrativa acima. Para complementar, Dona Morena relata que a chegada da energia elétrica veio aparecer no tempo do assentamento do INCRA³⁰. No relato de Dona Morena mostra também as preocupações advindas com a chegada da energia, quando diz:

[...] Melhorou um bocado de coisas, por um lado. Já por outro, tira um pouco a tradição da comunidade. Tipo, não tinha, aí apareceu a televisão. Veio a energia e apareceu a bendita televisão, coisa boa e coisa ruim. Tirou o hábito da comunidade se sentar a noite no terreiro, pra contar as histórias, pra conversar a luta do dia a dia, como foi a pescaria, como tinha sido no roçado, né? Já foi tirando. Se o vizinho chegava, se tinha a televisão ligada, dizia: ‘fulano, entra pra aqui pra assistir’, porque as vezes não tinha. A primeira

²⁶ Companhia Telefônica do Rio Grande do Norte (TELERN), criada em 1964, e de responsabilidade do Governo do Estado, principal fundador e incorporador da Companhia.

²⁷ Comunidade litorânea pertencente à cidade de Areia Branca/RN, que fica a 3 km² da Comunidade do Rosado/RN.

²⁸ É um tipo de lanterna a gás de carboreto utilizadas por pescadores. O carboreto é colocado em um recipiente com água e roqueado a outro onde tem um outro tambor com uma válvula de escape onde é aceso provocando a claridade. Disponível: <https://www.dicionarioinformal.com.br>. Acesso: 17 nov. 2017.

²⁹ Todas as transcrições das entrevistas estão nos mesmos termos, tal como está escrito (*ipsis litteris*), respeitando a identidade e a linguagem local dos moradores da comunidade.

³⁰ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

televisão foi na casa de Heleno, bem em cima dá colar. Daqui pra colar você sabe como era, e a ruma de gente pra lá assistir [...] (Narrativas de Dona Morena, moradora da Comunidade do Rosado, em Porto do Mangue/RN, 20/07/2017).

A moradora Dona Morena expressa muito bem, em suas narrativas, o benefício positivo que a energia elétrica trouxe para a comunidade, mas, externa profunda preocupação relacionada à preservação dos costumes, porque, com a energia, chegou a televisão, seguida da tecnologia, que, aos poucos, foi quebrando a rotina e a tradição da comunidade.

Para o morador Carlinhos do Rosado, a energia elétrica, chegou à comunidade a partir de 1992. Daí em diante começou uma evolução no local, tento em vista os avanços da tecnologia. Para Carlinhos do Rosado, essa realidade iniciou com a televisão preto e branco, que funcionava à bateria, com um cata-vento para carregar. O morador relembra a forma de se comunicar antes da chegada da energia e, de forma complementar ao que Dona Morena disse anteriormente, explica:

[...] Quanto se precisava se comunicar com alguém, se a pessoa não soubesse ler, ou não ter alguém na família que soubesse ler, teria que ir a Porto do Mangue, onde tinha o sistema de TELERN. E ia a pé, porque, nessa época, existia uma grande dificuldade de transporte, ou até em lombo de animal. Então, a partir do conflito, nós perdemos o nosso saudoso Sebastião Andrade³¹, que formou a associação. E com a associação as coisas começaram a avançar um pouco mais. E a partir daí, nós travamos uma luta muito grande por nosso meio de comunicação. Como era muito dificultoso, nós conseguimos com que a TELERN instalar aqui, de imediato, os orelhões. Depois conseguimos ampliar para quatro orelhões. E aí já facilitou um pouco mais, porque só os moradores da comunidade não andarem 10 km² para cidade e não irem para Ponta do Mel, gastarem. Esse dinheiro era para comprar o famoso cartão, para fazer os seus contatos com os seus familiares [...] (Narrativas de Carlinhos do Rosado, morador da Comunidade do Rosado, em Porto do Mangue/RN, 20/07/2017).

As narrativas de Carlinhos do Rosado e Dona Morena explicam a chegada da energia elétrica e com ela os grandes benefícios e avanços, que mostrou muita satisfação com a implantação de orelhões telefônicos implantados pelo sistema TELERN, por exemplo. Graças à energia elétrica, os moradores usam aparelhos domésticos e eletrônicos. Nas falas, é notória a dificuldade que passaram devido à falta de energia, transporte e comunicação. Carlinhos do Rosado relata que, com esses avanços, os moradores passaram a comprar não só a televisão, mas também a famosa Antena Parabólica, que já é coisa do passado, “a moda agora é a

³¹ O dia 22 de junho de 1991 foi marcado por conflitos entre moradores e empresas locais, cujo resultado culminou na morte do morador Sebastião Andrade de Lima, morreu jovem, aos 27 anos, deixando esposa e filhos, lutou pelo direito da terra que, tira o sustendo e alimenta as famílias.

Internet”, diz o morador. Ademais Henriques (2017, p.125) expõe que “A internet é um espaço de narrativas: histórias do cotidiano e da memória do presente. É um lugar de histórias, ideias e opiniões. E, as redes sociais são a face mais visível desse fenômeno [...]”.

As narrativas de moradores entrevistados da comunidade revelam o viver, o sonhar e o praticar o seu lugar de pertença. Percebemos que suas lembranças estão gravadas no tempo e na memória dos mais velhos da comunidade. São nas histórias narradas, que existe uma experiência, um modo particular de interlocução com a dimensão humana, conforme afirma Halbwachs (1990). Assim, “[...] a memória não tem alcance sobre os estados passados e não no-los restitui em sua realidade de outrora, senão em razão de que ela não os confunde entre si, nem com outros mais antigos ou mais recentes, isto é, ela toma seu ponto de apoio nas diferenças” (HALBWACHS, 1990, p.96). Por via das narrativas os moradores relembram por meio da memória os acontecimentos e as transformações na comunidade, contam como tudo começou. Relembram das dificuldades, dos ensinamentos, das lições de aprendizagem compartilhada com o outro, dos momentos prazerosos em viver em coletividade.

Os relatos trazem as lembranças e experiências ao longo da existência. De acordo com Josso (2007), a partir das narrativas das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação. Os projetos de vida e os múltiplos recursos estão ligados de experiência formativa. Para Josso (2010, p.19, grifo da autora), “[...] enquanto atividade formadora, a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida, caracteriza-se como ‘processo de formação’ e ‘processo de conhecimento’”. Percebemos na citação da autora, que esses acontecimentos iluminam o próprio passado; jamais pode ser deduzido dele.

Narrativas de moradores do Rosado/RN: o que pensam sobre as tecnologias digitais?

Segundo Paulo Freire (1996), quem ensina aprende ao ensinar. Para o autor, as pessoas devem estar abertas para aprender e trocar experiências. Na Comunidade do Rosado/RN, os moradores ensinam, aprendem e transmitem o saber construído na convivência com o outro. No local, a diversão cultural e esportiva é propiciada por coisas simples, como o futebol de praia, as festas da padroeira e apresentações do grupo de mulheres do Pastoril³². No Rosado, seus moradores aprendem e compartilham uns com os outros o trabalho da vida, por sua vez, a

³² Pastoril é um tipo de manifestação folclórica do nordeste do Brasil. Integra o ciclo das festas natalinas do Nordeste, particularmente, em Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Alagoas. Luís da Câmara Cascudo, no seu Dicionário do Folclore Brasileiro (2002), assim define o Pastoril: cantos, louvações, loas, entoadas diante do presépio na noite do Natal, aguardando-se a missa da meia-noite. Representavam a visita dos pastores ao estábulo de Belém, ofertas, louvores, pedidos de bênção.

comunidade é um espaço de diferentes saberes, por meio dos quais os sujeitos, na convivência com o outro, se confirmam, modificam e ampliam suas memórias, bem como reconstruem o passado e planejam o futuro.

De acordo com Souza e Azevedo (2008, p.11), “Vivemos na sociedade em que o uso da Internet faz parte da interconexão planetária, num tempo que apresenta espaço para organização de informações e conhecimento”. Para os autores, a Internet é uma ferramenta da Informática que traz informações atualizadas de forma rápida, despertando o interesse para o desenvolvimento intelectual como o intercâmbio cultural (SOUZA; AZEVEDO, 2008). Afinal, com tanta tecnologia, *qual a opinião dos moradores da comunidade sobre o uso da Internet? E como os moradores da comunidade lidam com as tecnologias e o uso de modernos aparelhos tecnológicos conectados à Internet?* Para este estudo o foco são o que pensam os moradores sobre o uso das tecnologias para a comunidade. Sobre as tecnológicas, tais como: computadores, aparelhos celulares, TV e a Internet, indagamos as seguintes questões: *será que as tecnologias estão proporcionando mudanças a comunidade? E quais seriam essas mudanças?*

Sabe-se que a Internet tem um papel de facilitar a comunicação entre as pessoas, tanto no âmbito global como local. Desse modo, Colaço e Sparemberger (2010, p. 212) argumentam que “A disponibilidade da rede, acessível a todos em qualquer lugar, favorece a universalização do conhecimento e a democratização da tecnologia, deixando de ser um monopólio dos países ricos ou mesmo da elite econômica dos países pobres”. Os moradores do Rosado relatam a relevância do uso da Internet na comunidade. Para Carlinhos do Rosado, a Internet:

[...] Ela veio também para facilitar, mas, falando no ponto de vista de um cidadão consciente e politizado, também temos uma certa preocupação de, com os avanços, a sociedade ser obrigada, também, a acompanhar esse ritmo. E eu vejo que isso também tiram um pouco da nossa identidade, levando em consideração que não são todos os jovens que sabem usar a Internet. Eu tenho testemunhos de jovens que tinham um grau de desenvolvimento muito bom na escola, e com a Internet estava mais preocupado em está grudado no facebook, no whatsapp [...] (Narrativas de Carlinhos do Rosado, morador da Comunidade do Rosado, em Porto do Mangue/RN, 20/07/2017).

Conforme se observa, o morador Carlinhos do Rosado se manifesta favorável ao uso da Internet, mas chama a atenção para alguns pontos: a preocupação dos jovens na comunidade, de não perderem sua identidade; e os vícios dos entretenimentos oferecidos pela Internet, como Facebook e o WhatsApp, que está tirando os jovens dos estudos. No que se refere à questão da identidade, Colaço e Sparemberger (2010, p. 219) afirmam que esse “[...] pode ser tratado como

uma construção simbólica. Isto significa que a construção da identidade também diz respeito à apreensão e interpretação da realidade, uma vez que é um processo de representação simbólica, uma tentativa de compreensão de sua própria posição no mundo. [...]”. A Internet pode propiciar: experiências de aprendizagem, responsabilidade, colaboração e autonomia em diversos ambientes de vivências, possibilita que as pessoas pesquisem individualmente em qualquer local, e se comuniquem até mesmo a distância. A Internet é um veículo de comunicação que liga o mundo. Para a moradora Dona Morena, essa tecnologia tem seu lado positivo e negativo. No trecho abaixo, ela cita exemplos que confirmam sua opinião:

[...] Eu, agora, tenho um filho meu que está em Santos/SP. Está lá fazendo faculdade, porque aqui não tem. Todo dia eu me comunico com ele. É muito importante por uma parte. Por outra parte, eu acho que prejudica. Por exemplo, os jovens, tendo cinco e seis pessoas no canto onde tem Internet, não se comunicam mais, ficam todo mundo lá no telefone, direto, direto. Assim, não dá mais a atenção, tira aquele hábito da nossa comunidade, aquela rotina, aquela comunicação da gente está comunicando uma com as outras, né? Já tem jovens aqui que vai dormir de madrugada. Ficam na rua, acessando por aí, na internet do povo. Ficam acessando. Vão dormir de madrugada. As vezes, incomoda os vizinhos. Não existia nada disso. Tá aí a parte ruim da internet [...] (Narrativas de Dona Morena, moradora da Comunidade do Rosado, em Porto do Mangue/RN, 20/07/2017).

A Internet é um meio de comunicação que dá acesso com mais rapidez a informação. E aproxima as pessoas, mesmo estando distantes umas das outras. A Internet atualmente é um recurso que está presente em vários setores da sociedade, com a finalidade de estreitar os limites que existiam nos lugares do mundo. Por esse motivo Dona Morena sente a falta do tempo das conversas nas calçadas, com a Internet esses hábitos estão sumindo na comunidade. Vale frisar que até mesmo os mais antigos, como Dona Rosarinha, moradora antiga da comunidade, que atuou como educadora, assume que a Internet “é muito boa, [...] Eu não tenho Internet na minha casa [...] A gente conversa com as pessoas de outras cidades de outra capital [...]”. Por outro lado, atenta para o fato de que na “Internet se ver muita coisa que não se agrada [...] A juventude, está embelezada só ali [...] Não se ligam mais em outras coisas, aprender a fazer um bordado, uma costura”. Segundo a moradora, a Internet provocou desinteresse dos jovens da comunidade para atividades. Para a moradora:

[...] Se essa juventude que tem aqui na minha comunidade se aproximasse de mim, tivesse interessado para aprender fazer o que eu sei, não estavam tão embelezados só. Estava não. Porque tem coisas boas e coisas ruim. E, assim, é um negócio muito sério. Bom porque antes não existia isso, nada disso. Era só o rádio, a televisão. Mas, não era nem tudo da televisão que os pais deixavam os filhos assistir [...]. Mas, hoje em dia é assim com todo mundo,

até crianças. Para tudo. Aí eu acho uma diferença muito grande. Traz muito desespero para a juventude. Traz! tem muita coisa que não agrada (Narrativas de Dona Rosarinho, moradora da Comunidade do Rosado, em Porto do Mangue/RN, 20/07/2017).

De acordo com os relatos dos moradores a utilização das tecnologias digitais e de modernos aparelhos conectados à Internet, foi algo muito inovador para a comunidade. Verifica-se, em suas falas, mais satisfação com a simples chegada da energia elétrica, da instalação dos orelhões, da infraestrutura e da utilização de aparelhos eletrônicos, tais como televisão, antena parabólicas entre outros. A razão é que a Internet facilitou a comunicação. Ao mesmo tempo, mudou a rotina do lugar. As pessoas deixaram de se socializar, como antes, e os jovens perderam o interesse de aprender a tradição da comunidade.

Quanto às mudanças de comportamento de alguns jovens da comunidade, Carlinhos do Rosado conta que quando determinados grupos de alunos do 6º ano estudavam no local, mesmo com todos esses avanços, com a chegada da Internet, com a TV funcionando a todo vapor, tinham um grau de rendimento diferente, de quando passaram a estudar em Porto do Mangue. Segundo o morador:

[...] Mudaram totalmente o comportamento. Falo isso com propriedade. Alguns alunos são amigos do meu filho. Foram mudanças muito repentinas. Então, a comunidade, hoje, ela vive uma situação privilegiada, muito embora ainda haja essa preocupação pelos valores adquiridos lá com os nossos antepassados, que também já estão sendo perdidos, ou seja, a comunidade está mais imatura, porque temos as pessoas que pensavam e que querem preservar a nossa cultura e a nossa tradição, os valores. Mas, também podemos dizer que, com esses avanços, também não deturpou um pouco a nossa história e a nossa identidade (Narrativas de Carlinhos do Rosado, morador da Comunidade do Rosado, em Porto do Mangue/RN, 20/07/2017).

Na comunidade se preserva o respeito dos jovens para com os mais velhos, os ensinamentos são passados de pai para filho. Os costumes, valores e tradições são mantidos no lugar. Há uma preocupação quando os jovens vão estudar na sede do município de Porto do Mangue/RN. As famílias temem da má influência que tem os jovens da área urbana. Mesmo com a vinda da Internet, os moradores mantem seus valores e as tradições. Para Freire (2001, p. 98), “[...] O homem concreto deve se instrumentar com o recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação”. Nesse sentido, as tecnologias estão modificando o mundo no qual vivemos de forma rápida e inovadora, mas ao mesmo tempo, voltada para a direção de uma transformação na luta social à construção nos espaços de convivência.

As opiniões manifestas revelam a sua valorização da história, dos costumes e das tradições da comunidade. Preocupado com a preservação desses elementos, Carlinhos do Rosado afirma: “precisamos dar uma incrementada para continuarmos essa nossa identidade viva, e a chama de esperança, continua também acesa para iluminar, e que possamos sempre divulgar a nossa Praia do Rosado”. Sua fala reforça a importância de estarem inseridos no mundo globalizado, de estarem felizes que os jovens da comunidade não se influenciaram no mundo das drogas. Tudo isso os deixam firmes para preservarem seus costumes e sua identidade.

Algumas considerações

Vivemos um tempo que devemos usufruir das tecnologias como ferramentas facilitadoras para o acesso ao conhecimento real e virtual, hoje a nossa sociedade, seja ela da cidade e/ou do campo, estão a cada dia mais se relacionando com símbolos da linguagem digital.

Os caminhos de acesso a esses registros foram as narrativas (auto)biográficas dos moradores que vivenciaram e vivenciam seus espaços de construção em compartilhamento com o outro na conciliação da memória individual com a memória social. Os moradores da Comunidade do Rosado/RN foram agentes de um processo histórico em que no seu dia a dia construíram e (re)construíram seus espaços na relação em coletividade.

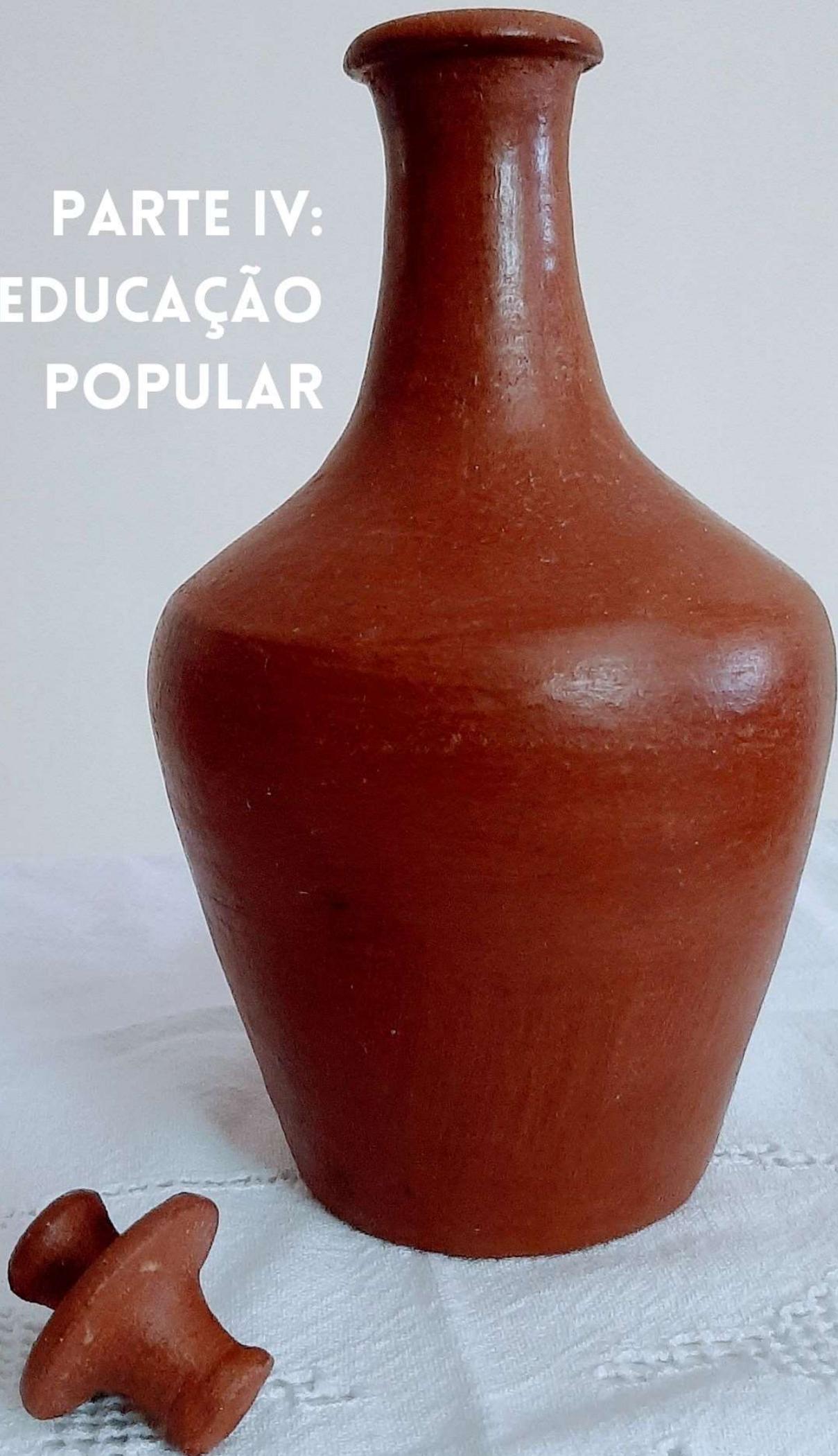
Apontamos que as narrativas de moradores da Comunidade do Rosado/RN possibilitaram compreender que o uso das tecnologias digitais proporcionaram mudanças significativas e contribuiu para a transformação do cotidiano da comunidade. As tecnologias, tais como: computadores, telefones celulares, televisores, Internet entre outras, são recursos relevantes principalmente para os jovens da comunidade que estudam e fazem uso de aparelhos digitais conectados à internet.

Rememorar o passado significa possibilitar que sua história não seja apagada pelo tempo. Trazer as narrativas permite provocar a memória, através das lembranças tidas como esquecidas e apagadas. Estas, no momento em que são reveladas, podem trazer as recordações do passado vivido para outras pessoas, inclusive da própria comunidade, que não tiveram a oportunidade de conviver e conhecer a história e as mudanças da Comunidade do Rosado/RN.

Referências

- BARROS, Luis Felipe Fernandes. O Desenvolvimento do Geoturismo no município de Porto do Mangue/RN com base no complexo “Dunas do Rosado”: patrimônio geológico Potiguar. UFRN / Programa de Educação Tutorial (P.E.T.) Natal RN. Campinas, SeTur/SBE. **Pesquisas em Turismo e Paisagens Cársticas**, 2(1), 2009. Disponível em: www.sbe.com.br. Acesso em: 20 jan. 2016.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 11. ed. ilustrada. São Paulo: Global, 2002.
- COLAÇO, Thais Luzia; SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes. Sociedade da informação: comunidades tradicionais, identidade cultural e inclusão tecnológica. **Revista de Direito Econômico e Socioambiental**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 207-230, jan./jun. 2010
- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antônio; FINGER Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- FERNANDES, Stenio de Brito. **Contar a vida, construir a formação: narrativas de empoderamento dos povos do mar da Comunidade do Rosado/RN**. 2018. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Mossoró. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo. 1990. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/>. Acesso em 12/05/2016.
- HENRIQUES, Rosali Maria Nunes. Narrativas, patrimônio digital e preservação da memória no facebook. **Revista Observatório**, Palmas, v. 3, n. 5, p. 123-146, agosto. 2017
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. 2 ed. rev. e amp. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010.
- SOUZA, Mari Andrade de. AZEVEDO, Hilton José Silva de. **Informática e Educação Especial desafio e possibilidade tecnológica**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – IES. Portal Educacional do Estado do Paraná. Curitiba, 2008. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/. Acesso em 13 fev.2015.
- ZANATA, Eliana Marquez; CARVALHO, Dariel de. **Informática aplicada à educação especial** - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. Disponível em: docplayer.com.br/. Acesso em: 13 de fev. 2016.

**PARTE IV:
EDUCAÇÃO
POPULAR**



PAULO FREIRE E O DIREITO

Manoel Fábio Rodrigue
Janssen Klauss do Nascimento Dias e Xavier
Pedro Henrique Bezerra de Farias

Introdução

O Brasil conta com, aproximadamente, mais de 1.200 (um mil e duzentos) cursos jurídicos, de acordo com matéria publicada pelo site Guia do Estudante em 2010, sendo um dos cursos mais antigos do país, criado no Brasil Império, na década de 1820. Nesse sentido, após a independência em relação à Portugal, ficou evidente a necessidade do estabelecimento do ensino do Direito, sobretudo pelo desenvolvimento institucional e político do país, como também por reivindicações dos estudantes brasileiros que cruzavam o Atlântico para cursar Direito na Universidade de Coimbra.

Uma porção escolhida da grande família brasileira, a mocidade a quem um nobre estímulo levou à Universidade de Coimbra, geme ali debaixo dos mais duros tratamentos e opressão, não se decidindo, apesar de tudo, a interromper e a abandonar sua carreira, já incertos de como será semelhante conduta avaliada por seus pais, já desanimados por não haver ainda no Brasil institutos onde prossigam e rematem os seus encetados estudos. (NOGUEIRA, 1907, p. 4).

Assim, surgiram os dois primeiros cursos jurídicos no país, um na cidade de São Paulo e outro na cidade de Olinda, no estado de Pernambuco.

A cidade de S. Paulo é muito próxima ao porto de Santos, tem baratos viveres, tem clima saudável e moderado e é muito abastecida de gêneros de primeira necessidade, e os habitantes das Províncias do sul, e do interior de Minas, podem ali dirigir os seus jovens filhos com comodidade. O estabelecimento da outra em Olinda apresenta semelhantes circunstâncias, e é a situação apropriada para ali virem os estudantes das Províncias do Norte. (VAMPRE, 1924, p. 10).

Em um desses cursos de Direito no Brasil, passou pelos bancos da Faculdade de Direito de Recife, o jovem Paulo Reglus Neves Freire, mais conhecido como Paulo Freire, o qual teve uma grande contribuição no campo da Educação, com reconhecimento internacional. Sua carreira no ramo do Direito foi curta, passando a trilhar outro caminho, o da Educação. Essa mudança levou-o a refletir e a construir pensamentos uma educação crítica, humana e emancipatória.

A partir de sua vivência com o Direito, e suas grandes contribuições à educação mundial, o presente trabalho objetiva trazer reflexões sobre as contribuições que a(s) pedagogia(s) de Paulo Freire pode(m) possibilitar ao curso de Direito e seus paradigmas, enquanto ramo das ciências sociais aplicadas. Torna-se fundamental para os futuros operadores da área jurídica compreender o diálogo, através da problematização e da liberdade para formular suas convicções e senso crítico, como um fator de construção do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, foram feitas pesquisas com estudantes do segundo e nono períodos do curso de Bacharelado em Direito da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, a fim de conhecer e analisar o entendimento que estes discentes apresentam sobre Paulo Freire, seus pensamentos e suas discussões.

Paulo Freire: passeando por sua história

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, na cidade de Recife, Estado de Pernambuco. Seu pai, Joaquim Temístocles Freire, foi oficial da Polícia Militar de Pernambuco e sua mãe, Edeltrudes Neves Freire, dona de casa. Em Jaboatão, completou o curso primário e do colégio Oswaldo Cruz foi para a Universidade de Recife cursar Direito, e voltou ao colégio que havia estudado na adolescência, agora como professor de português, ao mesmo tempo cursava a faculdade. Aos 23 anos, casou-se com Elza Maia Costa Oliveira, também professora. Desta união, que durou 43 anos, tiveram 5 filhos.

Freire (2015, p. 23) relatou na obra *Pedagogia da Esperança* o início e fim da carreira advocatícia: “num fim de tarde, eu mesmo com a sensação gostosa de quem se desfazia de um equívoco, e Elza, abrindo o portão, me fez a pergunta (...) “tudo bem, hoje no escritório?”. Lhe falei da experiência que pusera fim à recém-iniciada carreira de advogado”.

Paulo Freire contou a esposa o resultado de seu primeiro trabalho como advogado, quando narrou a cobrança, a um dentista recém-formado, que estando endividado com a montagem de seu consultório odontológico, propôs entregar os móveis de sua casa como parte do pagamento do débito:

Por enquanto você poderá ficar com seus móveis porque na próxima semana devolverei a causa a seu credor. Ele levará algum tempo até conseguir outro necessitado para ser seu advogado. Com você, encerro minha passagem pela carreira nem sequer iniciada. Obrigada. (FREIRE, 2015, p. 24).

Após o breve exercício da advocacia, trabalhou inicialmente no Serviço Social da Indústria (SESI):

Os dez anos que passou nesta instituição foram tão importantes para sua formação pedagógica que ele se referia a este período como “tempo fundante”, porque via nele o começo de sua compreensão do pensamento, da linguagem e aprendizagem dos grupos populares. Foi no SESI, convivendo com diretores e professores de escolas primárias, coordenadores e participantes de programas culturais, que Paulo se convenceu do peso do autoritarismo na cultura brasileira. (BARRETO, 2004, p. 25).

Em 1946, foi indicado para ocupar a direção do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social no Estado de Pernambuco. Em 1959, atuou como professor universitário, ministrando as disciplinas de História e Filosofia da Educação. Em 1960, fez parte do Movimento de Cultura Popular de Pernambuco, proposto pelo então prefeito de Recife, Miguel Arraes. O movimento tinha por objetivo a ampliação do trabalho de educação de crianças e adultos nas áreas de maior vulnerabilidade social.

A proposta de alfabetização aplicada por Paulo Freire provocou descontentamento das classes dominantes. Uma proposta criada a partir da observação de grupos socialmente desfavorecidos cuja realidade era desconhecida ou não levada em consideração por grande parte da população, principalmente da região Nordeste, em sua grande maioria analfabeta e que sequer poderiam votar, e, dessa forma, estavam impedidos de participar efetivamente do processo democrático de escolha de líderes comprometidos com a justiça social.

Os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistem em liberdade. Aos que constroem juntos o mundo humano, compete assumirem a responsabilidade de dar-lhe direção. Dizer a sua palavra equivale a assumir conscientemente, como trabalhador, a função de sujeito de sua história, em colaboração com os demais trabalhadores – o povo. (FREIRE, 1987, p. 11).

Desse modo, a educação incitada por Paulo Freire iniciava com discussões em círculos de cultura, objetivando identificar palavras geradoras, comuns a todos os participantes, e que, conseqüentemente, remetiam aos temas geradores.

Busca-se no círculo de cultura, peça fundamental no movimento de educação popular, reunir um coordenador a algumas dezenas de homens do povo no trabalho comum pela conquista da linguagem. O coordenador, quase sempre um jovem, sabe que não exerce as funções de “professor” e que o diálogo é condição essencial de sua tarefa, “a de coordenar, jamais influir ou impor”. (FREIRE, 1967, p. 4).

Nesse sentido, na perspectiva freireana, os círculos de cultura estão intrinsicamente ligados à educação dialógica, em um intenso exercício horizontal entre os sujeitos, respeitando as vivências de cada um dos envolvidos no processo de ensinar-aprender.

A respeito dos temas geradores Freire (1987, p. 56) coloca que,

Os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos. Um mesmo fato objetivo pode provocar, numa sub-unidade epocal, um conjunto de “temas geradores”, e, noutra, não os mesmos, necessariamente. Há, pois, uma relação entre o fato objetivo, a percepção que dele tenham os homens e os temas geradores.

Nota-se, nesse sentido, que os temas geradores estão diretamente ligados com a realidade dos homens, apresentando-se como fatos reais que possuem sentidos, e que os possibilitam assimilarem e incorporarem a estes, novos sentidos, através dos círculos de cultura.

O método de Paulo Freire é, fundamentalmente, um método de cultura popular: conscientiza e politiza. Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimidade entre educação e política. Distingue-as, sim, mas na unidade do mesmo movimento em que o homem se historiciza e busca reencontrar-se, isto é, busca ser livre. Não tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá dos rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, super-estruturais ou inter-estruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante. As contradições conscientizadas não lhe dão mais descanso, tornam insuportável a acomodação. Um método pedagógico de conscientização alcança últimas fronteiras do humano. E como o homem sempre se excede, o método também o acompanha. E “a educação como prática da liberdade”. (FIORI apud FREIRE, 1987, p. 11).

A partir da realidade dos participantes desse grupo social desfavorecido, os objetivos educacionais de Paulo Freire, levavam-nos a um patamar de novas reflexões e pensamentos críticos, antes por eles desconhecidos, desagradando às elites dominantes. Estes se sentiram questionados, “ameaçados”, diante da possibilidade de empoderamento e de tomada de consciência da classe trabalhadora.

Eu pregava uma pedagogia desveladora das injustiças; desocultadora da mentira ideológica. Que dizia que o trabalhador enquanto educando tinha o dever de brigar pelo direito de participar da escolha dos conteúdos ensinados a ele. Eu defendia uma pedagogia democrática que partia das ansiedades, dos desejos, dos sonhos, das carências das classes populares. (TEORIA E DEBATE, 1992).

Com o advento do Golpe Militar de 1964, Paulo Freire foi para o exílio, inicialmente na Bolívia, por um curto período, e após no Chile, onde obteve maior consolidação do seu pensamento e a utilização da teoria na prática alfabetizadora. Isto, no entanto, possibilitou o aperfeiçoamento e avaliação de métodos e técnicas utilizados. Foi no Exílio que desenvolveu também grande produção literária. Em 1967, Paulo Freire publica sua primeira obra, “Educação como prática da liberdade”.

Suas experiências no exílio em países como Chile, Estados Unidos e África foram essenciais para uma vivência cultural diversificada, além da necessidade de (re)pensar ainda mais sobre sua pátria. Ao longo dos 15 anos de exílio, muitos de seus pensamentos foram refinados, tendo como primeira leitora sua esposa, que o ouvia sempre na revisão dos escritos.

No ano de 1979, com todas as questões oficiais resolvidas, a família Freire retorna ao Brasil. Ele, aos 58 anos de idade, passou a desenvolver sua prática educativa na Universidade Católica em São Paulo e, após um ano, na Unicamp. Posteriormente, o casal retoma o contato com grupos populares - alfabetização de adultos e de catequese, movimentos de moradia, organizações de direitos humanos, sindicatos, dentre outros.

Em outubro de 1988, Paulo foi escolhido como Secretário Municipal da Educação na cidade de São Paulo, tomando posse no ano de 1989. Aceitou a nomeação, pois sentia a necessidade de se envolver com o que tanto criticava, e objetivava dar retorno ao seu povo das experiências vividas quando de seu exílio.

Após sua participação como Secretário, escreve novos livros, sendo eles: A Educação na Cidade (1991), Pedagogia da Esperança (1992), Política e Educação (1993), Professora sim, tia não (1993), Cartas a Cristina (1994), À sombra da mangueira (1995) e, por último, Pedagogia da Autonomia (1997). Deixa um legado com dezenas de livros publicados.

Paulo Freire e o Direito: unindo caminhos

A contribuição de Paulo Freire para o Direito não alcança diretamente as disciplinas jurídicas, uma vez que ele não foi doutrinador, ou seja, especialista no estudo do Direito que interpreta as normas jurídicas e sua aplicabilidade. Contudo, o seu papel como educador, pesquisador e partícipe dos movimentos sociais, qualificaram-no para entender as aspirações e necessidades da população e da sociedade, dinâmica, que efetivamente cria o Direito.

O instrumento que o Direito utiliza para alcançar a paz, harmonia e justiça social são obtidas através da aplicação das normas jurídicas, neste sentido:

A lei é a forma moderna de produção do Direito Positivo. É ato do Poder Legislativo, que estabelece normas de acordo com os interesses sociais. Não constitui, como outrora, a expressão de uma vontade individual (L'État c'est moi), pois traduz as aspirações coletivas. Apesar de uma elaboração intelectual que exige técnica específica, não tem por base os artifícios da razão, pois se estrutura na realidade social. A sua fonte material é representada pelos próprios fatos e valores que a sociedade oferece. (NADER, 2014, p. 152).

As normas jurídicas são instrumentos que servem à regulação de comportamentos, de condutas humanas e de organização da sociedade, dito isto, surge a indagação: Como os professores dos cursos de Direito e dos cursos jurídicos têm atuado em sala de aula com seus alunos nos processos de interpretação, na aplicação e no surgimento de novas normas jurídicas?

Os estudantes serão profissionais que atuarão com diferentes demandas e conflitos sociais, dessa forma, o diálogo perpassa por essas discussões em sala de aula. Os conteúdos ministrados tendem a traduzir o entendimento e as construções coletivas através da plena participação dos alunos.

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro de poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 2014, p. 39).

O docente aprende-ensina quando narra suas experiências de forma reflexiva a outros sujeitos. Nessa perspectiva:

Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições: um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 2014, p. 47).

Assim, faz-se importante estabelecer uma reflexão democrática sobre seu papel de educando nos processos de criação e construção do conhecimento, e observar a prática docente e sua forma de construção do conhecimento.

É nesse sentido que Martinez (2005) defende uma “pedagogia jurídica conscientizadora”, cujo efeito maior seja a saída do mundo das ideias dos bancos acadêmicos em busca do enfrentamento da realidade, verificando na práxis o enfrentamento dos problemas

sociais. Martinez (2005, p. 1) coloca ainda sobre a necessidade da humanização pedagógica “que se produz pelo impacto que a realidade produz como embasamento da teoria, fazendo a todos, docentes e discentes, visualizarem-se como responsáveis pelo presente e futuro da sociedade”.

O educador deve buscar um ensino mais dinâmico, problematizador e participativo, objetivando formar um discente que ultrapasse os limites da sala de aula, que seja mais atuante, independente e crítico da realidade social, para subsidiar sua prática profissional enquanto cidadão e futuro operador das normas jurídicas.

Percursos metodológicos

Tendo como principal objetivo conhecer o que os alunos do curso de Direito da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) pensam sobre Paulo Freire e seus escritos, foi desenvolvida esta pesquisa através de questionários com esse grupo.

Dentre todos os discentes do curso de Direito, foram escolhidos dois grupos, os que cursavam o segundo período e os que estavam no nono período. Esta escolha deu-se em função da análise comparativa entre os que estavam no início do curso e os que estavam praticamente no término. Durante a pesquisa, não havia uma turma de primeiro período e o décimo já estava esvaziado de pessoas, uma vez que já se aproximava o fim do semestre. O segundo e o nono período foram, então, as alternativas mais viáveis para se empreender a busca almejada. O questionário foi aplicado no mês de maio de 2017, junto a alunos do curso de Direito, sendo 25 alunos do 2º período e 15 alunos do 9º período do curso de Direito da UERN.

O instrumento de pesquisa escolhido foi o questionário. Este foi dividido em duas partes. A primeira, uma Escala de Atitudes do tipo Likert, e a segunda um questionário com perguntas objetivas e subjetivas. Ambas formariam o estrato para uma triangulação de dados, a fim de se ter uma análise das respostas mais próximas dos reais posicionamentos dos estudantes.

Com relação à primeira parte do questionário, vários tipos de escala de atitudes existem e são largamente difundidas na literatura da pesquisa científica. Numa busca por uma definição do que é uma atitude em si, Hernandes Sampieri et al (2001, p. 155) apresenta como uma “predisposição aprendida que visa apresentar uma resposta de forma consistente, quer seja favorável ou desfavorável, frente a um objeto e seus símbolos”. Não pode ser traduzida como um comportamento em si, uma vez que pode existir em forma de atitude interior, mas não se corporificar em um comportamento real, numa ação.

Optou-se neste trabalho por uma Escala do tipo Likert. A escala de Likert foi criada por

Rensis Likert no início da década de 1930, possuindo um enfoque vigente e bastante popular (HERNANDES SAMPIERI et al, 2001, p. 256). Seguindo o que aponta os autores citados, esta escala será construída com um número considerável de afirmações que qualifiquem o objeto da atitude. Os itens da escala medirão a atitude para um único conceito subjacente. A Escala de Likert foi construída apresentando 17 questões, com 05 assertivas cada uma, variando desde ‘discordo totalmente’ até ‘concordo totalmente’.

A segunda parte do questionário foi constituída por perguntas abertas e fechadas. Estas foram formuladas de maneira clara, concreta e precisa. Levou-se em consideração o sistema de referência dos interrogados e seu nível de informações. Cada uma das perguntas possibilitou uma única interpretação, não havendo sugestão de resposta, e contendo uma única ideia de cada vez. Estas indicações seguiram as normas já consagradas na literatura por autores como Gil (2012), Gomez, Flores e Jimenes (1996) e Mertens, (1998).

Antes de ser aplicado, o questionário passou por um teste de validade. O intuito de realizar esse teste, de acordo com Alexandre e Coluci (2011, p. 3062), é de “avaliar se o instrumento na forma que se encontra tem a propriedade real de medir com precisão o fenômeno a ser estudado”.

O tipo de teste escolhido neste trabalho foi o de Validade de Conteúdo, também chamando de curricular. De acordo com Moreira (2011), não há nesse teste um tratamento estatístico, mas sim a apreciação e análise por parte de especialistas na área. O questionário foi enviado para três especialistas, todos doutores, sendo uma na área de Psicologia e dois na área de Educação e estudiosos do pensamento Freireano. O questionário foi aprovado em mais de 90% de seu conteúdo, obtendo assim a validação necessária para ser aplicado.

Resultados e Discussões

Passar-se-á aqui a analisar os dados colhidos a partir dos questionários aplicados. Primeiramente, discutiremos o resultado da Escala de Likert.

A Escala de Likert, constituída por 17 questões foi dividida em duas subescalas:

- a. Paulo Freire e seu pensamento – questões 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 12, 15, 16, 17
- b. Paulo Freire e o Direito – questões 7, 9, 11, 13, 14

Constatou-se, a partir da análise dos dados, o predomínio de médias positivas com relação às atitudes dos alunos do 2º e 9º períodos no que se referem às subescalas estudadas,

quais sejam Paulo Freire e o seu pensamento (subescala “a”), e Paulo Freire e o Direito (subescala “b”). Notou-se, nesse sentido, um desvio padrão baixo, com médias de 0,56 no 2º período e 0,66 no 9º período. Percebeu-se também, que a turma do 9º período, com relação à subescala “b”, obteve médias muito próximas ao eixo das abcissas, evidenciando atitudes aproximadas de posicionamentos de neutralidade.

Com relação à subescala “a”, as duas turmas atingiram médias positivas, com exceção da questão 17, da turma do 9º período, com afirmação “Deve existir uma posição de hierarquia entre o professor e o aluno”, que atingiu a média mais inferior das subescalas estudadas. Dessa forma, entende-se que os alunos que estão mais próximos à conclusão do curso de Direito, demonstraram atitudes de concordância com a existência de hierarquia entre o professor e o aluno.

Dessa maneira, analisando as atitudes dos alunos do 2º período (gráfico 1) do curso de Direito, comparando-as às atitudes de alunos do 9º período (gráfico 2) diante dos mesmos questionamentos sobre Paulo Freire, pode-se perceber um maior contato daquela turma com os conceitos e teorias do autor em relação à esta outra. Nota-se que a primeira turma, em período inicial do curso, atinge níveis de quase 2 (dois) pontos na escala, com afirmativas “O professor e o aluno devem sempre manter um diálogo aberto” e “A educação possibilita ampliação de participação política consciente” (questões 3 e 5), enquanto a segunda turma, de alunos quase concluintes, ultrapassa pouco mais de 1,5 na referida escala, com relação à afirmação da questão 5, já citada anteriormente.

No que se refere à subescala “b”, com relação às questões sobre Paulo Freire e o Direito (questões 7, 9, 11, 13 e 14), ambas as turmas, na afirmativa da questão 7, “Paulo Freire é mais importante para educação do que para o direito”, atingiram as médias mais próximas da neutralidade em toda a pesquisa, não evidenciando uma definição positiva ou negativa com relação à afirmação. No entanto, percebe-se que na questão 9, “Os escritos de Paulo Freire são importantes para estudos jurídicos”, ambas as turmas atingem quase a mesma pontuação, seguidas da questão 13, “Os professores de direito devem apresentar conhecimentos das teorias freireanas”, que também é similar.

Ainda na discussão da subescala “b”, foi constatado que a turma do 2º período, mesmo que timidamente, mostrou atitudes mais positivas, com relação à intersecção entre as contribuições freireanas e o Direito. Pode-se citar como exemplo, a afirmativa da questão 14, “O curso de direito deve ter estudos sobre Paulo Freire”, que atingiu quase o dobro da média no 2º período, com relação à outra turma.

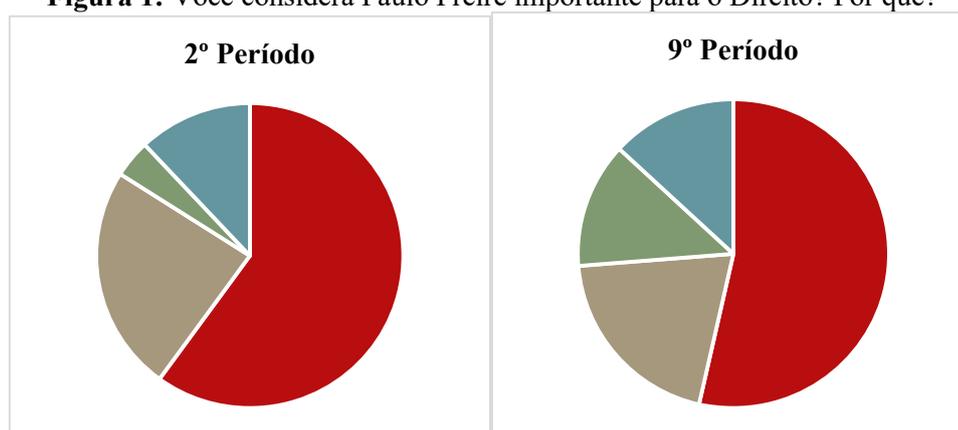
Dessa maneira, percebe-se que no decorrer do curso, de acordo com as atitudes dos alunos do 9º período, estes se mostraram mais afastados do posicionamento da necessidade da existência de estudos sobre Paulo Freire ao longo da graduação.

É perceptível, observando os dois gráficos, uma diferença entre os percentuais atingidos em ambas as turmas relacionados a Paulo Freire e seu pensamento, e os percentuais sobre Paulo Freire e o Direito. No caso da turma do 9º período, a diferença salta de 1,5, em questões sobre o pensamento freireano (questões 3, 5 e 10), com afirmações como “A educação deve influenciar na realidade” (questão 10), e menos de 0,5, nas questões que relacionam Paulo Freire e o Direito (questões 11, 13 e 14), “A formação do operador do direito necessita de conhecimento do pensamento de Paulo Freire” (questão 11).

A segunda parte da análise apresenta 5 (cinco) perguntas subjetivas e 1 (uma) objetiva, e objetiva conhecer o que os alunos pensam a respeito de conceitos importantes na obra de Paulo Freire. Essa análise será verificada a partir da análise sobre o entendimento dos alunos para com o pensamento de Paulo Freire através do conhecimento sobre suas obras e conceitos relevantes, como a dialogicidade e a educação bancária e libertadora.

As perguntas foram divididas em categorias e foram examinadas através de uma análise comparativa entre os períodos. Foram constatadas possíveis equivalências no pensamento ou mesmo transformações e mudanças de entendimento ocorridas ao longo da graduação.

Figura 1: Você considera Paulo Freire importante para o Direito? Por que?



	Resposta	2º Período	9º Período
	Considera importante	60,00%	53,00%
	Não conhece a obra de Paulo Freire	24,00%	20,00%
	Não considera importante	04,00%	13,00%
	Branco	12,00%	13,00%

Fonte: Elaborado pelos autores

A primeira questão tinha como enunciado, se o aluno considerava Paulo Freire importante para o direito e porquê? Dentro das categorias selecionadas, a primeira, “considera importante”, obteve 60% pelos alunos do 2º período. No 9º período este percentual sofre redução para 53%. Neste sentido, entre algumas das respostas apresentadas:

*“Sim, porque a educação freireana deve ser aplicada nos métodos de ensino e também na aprendizagem para perceberem a realidade que os cercam”
Aluno 19-2*

“Sim, uma vez que a literatura de Paulo Freire converge ao entendimento de promover um espírito livre e crítico” Aluno 7-2

“Paulo Freire é importante para educação em geral.” Aluno 10-9

“Sim, pois a partir da leitura de Paulo Freire, entendemos que a educação é um ato libertador, de troca entre sujeitos envolvidos, permitindo uma compreensão crítica da realidade.” Aluno 1-9

A maioria dos alunos, em ambos os períodos, reconhece a importância que Paulo Freire representa para educação, abrangendo, conseqüentemente, a seara do Direito. É visível nas suas respostas a inclinação para um entendimento que os escritos de Paulo Freire se direcionam para uma formação de um ser crítico e conhecedor da realidade que o circunda.

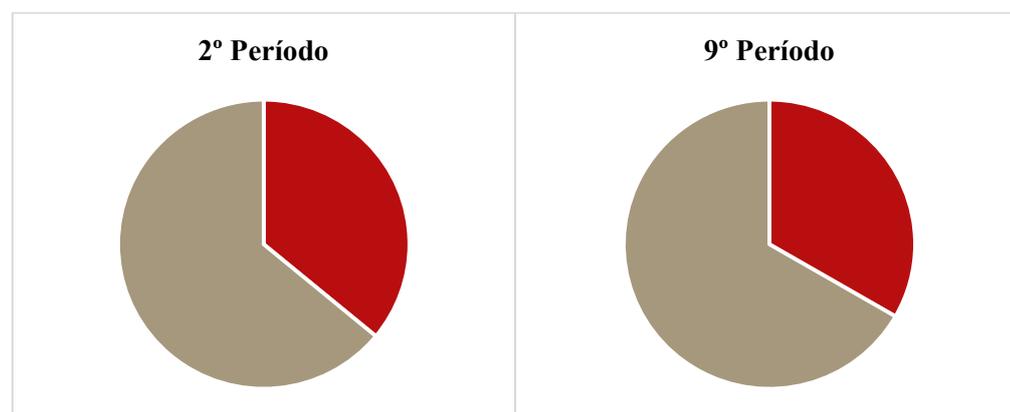
A categoria “não conhece a obra de Paulo Freire” manteve certa equivalência entre os alunos do 2º e 9º períodos, nos percentuais de 24 e 20%, respectivamente. Apesar de ser um número inferior à categoria anterior, é um montante consideravelmente alto.

Dentro da categoria “não considera importante”, percebe-se que ao longo da graduação o percentual de alunos aumenta de 4% para os alunos do 2º período para 13% dos alunos do 9º período.

O curso de Direito/UERN é constituído por disciplinas que priorizam a exposição e análise do ordenamento jurídico vigente. É possível que este dado aponte que as leituras ao longo do curso direcionem o aluno para uma formação mais técnica, afastando-o, de certa forma, da leitura com caráter propedêutico ou das áreas de formação humana.

As respostas em branco ficaram, praticamente, dentro das mesmas porcentagens, 12% e 13%, respectivamente, para os alunos do 2º e 9º períodos.

Figura 2: Você já leu algum texto ou livro de Paulo Freire?

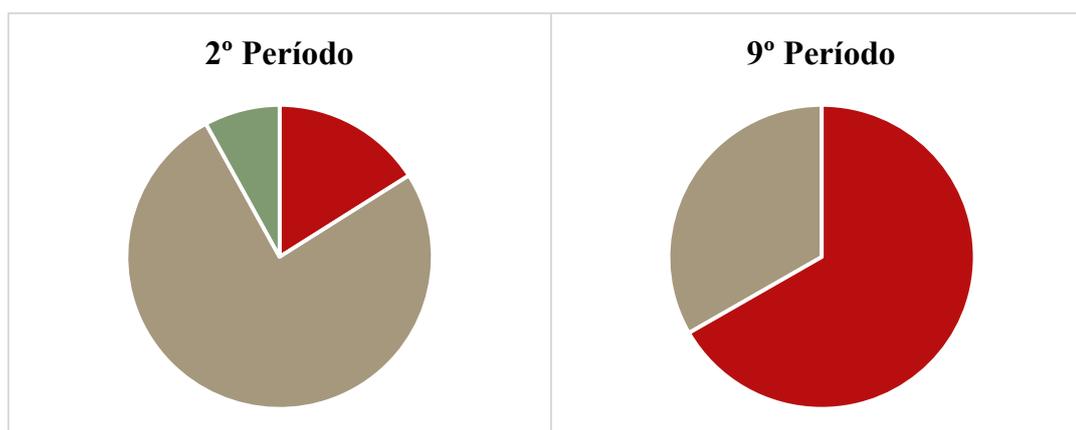


	Resposta	2º Período	9º Período
	Sim	36,00%	33,33%
	Não	64,00%	66,66%

Fonte: Elaborado pelos autores

Embora na questão anterior, onde a maioria dos alunos considera Paulo Freire importante para o Direito, a análise da segunda questão, “Você já leu algum livro ou texto sobre Paulo Freire?”, constata que a maior parte dos alunos, 64% (2º período) e 66,66% (9º período), não leram livros ou textos sobre Paulo Freire. Dentro dos 36% e 33,33%, 2º e 9º períodos, respectivamente, que já leram algum livro ou texto, as obras mais citadas foram Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia.

Figura 3: Algum professor do curso de direito já citou Paulo Freire em suas aulas?



	Resposta	2º Período	9º Período
	Sim	16,00%	66,60%
	Não	76,00%	33,30%
	Em branco	08,00%	00,00%

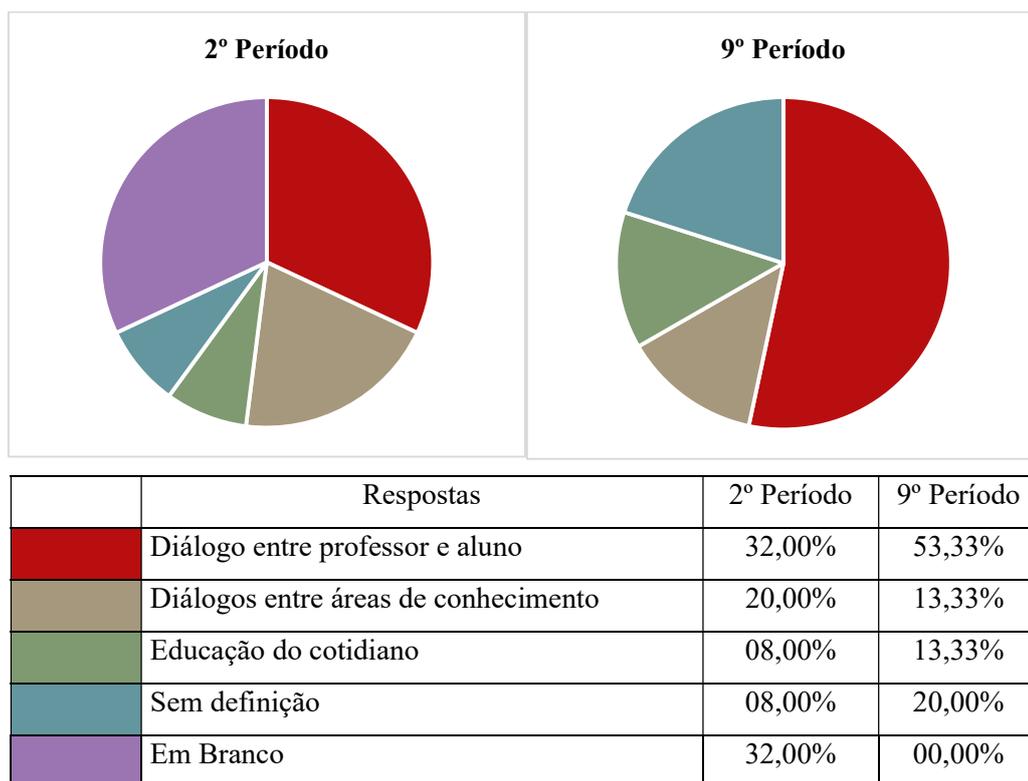
Fonte: Elaborado pelos autores

Na pergunta “Algum professor do curso de Direito já citou Paulo Freire em suas aulas?”, foram apresentados três categorias, “sim”, “não” e “em branco”. Dentro da categoria “sim”, percebe-se que ao longo da graduação ocorre um aumento significativo dos alunos que já ouviram seus professores citando Paulo Freire em suas aulas, 66,60% dos alunos do 9º período, em comparação com apenas 16% dos alunos do 2º período.

Mesmo com disciplinas mais abertas e com conteúdos mais formativos, presentes no início da graduação, os alunos do segundo período nunca ouviram (76%) os professores citando Paulo Freire em suas aulas. No decorrer do curso, esse número se modifica significativamente, uma vez que os 66,60% de alunos do 9º período afirmaram que os professores citaram Paulo Freire durante sua formação acadêmica.

Os três enunciados a seguir tratam de alguns conceitos basilares dos escritos de Paulo Freire.

Figura 4: Como você define o termo "educação dialógica"?



Fonte: Elaborado pelos autores

Sobre a pergunta expressa na figura 4, Como se define o termo "educação dialógica"?, foram elencados 5 categorias. Na primeira categoria, “Diálogo entre professor e aluno”, é compreendido por grande parte dos alunos, sendo, 32% aos alunos do 2º período e 53,33% dos alunos do 9º período. Entre as justificativas apresentadas:

“A construção de conhecimento por meio do diálogo entre professor e aluno”.
Aluno 22-2

“A educação em que professor e aluno dialogam em busca de aprimoramento de ambos”. Aluno 24-2

“O processo de educar envolve tanto o professor como o aluno, educação não se repassa, se constroe”. (sic) Aluno 2-9

Quando há uma troca de conhecimento entre o “aluno” e “professor”. Aluno 5-9

Esta categoria apresentou-se como a mais condizente com o pensamento de educação dialógica proposto por Paulo Freire.

A segunda categoria, “Diálogos entre áreas de conhecimento”, foi representada por 20% dos alunos do 2º período e 13,33% dos alunos do 9º período.

“Como uma educação que se relaciona e dialoga com as demais.” Aluno 21-2

“A forma de construir conhecimento acrescentando ideias de partes diversas” Aluno 14-9

As respostas parecem indicar o entendimento de que a educação dialógica aproxima a diversidade de disciplinas e os conhecimentos contidos nelas. Poder-se-ia inferir uma semente de interdisciplinaridade entre as mais diferentes áreas.

A terceira, “Educação do cotidiano”, com representação de 8% do 2º período e 20% do 9º período.

“Uma educação não hierarquizada, pautada no diálogo e na importância das trocas entre sujeitos”. Aluno 1-9

“A educação que devemos ter em cada dia”. Aluno 18-2

A ênfase dada nas respostas apontou para uma educação que fosse pautada na convivência diária entre seus semelhantes na busca por conhecimentos construídos no dia a dia.

Com relação às categorias sem “definição” e “em branco”, somadas representam grande parte dos alunos. A categoria, “sem definição”, respondida por 8% dos alunos do 2º período e 20% dos alunos do 9º período e em branco foi respondida por 32% dos alunos do 2º período, os alunos do 9º período não utilizaram esta categoria.

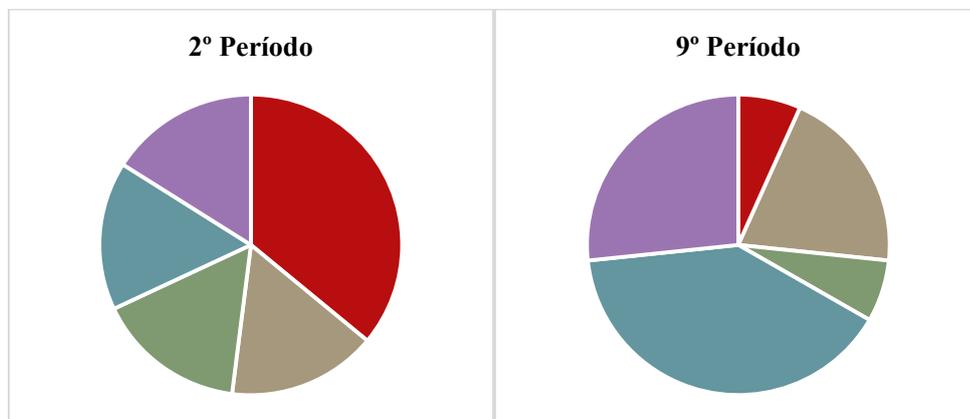
A pedagogia proposta por Paulo Freire incentiva uma metodologia de ensino, baseada no diálogo e nas relações horizontais, participativas e construtivas, entre educandos e educadores na construção do conhecimento.

Nesse sentido, a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade. O diálogo é tratado, segundo Freire, como fenômeno humano, uma vez que:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (...). O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciar-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (FREIRE, 1987, p. 44)

Nessa perspectiva, uma educação pautada na dialogicidade, fundada no diálogo, permite relações de humildade, de encontro e de solidariedade, ou seja, numa relação horizontal, de muita confiança. Uma educação dialógica, pois, existe quando os homens aprendem-ensinam, mediatizados pelo mundo numa mútua colaboração, transformando sua realidade. Na visão de Freire (1987, p. 81), “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais [...]A educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B”.

Figura 5: Como você define o termo "educação libertadora"?



	Respostas	2º Período	9º Período
	Liberdade educacional para o aluno	36,00%	06,66%
	Educação e conhecimento como evolução pessoal	16,00%	20,00%
	Liberdade de preconceitos	16,00%	06,66%
	Liberdade crítica	16,00%	40,00%
	Não apresenta conceitos	16,00%	26,66%

Fonte: Elaborado pelos autores

Na proposição contida na figura 5, “Como você define o termo "educação libertadora?”, percebeu-se uma pluralidade de pontos de vista e entendimentos por parte dos alunos dos dois períodos pesquisados, sendo as respostas divididas em 5 categorias.

A primeira categoria, “Liberdade educacional para o aluno”, com um viés mais voltado para a relação aluno-professor no contexto da sala de aula, foi o entendimento escolhido por 36% dos alunos pertencentes ao 2º período e apenas 6,66% dos alunos do 9º período. Entre as respostas apresentadas para definição de educação libertadora, encontrou-se:

“Educação aberta, sem limites impostos por ideologias, permitindo um livre pensamento e que gere conhecimentos”. Aluno 2-2

“O conhecimento e a formação educacional que dirige o sujeito a liberdade de pensamento e ação”. Aluno 3-2

“O encontro com a liberdade do ser no meio social, advém da educação”. Aluno 9-9

A segunda categoria, “Educação e conhecimento como evolução pessoal”, foi a que mostrou maior equivalência percentual entre os dois períodos. Representou o pensamento de 16% dos alunos do 2º período e 20% do pensamento dos alunos do 9º período:

“É quando através do conhecimento se consegue a liberdade em várias dimensões”. Aluno 15-9

“Educação é a porta para liberdade e autonomia”. Aluno 13 -9

“É a educação que faz o ser evoluir intelectualmente” Aluno 9-2

“É a educação que nos liberta da ignorância; da capacidade de ter autonomia intelectual”. Aluno 8-2

A terceira categoria, “Liberdade de preconceitos”, foi uma das categorias que apresentou uma diferença bastante significativa de percentuais entre os dois períodos, 16% dos alunos do 2º período, contra 6,66% do 9º período.

“A educação nos liberta de preconceitos e nos faz aprender a abstrair em busca do conhecimento”. Aluno 24-2

“É a educação que ensina o indivíduo e permite que ele veja o mundo com outros olhos” Aluno 5-2

“A educação que permite conhecer o íntimo das coisas e seu real sentido, libertando de qualquer obstáculo, preconceito, etc” Aluno 14-9

A quarta categoria, “Liberdade crítica”, que abordava uma forma mais genérica e ampla para o conceito de educação libertadora, foi observada por 16% dos alunos do 2º período e por 40% dos alunos do 9º período, que justificaram esse entendimento através das respostas:

“A educação é libertadora quando ela forma indivíduos críticos e atuantes objetivando o bem comum”. Aluno 25-2

“Educação que desperta o pensamento crítico”. Aluno 3-9

“A educação que permita o aluno a pensar criticamente e exercer a cidadania de forma livre”. Aluno 7-9

“A educação que ensina a pensar, que forma o senso crítico”. Aluno 5-9

“Uma educação que não aliena, não oprime os sujeitos, que promove uma apreensão crítica da realidade”. Aluno 1-9

Mesmo uma pergunta aberta que suscitou uma pluralidade de respostas conforme elencado nas quatro categorias mencionadas, a quinta categoria, “Não apresentaram conceitos”, foi a escolha de 16% dos alunos do 2º período e 26,66% dos alunos do 9º período.

A respeito da educação libertadora, Freire destaca que:

A razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique na superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos. (FREIRE, 1987, p. 34).

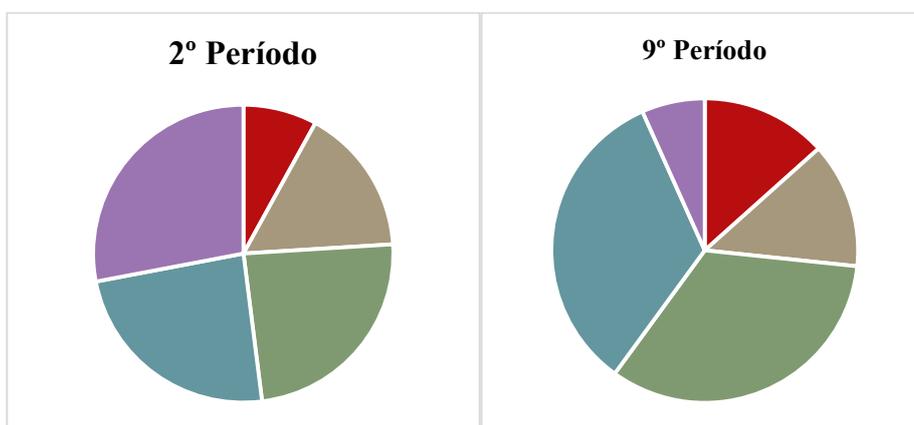
Nesse sentido, um dos aspectos principais que o autor considera para a emergência de uma educação que liberte, e que seja, dessa maneira, emancipatória, é a horizontalidade entre educador-educando, entendendo o fato de que ninguém sabe mais ou menos que ninguém, há saberes diferentes. Nessa perspectiva, numa mútua colaboração, os sujeitos aprendem e ensinam uns com os outros, mediatizados pelo mundo, que os fornece todos os sentidos nesse processo.

Sobre este sentido, o autor ainda coloca que,

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. (FREIRE, 1987, p. 39).

Assim, o autor nos traz a ideia de que uma educação libertadora, diferente de uma educação bancária, é aquela que, através de um processo cognoscível e problemático, traz sentido ao(s) objeto(s) que se aprende(m) para os educandos.

Figura 6: Na sua opinião, o que significa "educação bancária"?



	Respostas	2º Período	9º Período
	O aluno é um depósito de conhecimento do professor	8,00%	13,33%
	Educação direcionada para formação econômica	16,00%	13,33%
	Educação tradicional com ideologias de classes sociais dominantes	24,00%	33,33%
	Não concebem uma definição	24,00%	33,33%
	Em branco	28,00%	6,66%

Fonte: Elaborado pelos autores

A figura seis, “O que significa educação bancária”, teve suas respostas divididas em cinco categorias. A primeira categoria, que expressa o pensamento de educação bancária proposto por Paulo Freire, “O aluno é um depósito do conhecimento do professor”, é compartilhada por 8% dos alunos do 2º período e 13,33% para os do 9º período.

“Aquele que pressupõe um conhecimento como sendo propriedade de outrem e que não possibilita o debate, apenas a transmissão de conhecimento (conteúdos)”. Aluno 20 -2

Percebe-se que a maioria dos alunos não domina este conceito proposto por Paulo Freire, pois se constata nas respostas presentes na segunda categoria. “Educação direcionada para formação econômica”, 16% das intenções para os alunos do 2º período e 13,33% para os alunos do 9º período.

“É a educação voltada para o Mercado”. Aluno 5-9
“Me remete aos bancos (agências)”. Aluno 17-2
“Acredito que seja uma maneira de ensinar o individuo a lidar com economia e questões financeiras”. Aluno 2-2

Os pesquisados demonstraram um entendimento do termo educação bancária a partir de uma relação econômica, tomando por base a palavra bancária como a instituição financeira de bancos.

A terceira categoria, “Educação tradicional com ideologias de classes”, e a quarta, “Não concebem uma definição”, obtiveram os mesmos índices, 24% para os alunos do 2º período e 33,33% para os alunos do 9º período. Apesar de numericamente os índices serem iguais, os significados são extremamente distintos.

As opiniões expressas na terceira categoria, podem ser assim exemplificadas:

“Um tipo de educação formal, ultrapassada”. Aluno 3-9

“A educação que é completamente mecânica e não se preocupa em formar ser humano”. Aluno 9-2

“Uma educação burguesa, voltada a uma escola tradicional e não progressista”. Aluno 19-2

Há apresentação de características inerentes a uma abordagem de ensino tradicional e pragmática, sendo inclusive utilizado o termo acadêmico (escola tradicional), unindo esta a uma visão de ideologia de classes dominantes.

A quarta categoria, “Não concebem uma definição” agrupou as respostas onde os pesquisados apresentaram desconhecimento total do assunto.

A quinta categoria, “Em branco”, também representou parte das intenções, principalmente entre os alunos do 2º período, com 28% e 6% atribuídos pelos alunos do 9º período.

A concepção bancária da educação foi demonstrada no livro *Pedagogia do Oprimido*, nele Paulo Freire ilustra que os alunos são tratados como meros receptores, guardiões e acumuladores do conhecimento, repassados pelos educadores.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 1987, p. 33)

Assim, os alunos, neste ponto de vista, apenas memorizam o conteúdo repassado, não havendo perspectiva para questionamentos, críticas e novas definições. Há o fortalecimento do ensino numa perspectiva vertical, não se constrói o espaço para o desenvolvimento do ser.

Considerações Finais

A importância de Paulo Freire para Educação é inquestionável. O seu pensamento, no entanto, extrapola suas fronteiras e alcança outras áreas, a do Direito é uma delas.

A busca empreendida nesse trabalho objetivou levantar reflexões sobre a existência de posicionamentos e visões de alunos do curso de Direito da UERN a respeito de Paulo Freire, suas teorias e alguns conceitos básicos de seu cabedal teórico.

Diante dos dados analisados na escala, percebeu-se que os estudantes de Direito, em geral, demonstraram atitudes positivas quanto ao pensamento de Paulo Freire.

No entanto, embora demonstrem atitudes de concordância com os pensamentos freireanos na escala de Likert, quando questionados sobre seus conceitos nas questões escritas, os dados parecem apontar, em sua maioria, que os alunos concebiam definições e conceitos retirados a partir do senso comum ou do sentido que davam aos termos a partir de experiências próprias.

Constatou-se que a turma de alunos em período inicial, mesmo que timidamente, mostrou atitudes mais positivas, com relação à intersecção entre as contribuições freireanas para com o Direito. Enquanto a turma de alunos pré-concluintes mostrou-se mais afastada do posicionamento da necessidade de existir estudos sobre Paulo Freire ao longo da graduação.

É interessante fazer alusão ao fato de que os alunos que estão mais próximos à conclusão do curso, demonstraram atitudes de concordância com a existência de hierarquia entre o professor e o aluno.

Percebeu-se também, que a turma pré-concluinte, com relação à subescala que analisou atitudes sobre o pensamento de Paulo Freire e o Direito, obteve médias muito próximas ao eixo das abcissas, evidenciando atitudes aproximadas de posicionamentos de neutralidade.

Notou-se que, nas questões que visavam analisar o pensamento dos estudantes sobre Paulo Freire e sua intersecção com o Direito, mesmo em perguntas abertas que suscitavam uma pluralidade de respostas, as categorias “Não apresentaram conceitos”, “Não concebem uma definição”, “Em branco” e “Sem definição”, apresentaram-se como um número bastante expressivo de respostas.

Dessa maneira, concorda-se que o alto índice de respostas dos alunos nas categorias mencionadas acima corrobora as atitudes demonstradas na escala de Likert, no que diz respeito a posicionamentos com tendência à neutralidade, sobretudo na turma pré-concluente.

Esta pesquisa criou nos pesquisadores que a produziram momentos reflexivos bastante ricos. Um dos pontos que chamou atenção foi o posicionamento concordante e positivo dos pesquisados com relação ao pensamento de Paulo Freire, mas que, por algum motivo, não estabelecem uma relação deste com o Direito, ou pelo menos não na mesma proporção.

Conclui-se que há uma necessidade de continuidade sobre os estudos das contribuições freireanas no campo da ciência do Direito, uma vez que estes estudos se mostram ainda muito tímidos. Há uma gama de contribuições que o referido autor pode possibilitar para o enriquecimento do ensino jurídico.

Dessa forma, é importante destacar que esta pesquisa foi realizada com apenas uma parcela de estudantes do curso de Direito do campus central da UERN, fazendo-se necessário o conhecimento da realidade de mais turmas, e de outros campi que ofertam o curso.

Portanto, com uma maior análise de um número mais significativo de turmas, inclusive de outros campi e universidades, considerando o perfil dos alunos e do curso, poderão ser tecidas críticas e reflexões mais consistentes.

Visto isto, defende-se aqui a ideia de se dar continuidade em pesquisas sobre as contribuições freireanas não apenas na seara jurídica. Ora, aqui se expôs, mesmo que panoramicamente, incursões do pensamento Freireano na área do Direito, o que abre caminhos para que estudos desse quilate sejam desenvolvidos em outros campos do conhecimento, e não apenas no domínio das Ciências Humanas, mas também das Ciências Exatas.

Referências

ALEXANDRE, N.M.C ; COLUCI, M.Z.O. **Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medida**. Revista Ciência & Saúde Coletiva, v. 16, n. 7, p.3061-7, 2011.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. 138p.

GUIA DO ESTUDANTE. **Brasil tem mais cursos de Direito do que todos os outros países do mundo juntos**: país possui mais de 1.200 faculdades, contra 1.100 do resto do mundo. Matéria publicada no site Guia do Estudante em 13 de outubro de 2010. Disponível em: < <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/brasil-tem-mais-cursos-de-direito-do-que-todos-os-outros-paises-do-mundo-juntos/>>. Acesso em: 22 de agosto de 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: Uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GÓMEZ, Gregorio Rodríguez; FLORES, Javier Gil; JIMÉNEZ, Eduardo García. **Metodología de la investigación cualitativa**. Archidona, Málaga: Aljibe, 1996. 378 p.
HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, P. **Metodología de la Investigación**. 2a. ed. McGraw-Hill. México, 2001.

MARTINEZ, Sergio Rodrigo. **Reflexões sobre o ensino jurídico: aplicação da obra de Paulo Freire aos cursos de Direito**. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/6613/reflexoes-sobre-o-ensino-juridico>. Acesso em: 20 de março de 2017.

MERTENS, Donna. **Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches**. London: Sage Publications, 1998.

MOREIRA, M. A., **Metodologias de pesquisa em ensino**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

NADER, Paulo. **Introdução ao estudo do direito** – 36.a ed. – Rio de Janeiro: Forense, 2014.

NOGUEIRA, José Luiz Almeida. "A Academia de S. Paulo – Tradições e Reminiscências". 1ª Série. São Paulo, 1907.

REVISTA TEORIA E DEBATE. Mario Sérgio Cortella, Paulo de Tarso Venceslau. Edição 17. 05 de Janeiro de 1992. Disponível em: <http://www.teoriaedebate.org.br/materias/sociedade/paulo-freire?page=full>. Acesso em: 09 de julho de 2017.

VAMPRÉ, Spencer. "Memórias para a História da Academia de São Paulo". Volume 1. São Paulo, Saraiva: 1924.

“PAULO FREIRE É UMA FIGURA MUITO IMPORTANTE DENTRO DA EDUCAÇÃO PRO MST, NÉ?”: diálogos possíveis entre a perspectiva freireana e a pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

Camila Mesquita Soares
Zélia Cristina Pedrosa do Nascimento
Eliana da Silva Filgueira

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo realizar um diálogo entre a pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o pensamento de Paulo Freire. Para isso, faremos uma pesquisa documental sistemática, tendo como objetos de análise o Caderno de Educação n.8, intitulado de “Princípios da Educação do MST”³³, e o documentário “Pensando com Paulo Freire”³⁴ da Escola Nacional Florestan Fernandes. A análise buscou identificar princípios, valores e metodologias que demonstrem influência ou confluência com o legado freireano.

Tendo em vista que o legado de Paulo Freire é riquíssimo em significados, sentidos e possibilidades e nos colocando como aprendizes nesta bela viagem pelo seu pensamento, iremos priorizar princípios e metodologias que pudemos ter aproximação teórico-prática por meio do Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – LEFREIRE vinculado a Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), que se propõe a contribuir com o estudo das obras desse autor, ao tempo em que, prezando pelo princípio da *ação-reflexão-ação*, nos possibilita vivências de elementos da perspectiva freireana em ações como, por exemplo, Círculos de Cultura com funcionários de Serviços Gerais da Faculdade de Educação (FE), com turmas e grupos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da zona rural, com mulheres artesãs e camponesas, com movimentos sociais e outras organizações populares, dentre outras ações que venham a ser pensadas pelo Grupo.

Como principais subsídios teóricos, fizemos uso de Araújo e D’agostini (2012), Barreto (2005), Caldart (2004), Freire (2011, 2015), Nogueira e Freire (2011) e Streck et. al. (2014).

"ENXERGAR AS LETRAS E A REALIDADE": Paulo Freire, um educador do povo

³³ Disponível em: <<https://mst.org.br/download/mst-caderno-da-educacao-no-08-principios-da-educacao-no-mst/>>. Acesso em 28 de set. 2021.

³⁴ Disponível em: <<https://youtu.be/TZMSt-PUpkUhttps://mst.org.br/2021/08/19/o-legado-de-paulo-freire-em-6-documentarios/>> Acesso em 28 de set. 2021.

Assim está escrito em um dos cadernos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), nomeado de "Paulo Freire: um educador do povo", nas palavras de Carlos Rodrigues Brandão, como recado aos e às militantes do Movimento: “Conhecer, dialogar e conviver com o legado de Paulo Freire nos ajuda a refletir sobre nossa prática, e a crescer em nossa identidade de Sem Terra, de classe trabalhadora, de povo brasileiro” (MST, 2001, p. 11).

Paulo Freire foi um educador que deixou grande legado para a área da Educação e áreas afins, tanto no que se refere ao ensino formal, quanto aos espaços informais de educação – à exemplo dos Movimentos Sociais, movimentos eclesiais de base da Igreja Católica e outras organizações populares (NASCIMENTO, 2018; SOARES, 2017; STRECK et. al., 2014).

Freire foi advogado de formação, mas optou por dedicar-se a área da Educação e, como professor Universitário de Recife, adquiriu o título de educador e foi, durante sua vida, um grande educador popular.

Já o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é um Movimento Social com mais de 30 anos³⁵, que tem como pauta principal a luta pela terra³⁶, pela Reforma Agrária, mas que vem, historicamente, colocando-se em movimento também por outros direitos sociais e se destacando por uma identidade e jeito de educar próprios. São exemplos de “outros direitos sociais”, as lutas por saúde, educação para os acampamentos e assentamentos, por incentivos à agricultura familiar, cooperativa e agroecológica, além da articulação com outros movimentos por outras lutas, dentre outros.

Ao tempo em que se organiza e luta pelas demandas citadas e outras, se constitui como um espaço de formação de homens e mulheres. Tanto no âmbito dos cursos e eventos organizados pelo movimento, quanto no âmbito das vivências diárias do Movimento em coletividade, problematizador da realidade e pautando novos caminhos – como, por exemplo, a crítica aos agrotóxicos e proposição da agroecologia como alternativa, o estabelecimento de outras relações de comércio como as redes de economia solidária, as iniciativas de “cirandinha”, pensando a criança como sujeito ativo e protagonista na formação política, dentre outros.

Reconhecida a contribuição de Paulo Freire para o MST, pelo próprio Movimento, iremos destacar algumas questões que são, ao mesmo tempo, pontos de partida para nosso

³⁵ Conforme Caldart (2004), “o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra nasceu da articulação das lutas pela terra que foram retomadas a partir do final da década de [1970], especialmente centro-sul do Brasil, e que aos poucos foram se *territorializando* (FERNANDES, 1996), pelo país inteiro. O MST teve sua gestação no período de 1879 e 1984, e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra que aconteceu em 20 a 22 de janeiro de 1984, em Cascavel, no Estado do Paraná” (CALDART, 2004, p. 101).

³⁶ Para um aprofundamento na discussão sobre a luta pela terra no Brasil e o MST, indicamos Caldart (2004). Especialmente o segundo tópico (intitulado de “A formação dos Sem-terra e o movimento sociocultural”) do seu livro A pedagogia do Movimento Sem Terra (2004, p. 93 – 220).

diálogo com esses dois "sujeitos" que se tornaram tão importantes no que se refere a um "jeito do povo de educar". As questões são as seguintes: qual seria esse legado de Paulo Freire que aqui se fala? E qual sua relação com o MST?

Paulo Freire foi um educador nordestino, natural do Recife. Hoje, pelo seu reconhecimento na América Latina e no mundo, há quem diga que se trata de um "autor e educador mundial". Conforme José Eustáquio Romão, diretor fundador do Instituto Paulo Freire, no documentário "Pensando com Paulo Freire", produzido pela Escola Nacional Florestan Fernandes, Paulo "inverteu a ordem das coisas", este "foi" um educador nordestino, latino-americano, mundial e "voltou a ser" brasileiro. Isso se deu pelo seu exílio na época da ditadura militar e, quando pôde, anistiado, voltar ao Brasil, passou a "reaprendê-lo", buscando a aproximação com realidade daquelas pessoas com quem passou a trabalhar.

Sua primeira experiência profissional com educação do povo se deu no Serviço Social da Indústria (SESI). Seus públicos eram professores (os quais coordenava), estudantes (crianças) e familiares. Foi a partir dessa vivência que percebeu a necessidade da linguagem acessível, do vocabulário que vem da calçada, do campo, das novelas, da padaria... que sejam palavras e situações vividas ou próximas das vidas daquelas pessoas para quem se falava. Conforme Barreto (2005), foi no SESI que Paulo Freire "aprendeu o quanto é diferente falar 'para alguém' e falar 'com alguém'". (BARRETO, 2005, p. 26). Explicita essa reflexão relatando uma situação vivenciada pelo próprio Freire:

Como buscava uma efetiva integração entre professores e pais das escolas mantidas pelos SESI, ele criou o Círculo de Pais e Mestres. Realizavam-se encontros periódicos durante os quais era tratado um tema educativo de suposto interesse do grupo. A equipe do SESI escolhia o assunto e se preparava para apresentá-lo no Círculo. Era patente o predomínio do grupo de especialistas sobre os pais, cansados operários e exauridas mães. Enquanto os professores falavam, os pais permaneciam mudos. Uma noite, depois de uma longa exposição Paulo descreveu o desenvolvimento do julgamento moral na criança, um pai, criando coragem, ensaiou um comentário: "O doutor fala muito bonito, a gente até gosta de ficar ouvindo. Só que a gente tem outros problemas, com os meninos, lá em casa. A gente vem aqui e num 'vê chegá' a hora de tratar dos problemas que a gente tem (BARRETO, 2005, p. 26).

De que adiantaria "falar bonito"? De que adiantaria a linguagem técnica, se o intuito de "falar com alguém" é haver comunicação e só há comunicação se houver entendimento?! Paulo Freire amplia ainda essa reflexão, como mencionaremos adiante, colocando como necessário mais do que "o outro entender o que você fala", pois não se trata de apenas "dizer

sua palavra" e sim de "falar com", de diálogo (FREIRE, 2011).

Outras experiências profissionais se deram por meio do Movimento de Cultura Popular de Pernambuco e o Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife. Por meio dessa Extensão desenvolve seu método de Educação de Adultos, o qual partia de palavras retiradas do dia a dia e do vocabulário popular. Experiência bastante conhecida foi a do trabalho de alfabetização na cidade de Angicos, no estado Rio Grande do Norte.

Paulo Freire viveu o compromisso com o povo, os pobres, os populares, reconhecendo que, numa sociedade de classes, a educação e o educador nunca poderão ser neutros, que não existe educação não ideológica e, inclusive, aquela que se diz anti-ideológica já está na defesa de uma ideologia, geralmente, a dominante (FREIRE, 2015).

Educador comprometido com o ensino das “letras” e com o estímulo para “ler o mundo”, Paulo Freire, além de criar seu próprio método, fez uso da herança e de experiências tidas com Educação Popular (com Movimentos Sociais, com Comunidades Eclesiásticas de Base da Igreja Católica - CEB's, com camponeses latino-americanos e etc), assim como deixou um rico legado aos mesmos.

Com sua humildade e sua disposição para “ser mais”, Paulo Freire ensinou e aprendeu, acumulou e deixou experiências. Seu legado, até hoje, contribui com a mudança do outro e com a luta por condições mais iguais em uma sociedade desigual.

Dialogando sobre a pedagogia do MST

Conforme Araújo e D’agostini (2012, p. 137), “os documentos do MST apresentam uma concepção de educação e uma proposta de prática educativa”³⁷. Ampliando essa abordagem, Caldart (2004), em *A pedagogia do Movimento Sem Terra*, demonstra que toda a experiência de ser do MST tem sua função pedagógica de questionamento de valores antigos e construção de novos, mais coletivos e questionadores do “estado das coisas”, o qual trata-se de uma ordem desigual, incluindo, dentre outras, a desigualdade da distribuição de terras, onde a tônica é que “a luta pela terra supõe a redistribuição de terras para que os sujeitos possam produzir e reproduzir sua existência” (ARAÚJO; D’AGOSTINI, 2012, p. 139).

Assim, conforme Caldart (2004, p.162), “a trajetória histórica da formação dos sem-terra como sujeito social é um processo educativo, de formação humana”. Desse modo, além

³⁷No entanto, ressalta que estes, por si só, não são “suficientes para a garantia de uma educação emancipadora” (Araújo e D’agostini, 2012, p. 135), trata-se de uma proposta complexa e, mesmo que os Cadernos sejam didáticos e de fácil leitura, é necessária a formação complementar dos professores para utilizá-los.

das práticas pedagógicas realizadas com intenção de ensinar³⁸, as vivências “[que] não são necessariamente as ações realizadas pelo MST com intencionalidade pedagógica e cultural. [...] [mas] aquelas ações próprias da materialidade da atuação do Movimento, em uma relação direta com os momentos de sua história de luta” (CALDART, 2004, p. 164 - 165) também são constitutivas do processo formativo enquanto seres humanos em processo constante de aprendizados, aprimoramento, de construção. São exemplos dessas vivências: as divisões de tarefas nas ocupações, a vivência nos acampamentos e toda a sua organização e divisão de responsabilidades, opor-se a questionar junto às autoridades, colocando-se de “igual para igual” e etc. (CALDART, 2004).

Ainda sobre as vivências nos processos de lutas do MST contribuir para a formação de valores diferentes dos valores comuns no capitalismo, essa mesma autora no diz que:

E isso nem tanto por inventar práticas ou criar novos ideais libertários, mas muito mais por recuperar certos *tesouros do passado*, especialmente algumas *matrizes de rebeldia popular organizadas* que possibilitam devolver ao povo sua condição de sujeito da história (CALDART, 2004, p. 165).

Dentre outras fontes de influência (como, por exemplo, outros movimentos sociais da Via Campesina e os saberes de povos tradicionais) também faz parte dessas “matrizes de rebeldia popular” o legado de Paulo Freire, ao tempo em que este pensa a educação (popular) como práticas pedagógicas voltadas para o “povo”, não somente no sentido de metodologias utilizadas para a população, mas também temáticas próximas às vidas destes, que possibilitam mais que uma alfabetização (no sentido restrito de aprender a ler e a escrever). Ou seja, objetiva-se além: possibilitar discussões para “ler o mundo”³⁹.

Assim, busca-se “conscientização” das condições de opressão e exploração em que vivia/vive o povo, buscando desvendá-las. Buscamos, então, perceber um pouco desses princípios e valores que transparecem no Caderno de Educação n.8, intitulado de “Princípios da Educação do MST”, e nos depoimentos de educadores presentes no documentário “Pensando com Paulo Freire”, para, assim, realizar um diálogo dos princípios, metodologias e valores da Educação Popular na perspectiva freireana, que estamos estudando e vivenciando no LEFREIRE.

A partir da leitura e análise sistemática do documento Caderno de Educação n. 08,

³⁸Como, por exemplo, o ensino realizado nas escolas do MST ou nos espaços formativos informais como rodas de conversas e cursos para militantes.

³⁹Fazemos aqui uma analogia a um livro de Brandão (2014) sobre Paulo Freire que se denomina de “Paulo Freire: o menino que lia o mundo”, da Escola Nacional Florestan Fernandes.

pudemos identificar:

- **A não desvinculação entre teoria e prática:** para o MST, os princípios, por exemplo, são pontos de partida. Mas isso não significa que eles vêm antes da prática, “ao contrário, eles já são resultados de práticas realizadas, das experiências que estamos acumulando nesses anos de trabalho” (p.4). Além disso, o MST nos diz que:

quanto mais nos esforçamos para pensar sobre as nossas práticas e para estudar sobre outras práticas, mais conseguimos avançar na formulação de nossos princípios e quanto mais avançamos nos princípios, mais conseguimos avançar na coerência de nossas práticas (p. 2 e 3).

- **O ponto de partida é a realidade:** uma frase bastante conhecida no trabalho de base feito por/com movimentos sociais é aquela que diz que “nossas cabeças pensam onde nossos pés pisam”, isso quer dizer que a educação (seja formal, informal), ou seja, que a reflexão sobre a realidade deve partir também da realidade. Inclusive, o MST nos indica que o chamado “método de ensino através de *temas geradores*” (itálicos nossos, por se tratar de um método iniciado e sistematizado por Paulo Freire), surgiu a partir da seguinte reflexão:

as questões da realidade são as que levam à construção de conhecimento, porque elas que geram a necessidade de aprender. Um ensino livresco, centrado em conteúdos estanques e que ninguém sabe para que servem, nunca vai levar ao conhecimento. Leva à decoreba e ao tédio em sala de aula (p.14).

- **O método da ação-reflexão-ação, para o MST, a prática-teoria-prática:** dando continuidade ao raciocínio da importância de se partir da realidade, eles complementam que se deve fazer esse movimento de: partir da realidade - refletir sobre a realidade - e “voltar” para a realidade. Conforme os mesmos:

A partir da realidade mais próxima e já um pouco conhecida pelos educandos, tem se mostrado um facilitador da aprendizagem. Por exemplo, entender a situação da agricultura no país hoje, fica mais fácil se começarmos discutindo como está a situação da produção no nosso acampamento (p. 14).

- **Vinculação entre política, economia e educação:** Educação como instrumento para o conhecimento dos direitos, dos mecanismos de participação democrática (fóruns, conselhos, a própria participação em um Movimento Social...). Além disso, como é

organicamente vinculada ao Movimento, perpassa os processos educacionais a luta pela reforma agrária e a discussão sobre a condição da propriedade da terra no país, do agronegócio, dos agrotóxicos e etc.

A partir dos depoimentos dados por militantes e educadores do MST sobre a relação entre a Educação do Movimento e as contribuições de Paulo Freire, no documentário “Pensando com Paulo Freire”, da Escola Nacional Florestan Fernandes, realizamos alguns destaques.

Uma contribuição importante é a perspectiva de horizontalidade do saber, expressa no MST por meio do esforço em trocar os termos professor e aluno por educando e educador, conforme se pode ver na seguinte fala presente no documentário:

[...] O Movimento pega essa pedagogia de Paulo Freire, é... abordando não mais alunos e professores. E aí ele aborda a questão dos educandos e educadores. É, alunos é uma pessoa que não tem luz, é como se o professor fosse pra lá e só fosse lá para poder passar e o aluno, sem luz, sem nada, é... fosse lá só pra receber. E o educando e o educador não, faz essa troca de experiência, né?

Freire entende a relação entre educador e educando como uma relação mútua de ensino-aprendizagem, que deve ser horizontal, prezar pelo diálogo, a não dicotomização entre teoria e prática e valorização do saber popular. Alguns desses elementos são demonstrados na fala seguinte:

As principais diferenças que acontecem, antes e depois de Paulo Freire, nesse âmbito, pegando mais o... a relação... ãnh... aluno-professor, educador-educando, né? É justamente essa: romper o fosso que existia entre o educador e o educando, que infelizmente existe ainda, né? E tentar trazer, aproximar a realidade, e que ela seja a dinâmica do processo educativo. (Tiago Manggini, Militante do MST)

Dessa forma, contrapõe-se ao que Paulo Freire conceitua de “educação bancária”, a qual trata-se de um processo onde o educador/professor transmite o conteúdo para o estudante/educando, como se o segundo estivesse no local de ensino apenas para ter um conteúdo depositado em si (FREIRE; NOGUEIRA, 2011). Também defende uma visão ampla do processo pedagógico: o reconhecimento de outros espaços formativos, para além dos espaços formais de ensino.

Finalizamos nosso estudo com o depoimento de Vanderlúcia de Oliveira, Educadora do MST: “Estava refletindo um dia desses sobre os princípios da educação do MST. E todos os

princípios da educação do MST têm Paulo Freire muito presente”.

Considerações Finais

É importante ressaltar que o MST não se baseia única e inteiramente em Paulo Freire, tendo outros autores como aportes, como, por exemplo, Manacorda, Makarenko, Pistrak, José Martí, Lênin, dentre outros (MST, 1999); Além de aspectos próprios dos Movimentos Sociais do Campo, como a Pedagogia da Terra e a valorização de seus símbolos, os aprendizados e a mística que no contato com a terra estes apreenderam, como pudemos visualizar em uma visita a uma assembleia de trabalhadores do campo, na cidade de Apodi/RN, no qual também estavam presentes trabalhadores rurais organizados no MST.

No entanto, é inegável a contribuição das metodologias, valores e princípios da educação popular na perspectiva freireana para o Movimento aqui tratado. Por todas as reflexões feitas aqui, podemos sintetizar que a educação no MST é utilizada como instrumento de conscientização (tendo uma direção bem definida: os interesses da classe trabalhadora e, em especial, dos agricultores Sem Terra). Conscientização da realidade, conhecimento dos conteúdos da história, da geografia, do português, da matemática, da educação para o trabalho, da busca de uma outra alternativa para o modelo agro-exportador, que se contraponha à posse desigual da terra e faça a crítica aos agrotóxicos, uma educação profissional que conceda conhecimentos de cooperativas, com o horizonte de uma outra forma de sociabilidade.

Sobre essa educação, podemos concluir que se trata de uma forma de ler as letras e o mundo. Conhecer para além dos livros: ter como base e objetivo o desvelamento da realidade, como nos ensina Paulo Freire.

Referências

ARAÚJO, L. G.; D’AGOSTINI, Adriana. Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra: materiais teórico-metodológicos referentes à luta pela terra e pela educação. In: AUED, B. W.; ENDRAMINI, C. R. (Orgs.). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 2005.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. KOLLING, Edgar Jorge. (Orgs). **Paulo Freire: um educador do povo**. 2. ed. Veranópolis: ITERRA/MST, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. NOGUEIRA, Adriano. **O que fazer: teoria e prática em educação popular**. 11ª ed. Petropolis: vozes, 2011.

NASCIMENTO, Zélia Cristina Pedrosa do. **Centro de Estudos Bíblicos (CEBI) em Severiano Melo: uma experiência de educação popular**. Mossoró/RN: 2018. [Dissertação. PósEduc- UERN].

SOARES, Camila Mesquita. **“Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas”**: Serviço Social e Educação Popular. Mossoró/RN: UERN, 2017 [Monografia. FASSO/UERN].

STRECK, Danilo R. *et. al.* (orgs). **Educação Popular e Docência**. São Paulo: Cortez, 2014.

FONTES DOCUMENTAIS

ENFF, **Pensando com Paulo Freire**. Documentário da Escola Nacional Florestan Fernandes.

MST, **Caderno de Educação n. 8**. Princípios da educação do MST. 3ªed. São Paulo: MST, janeiro, 1999 (produção independente). Disponível em:
<[http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20\(8\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20(8).pdf)>.

ANALISANDO A EDUCAÇÃO POPULAR NA COMUNA DANDARA DOS PALMARES: LUTAR TAMBÉM É UMA FORMA DE EDUCAR

Júlia Amélia de Sousa Sampaio Barros Leal Oliveira
Fabricia Silva Ferreira da Costa
Marina Alice Gurgel de Lima

Introdução

“Estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1997, p. 64). Essa é a essência de coletividade que transpareceu em cada um dos olhares que encontramos no acampamento Sem Terra Dandara dos Palmares, um espaço onde se faz valer a expressão dita pelo escritor grego, Esopo: ‘A união faz a força’. Com isso, o presente trabalho nos faz transcender para uma realidade de luta, resistência e, acima de tudo, esperança, voltando, assim, nosso olhar para a busca incessante por uma sociedade que ouça e atenda aos anseios de uma parte da sociedade que tem seu direito à terra negado. Desse modo, intuímos que essa luta está sempre presente no cotidiano de um povo cujo próprio nome é sinônimo de força e revolução: Dandara dos Palmares.

Diante da essência dessa gente, fomos tomados por diversas inquietações e levados a despertar o nosso olhar para uma realidade tão pouco vista. Dandara dos Palmares é uma comuna que abriga mais de 600 famílias, contendo pessoas de todas as faixas etárias, desde jovens a idosos, que são ensinados a construir uma consciência de luta e a ressignificar o sentido de nossa existência.

Para a concretização deste estudo, foram utilizados como recursos um diário de pesquisa, que se constrói através do registro de dados, levantados por intermédio do contato com o local em questão, que possibilita ao pesquisador clarificar suas próprias ideias, identificar sentimentos e conflitos, analisar e criticar todas as fases de sua própria pesquisa, juntamente com entrevistas de cunho qualitativo e semiestruturadas.

Tendo como base teórica o idealizador da pedagogia libertadora, Paulo Freire (1967; 2011; 2014) e os teóricos Karl Marx (2008) e Kautscher (2010), iremos abordar a formação do indivíduo em sua capacidade de revolucionar a realidade em que este se encontra inserido, através da educação, que desperta a consciência e a criticidade.

No discorrer do trabalho, serão abordados dois pontos que contribuirão para nossas discussões. São eles: Ponto 1 - Educação popular e movimentos sociais; e Ponto 2 - Dandara dos Palmares: *locus* de luta, perspectivas freireanas e educação popular.

Educação popular e movimentos sociais

Educação e política são universos que se mantêm entrelaçados e, caminhando nesta perspectiva, a pedagogia de Freire nos apresenta uma maneira dialógica de manter esses percursos conectados, através de uma visão pautada no despertar da consciência dos sujeitos. O entrelace principal que liga esta discussão é a Educação Popular, que é vinculada e direcionada para a concretização de todos os direitos do povo. Não é uma educação estática e bancária, pois fundamenta-se no saber da comunidade e possibilita o diálogo. Assim, Freire (2011) ressalta:

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos, endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias [*sic*] de um sujeito no outro, tampouco torna-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2011, p. 18).

O diálogo é um elo que permite a materialização dos encontros dos indivíduos envolvendo a palavra e a reflexão, seguidos de sentimentos e ações que promovem a luz da conscientização para auto humanização, delineando a Educação Popular. Desse modo, esta não é ‘Educação Informal’, que Gohn (2006) conceitua explicando que pode ser entendida como:

[...] aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas. (GOHN, 2006, p. 28).

Assim, fazendo um diálogo, podemos compreender a partir do que explica a autora sobre Educação Informal, que a Educação Popular se refere à construção de seres constituintes de saberes e a organização do trabalho político para afirmação do sujeito.

É uma estratégia de construção da participação popular para o redirecionamento da vida social. A característica primordial da Educação Popular é utilizar o conhecimento da comunidade como fonte principal para elaboração do ensino progressista. É aprender a partir do saber do sujeito ensinando-o por meio de palavras e temas geradores que fazem parte de seu cotidiano.

A educação popular pode ser aplicada em qualquer realidade, mas seus direcionamentos mais comuns sucedem em assentamentos rurais, em instituições sócio-educativas, em aldeias

indígenas e no ensino de jovens e adultos. Gadotti (2007) complementa que:

A educação popular como uma concepção geral da educação, via de regra, se opôs à educação de adultos, impulsionada pela educação estatal, e tem ocupado os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério. Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário. (GADOTTI, 2007, p. 24).

Os movimentos sociais e a educação popular lutam contra a cultura de uma educação hegemônica, com o objetivo de estabelecer uma nova ordem social na busca pela semeadura de um novo olhar sobre a realidade. Nesta delinearidade, é perceptível a contribuição dessas correntes de pensamento para o processo de auto emancipação do indivíduo. Para Freire (2014, p. 42), é onde reside a essência do objetivo maior da educação popular, no qual se propõe transportar o indivíduo a perceber, assumindo-se como: “Ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque também é capaz de amar”.

A questão da assunção pessoal (re)dimensiona novos horizontes, significando uma nova orientação às parcelas desfavorecidas da sociedade, as quais estão entregues à margem. Levando-as a entender sua situação de oprimidas agindo, assim, em favor da própria libertação, tornando-o um agente participativo e conhecedor de seus direitos, com um olhar crítico, no sentido de re significar suas formas de existir. Karl Marx (2008 p. 28) ressalta que: “O indivíduo exerce o principal papel na construção da nova sociedade e, conseqüentemente, numa dimensão dialética, de um novo homem”.

Neste sentido, a formação dos sujeitos envolvidos nas concepções populares vai se (re)construindo ao passo que ele se conhece e adquire leitura de mundo, aplicando à vida. Portanto, os envolvidos nestes métodos se formam mutuamente, ao longo do processo popular educativo, ou melhor, “já não se pode afirmar que alguém liberta alguém, ou que alguém se liberta sozinho, mas os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 130). Eis que se corporaliza os princípios freireanos.

Dandara dos Palmares: *locus* de luta, perspectivas freireanas e educação popular

Diante de um cenário inquietador, de injustiça e desigualdade social, fomos movidas pelo anseio do progresso humano na busca pelo entendimento da importância dos movimentos sociais, na construção do indivíduo, em seu processo de auto emancipação, nas perspectivas de vida, de visão política e na atuação em seu meio. Isso se deu, pois houve um impulso com relação a esse olhar transcendente, que nos permite enxergar através dos olhos dos outros.

Em junho de 2016 visitamos o acampamento do Movimento Sem Terra, denominado Dandara dos Palmares, uma comuna que estava instalada há, aproximadamente, três meses, ainda em processo de organização, contendo, aproximadamente, 600 famílias que dividiam barracos de lona, em estado precário.

Um ambiente que nos levou a uma profunda reflexão, pois, apesar, da tristeza de tempos difíceis, percebemos, naquele lugar, rostos que expressam em cada traço, a luta de um povo oprimido, mas que toma para si o espírito da valentia e da resistência. Ao chegarmos, fomos dançar a ciranda, que é um momento em que propicia um espaço de cultura e formação, sendo expressões legítimas da educação popular.

Os jovens, com seu espírito revolucionário; os adultos, com a troca de experiências; os idosos, com a sabedoria ímpar; e as crianças, com a alegria que encanta e traz leveza ao cenário educativo progressista. Em meio ao doce som da ciranda, com as mãos dadas uma a outra, conectados com a letra da canção, que dizia assim: “De ciranda em ciranda, aprender a cirandar, na ciranda a esperança vai nos inspirar, para junto lutar”. A cada minuto, compreendíamos os modos de atuação e as entrelinhas da pedagogia freireana naquele âmbito. Segundo Freire (1967):

A visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos sujeitos envolvidos neste processo. É um dos princípios essenciais para a estruturação do círculo de cultura, unidade de ensino que substitui a “escola”, autoritária por estrutura e tradição. Busca-se no círculo de cultura, peça fundamental no movimento de educação popular, reunindo o povo na conquista da linguagem e o diálogo é condição essencial com a tarefa de coordenar, jamais influir ou impor respeitando a liberdade dos aprendizes. (FREIRE, 1967, p. 04).

Corroborando com Paulo Freire, a liberdade e o diálogo são essenciais como condutora dos fios que tecem delicadamente o ato do empoderamento comunitário que se trata de um despertar da consciência que possibilita a aquisição da emancipação individual e, também, da consciência coletiva necessária para a superação da dependência da dominação política coercitiva que aliena e controla o pensamento do sujeito. A partir disso, Freire (2014) enfatiza,

inclusive, que:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronuncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também diálogo. [...] Porque amar é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam este, oprimidos, o ato do amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas este compromisso porque é amoroso, é dialógico. (FREIRE, 2014, p. 19).

Quão grandiosos e significativos são os caminhos apontados por Freire, que exalta o amor e a dialogicidade como elementos arquitetônicos, que compõem a educação popular para o surgimento de percepções reflexivas, no que diz respeito aos aspectos políticos, críticos e analíticos dos sujeitos inseridos no contexto de sua pedagogia libertadora, plantando a esperança de dias melhores pautados na certeza da mudança e do progresso.

Tivemos a oportunidade de ter o contato com uma campesina militante da comuna Dandara dos Palmares, que já está há cinco anos na luta pelos seus direitos ligada ao Movimento Sem Terra. Foi indagado sobre que tipo de educação se caracterizava na comunidade e que contribuições essa educação deixava como herança para seus membros. A entrevistada que respondeu à nossa pergunta afirmou:

Aqui a gente vive a pedagogia libertadora de Freire, guiados pela educação popular que é um meio para emancipação do sujeito e é algo que possibilita a sua inserção do mesmo, no mundo tornando-o conhecedor de seus direitos, ampliando suas visões políticas e críticas. A educação popular é algo do povo, para o povo, que atende às necessidades do povo. Nós através das cirandas e círculo de cultura falamos de nossas questões, sobre a reforma agrária popular, que defende a unidade pra classe trabalhadora do campo e da cidade, onde conversamos todos juntos para discutimos qual as melhores estratégias para a conquista do nosso espaço e direitos. Há uma profunda ligação de respeito e horizontalidade entre todos nós aqui da comuna onde vivemos em uma construção na busca pela igualdade e o direito de falar e ser ouvida. Eu sou fruto desta educação, antes do círculo eu só fazia coisas normais, não sabia da minha condição de sujeito que pode e deve lutar pelos seus sonhos”. (ENTREVISTADO, MOSSORÓ, 2016).

Sobretudo com base nas nossas vivências, através de análises constatadas em nossa pesquisa, foi perceptível, de forma clara e materializada, as faces da educação popular, seus modos de atuação e seu projeto libertador na Comuna Dandara dos Palmares, significando as possibilidades de dias que apontam a resistência de um povo por realidades mais justas e igualitárias. Dito isso, Freire cita a importância da fé e da esperança:

Não há progresso se não há uma imensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na vocação de SER MAIS, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. [...] A esperança está na raiz da inconclusão dos homens, a partir do qual se movem estes em permanente busca. Busca que, como já assinalamos, não pode dar-se de forma isolada, mais sim em comunhão com os demais homens. (FREIRE, 2014, p. 21-22).

Ao emergir no universo da comuna, fomos tomadas por vários encantamentos e levadas a experimentar de um sentimento cativante, pois tudo na comuna é muito vital: o abraço; a causa; o sentido; a palavra; as mulheres; as crianças e, especialmente, os preceitos da educação popular, que transformam e redimensionam novas formas de existir, a crença de ser, de fazer e refazer arraigados pela esperança de dias igualitários. Todos tratados de igual para igual. Vimos, então, a coragem, a valentia e a ternura, revestidas de pele, em forma de gente. A mais pura essência do coletivo. A beleza de um povo consciente, que resiste, luta, e apesar de todas as intempéries, acreditam na justiça.

Considerações Finais

Na comuna Dandara, a união se transforma em cada abraço, cada traço, na partilha e busca por melhorias nas lutas, na educação, fomentando, assim, um esforço contínuo que os assentados fazem todos os dias para se manterem naquele espaço, procurando uma maneira de viver dignamente.

A educação popular traz isso ao seu povo, a vontade lutar, buscar seus direitos, e é através desta que provém os movimentos sociais com força e dedicação; a sua história é de luta e conquistas. Os sujeitos, em Dandara, não invadiram uma terra, eles foram em busca de um lugar que estava abandonado, e em busca de uma vida digna cada um com sua moradia. Sendo assim, percebemos a educação como prática da liberdade conscientizando a população, pois a educação popular é uma forma de intervir em tudo que nos cerca, trazendo conhecimento de mundo.

Consideramos que nossa pesquisa e estudo foi de extrema relevância para nós, acadêmicas, conhecendo como esse povo lutador utiliza a educação popular nas suas buscas por igualdade e justiça, nos motivando a combater toda forma de opressão a qualquer indivíduo, seja homem, mulher ou criança.

Referências

ENTREVISTADO, Sem Terra. **Entrevista concedida a Júlia Amélia de Sousa Sampaio Barros Leal**. Mossoró, jun. 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade** / Paulo Freire – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire – 49ª ed – Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Partir da infância: diálogos sobre a educação** / Paulo Freire, Sergio Guimarães. – São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a educação popular. **Produção de terceiros sobre Paulo Freire; Série Artigos**, 2007.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006.

MARX, Karl. **O Capital** / Karl Marx – 3ª ed – São Paulo: Edipro, 2008.

GRITO DOS EXCLUÍDOS EM MOSSORÓ: UMA EXPERIÊNCIA DE ORGANIZAÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR

Marina Alice Gurgel de Lima
Fabrícia Silva Ferreira da Costa
Zélia Cristina Pedrosa do Nascimento

Introdução

O presente texto tem como objetivo apresentar o movimento Grito dos Excluídos⁴⁰, no que diz respeito à sua história e, principalmente, sua jornada em Mossoró/RN, expondo a educação popular em seu contexto de lutas. Ressalta-se, a partir disso, a importância de se preservar a história e as batalhas travadas pelas minorias, que necessitam de olhares que se voltem para elas, em busca de reconhecer seus trajetos e sua força para serem reconhecidas e entendidas no meio social. Nessa conjuntura, entendemos a palavra “grito” a partir da premissa de que a minoria e as classes mais excluídas têm uma voz, que precisa urgentemente ser ouvida.

Destarte, para fins de contextualização, buscaremos explicar, a seguir, o que é o movimento ‘Grito dos Excluídos’. Todos os anos, milhares de pessoas se reúnem, levantam suas bandeiras e saem pelas ruas em manifesto, trazendo consigo a esperança de dias melhores para um povo oprimido, esquecido pela sociedade. Essa é a essência do Grito dos Excluídos, um movimento que acontece desde 1995 e vem crescendo a cada ano, fazendo história por todos os cantos do Brasil e da América Latina.

O Grito dos Excluídos se compõe como atividade que busca a melhoria para a população, principalmente para aqueles que, como o próprio nome já explica, são excluídos e se encontram às margens da sociedade. É um movimento que se põe às ruas reivindicando recursos imprescindíveis para o cidadão, dando voz e vez aos marginalizados. Dessa forma, manifesta-se de forma apartidária, mesmo que pessoas integrantes de partidos políticos participem dos planejamentos para a formação do movimento. Além disso, muitos grupos contribuem com o Grito, como sindicatos, universitários, vários tipos de pessoas com suas diversas características e clamores, lutando por algo em comum, o bem-estar de todos.

Outrossim, é necessário salientar que o interesse pela realização desse estudo se deu durante a participação no Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular - LEFREIRE, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte,

⁴⁰ A proposta do Grito dos Excluídos e Excluídas surgiu em 1994, a partir do processo da 2ª Semana Social Brasileira, da CNBB (Conferência Nacional dos bispos do Brasil), cujo tema era Brasil, alternativas e protagonistas, inspirada na Campanha da Fraternidade de 1995, com o lema: A fraternidade e os excluídos. Disponível em: <<https://www.gritodosexcluidos.com/historia>>.

campus Mossoró. A pesquisa foi iniciada em 2016, porém, foi ressignificada em 2020, ano em que não pôde ser realizado o Grito de forma presencial, pois, como explicaremos de forma mais ampla, foi imposto um distanciamento social devido à pandemia do novo coronavírus. Desse modo, foi necessário, apesar de tudo, a tomada de ações e decisões para que a luta pelas minorias não fosse deixada de lado ou esquecida.

Então, a partir das próximas sessões, será feito um pequeno resgate da história do Grito dos Excluídos na cidade de Mossoró/RN, para, em seguida, explanarmos como se deu esse movimento em 2020, ano atípico, e, logo depois, faremos uma análise das lutas sociais como Educação Popular.

Resgatando a história: 25 anos de luta e mobilização popular

Oficialmente, o Grito dos Excluídos existe desde 1995. Porém, no ano anterior, 1994, aconteceu, em algumas partes do Brasil. Nomeado como ‘pré-grito’, este aconteceu como uma espécie de ensaio realizado pelos idealizadores do movimento, que viria a ser o ponta pé inicial dessa jornada. Mossoró não ficou de fora. Sendo uma das principais pioneiras do Grito dos Excluídos, Mossoró/RN nunca deixou o manifesto cessar, levantando, desde então, sua bandeira de luta e dando voz aos oprimidos.

Mossoró, município localizado no estado Rio Grande do Norte, fica na região Nordeste do Brasil, e possui uma população estimada em 259.815 habitantes, de acordo com o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) (PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ, 2020). O estudo se concentra na realização do Grito dos Excluídos nessa cidade em questão, pois, como já explanado, essa pesquisa surgiu no grupo de extensão LEFREIRE, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, campus Mossoró, tendo despertado a atenção das pesquisadoras.

Assim, a partir desse ponto, serão destacados trechos de entrevistas com membros atuantes do movimento, para pontuarmos a contribuição do Grito dos Excluídos na construção da história e da cultura mossoroenses. Dito isso, nosso Entrevistado II (2016) relata o seguinte:

O ensaio do primeiro Grito de Mossoró: Dia 30 de setembro de 94 o grupo de jovens Junic, Paróquia Nossa Senhora da Conceição, Frei Carlos era o Vigário Geral, realizou-se um protesto sobre a falsa libertação dos escravos de Mossoró, protestaram contra a fome e a situação do povo mossoroense. (ENTREVISTADO II, MOSSORÓ, 2016).

Dessa maneira, percebe-se que cidade de Mossoró foi uma das pioneiras no processo de luta com o Grito dos Excluídos. Os cidadãos estavam passando por um momento muito difícil, de fome, extrema pobreza e foi necessário um movimento como este, que lutasse por isso e por todos os que estavam sendo oprimidos por esse sistema.

Em Mossoró, como explica Nascimento (2019), o grito nasceu de movimentos relacionados com a igreja, mas adquiriu autonomia ao longo dos anos. Pode-se intuir isso a partir do que afirma o Entrevistado II, que cita a Paróquia Nossa Senhora da Conceição como uma das pioneiras a sediar o grito.

A cada ano, um tema diferente era trazido pelo movimento e, junto deles, eram atribuídos novos sentidos e significados à sociedade atual. Sendo assim, buscaremos traçar uma espécie de linha do tempo, a fim de resgatar um pouco da história do Grito dos Excluídos nesses vinte e dois anos de história em Mossoró. Destacaremos, juntos aos anos de realização, os respectivos temas de cada grito, até chegarmos ao ano de 2020, em que tiveram que ser estudadas maneiras de se realizar o grito, devido a todas as turbulências que o mundo viveu nesse ano atípico.

Em 1995, aconteceu o Grito nacional, com o tema ‘A vida em primeiro lugar’, denunciando as injustiças contra a vida. O nome Grito dos Excluídos surgiu a partir de uma reunião, em que se elencaram várias ideias, até chegar a essa conclusão, pois a população realmente estava gritando frente a essa desigualdade.

Em 1996: Trabalho e Terra para viver. Há uma discussão, entre dois bispos, de como se chamaria o movimento, se o Grito continuaria com esse nome ou se chamaria Clamor, porém, chegaram a um acordo, pois, como mesmo foi salientado, Jesus, na Cruz, deu um grito!

Em 1997: Queremos justiça e dignidade. A luta em torno disso se deu a partir da observação sobre as dívidas do Brasil.

Em 1998: Aqui é o meu país. Assim foi um dos momentos mais tristes, a população estava passando por um processo de seca e fome.

Em 1999: Brasil: um filho teu não foge à luta. Nesse momento, é relatado a luta contra as injustiças do nosso Brasil e que o povo não iria desistir de lutar.

Em 2000: Progresso e Vida Pátria sem Dívida. Novamente, a questão da dívida do Brasil é retomada aqui.

Em 2001: Clamor a nossa pátria, Brasil. Um momento em que o nosso país está clamando por melhorias, denunciando o processo de corrupção existente aqui.

Em 2002: Soberania não se negocia. Foi um ano responsável pela luta da autoridade que era retirada, pouco a pouco, do nosso país pela ALCA - Área de Livre Comércio das Américas

criada pelos Estados Unidos da América.

Em 2003: Tirem as mãos... o Brasil é nosso chão. Nesse momento, a campanha da ALCA foi retomada e o Grito luta em defesa da nossa pátria.

Em 2004: BRASIL: Mudança pra valer, o povo faz acontecer. Continuação do processo da ALCA, mas é barrado, a partir das lutas populares.

Em 2005: Brasil em nossas mãos a mudança. O Grito estava na peleja contra o autoritarismo do Governo e na busca por igualdade.

Em 2006: Brasil: na força da indignação, sementes de transformação. Na busca constante pela mudança para um Brasil melhor, este ano é marcado, também, pela força do jovem, que se une cada dia mais com o movimento.

Em 2007: Isto não Vale: Queremos Participação no Destino da Nação. A população quer atuação no seu futuro, lutando novamente contra a privatização da Vale do Rio Doce, fazendo plebiscitos com quase quatro milhões de pessoas.

Em 2008: Vida em primeiro lugar Direitos e Participação Popular.

Em 2009: Vida em primeiro lugar: A força da transformação está na organização popular.

Em 2010: Vida em primeiro lugar: Onde estão nossos Direitos? Vamos às ruas para construir o projeto popular.

Em 2011: Pela vida grita a TERRA... Por direitos, todos nós!

Em 2012: Queremos um Estado a Serviço da Nação, que garanta direitos a toda população.

Em 2013: Juventude que ousa lutar constrói projeto popular.

Em 2014: Ocupar ruas e praças por liberdade e direitos.

Em 2015: Que país é este, que mata gente, que a mídia mente e nos consome?

Em 2016: Este sistema é insuportável. Exclui, degrada, mata.

Em 2017: Por direito e democracia, a luta é todo dia.

Em 2018: Desigualdade geral violência: basta de privilégios!

Em 2019: Pela defesa da vida: serás libertado pela luta e pela justiça.

Por ter sido um ano diferente de todos, o Grito dos Excluídos 2020 teve como tema Vida em primeiro lugar: Basta de Miséria, Preconceito e Repressão! Queremos trabalho, terra, teto e participação! Então, na próxima sessão, nos concentraremos em explorar como foi realizado o grito em um ano em que acontecimentos tão inesperados pegaram o mundo de surpresa.

Neste ano, de 2020, o isolamento social imposto a toda a sociedade, devido à pandemia do novo coronavírus, também impactou o Grito dos Excluídos, obrigando-o a se reinventar e a ressignificar a luta e trazê-la para novos espaços. Ficou claro, desde o início, que, dificilmente, o grito sairia às ruas no 7 de setembro. As atividades iniciaram em junho com reuniões virtuais semanais pela plataforma *Google Meet*⁴¹. Os convites foram feitos aos movimentos, pastorais e lutadores por contatos pelo aplicativo *Whatsapp*⁴² e por outras redes sociais.

As ações foram planejadas em duas frentes: a criação de redes sociais do Grito em Mossoró, através das plataformas *Facebook* e *Instagram*, para possibilitar a comunicação com a sociedade, publicando fotos, notícias, vídeos, realizando *lives*⁴³ e compartilhando conteúdos produzidos pelo Grito a Nível Nacional, Estadual e de Nordeste. Também, abraçamos e expressamos causas como o #ForaBolsonaro, discutindo a reforma previdenciária estadual e defendendo a Petrobras.

Na cidade de Mossoró, o Grito realizou também algumas ações simbólicas em defesa da saúde, da educação e das comunidades de periferia. Foram feitas visitas e gravações a locais significativos dessas lutas e entregando uma lamparina acesa a um representante da área símbolo de resistência e esperança. Também se encampou uma campanha de solidariedade para apoiar a ocupação urbana Terra Prometida e os refugiados venezuelanos presentes na cidade de Mossoró. Os donativos em alimentos, roupas e produtos de higiene pessoal, foram entregues no dia 07 de setembro. Na mesma ocasião, ocorreu uma celebração e ato na ocupação terra prometida. Um histórico dessas atividades está registrado nas publicações das redes sociais já informadas.

Sem dúvida, a proibição em aglomerar dificultou as ações presenciais, mas, ao mesmo tempo, favoreceu a interação com a organização do grito em outras localidades. Pela primeira vez, foram realizadas ações conjuntas englobando pessoas de todo o estado do Rio Grande do Norte, do Nordeste a do Brasil. Estas atividades consistiram principalmente em reuniões de planejamento, cursos de formação, celebrações e atividades culturais. O Grito 2020, em todo o Brasil, assumiu o compromisso de realizar o Dia D do Grito a cada dia sete para que esta voz reverbere em todos os meses do ano.

⁴¹ Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google. Fonte: <https://meet.google.com/>

⁴² WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet. Fonte: <https://www.whatsapp.com>

⁴³ Live é uma transmissão ao vivo de áudio e vídeo na Internet, geralmente feita por meio das redes sociais.

Como forma de expandir todo esse movimento, ainda foram criadas oficinas direcionadas aos jovens e abertas para toda a comunidade, realizadas em pontos estratégicos, como praças, esquinas e em lugares onde aquelas discussões pudessem alcançar o maior número de pessoas possível.

Em uma de suas oficinas, o grupo Ousadia Juvenil, junto com sua facilitadora, participou desse encontro com os moradores do Bairro Nova Vida, em Mossoró/RN, e os jovens que participam do grupo Monitoramento Jovem de Políticas Públicas - MJPOP - de Governador Dix-Sept Rosado, afim de falar sobre determinados assuntos como o extermínio da juventude negra, o racismo, dentre outros pontos. Para contribuir com a discussão, foram convidados representantes dos movimentos políticos, sociais e sindicais da cidade, contando-se assim com a presença de alguns dos idealizadores do Grito dos Excluídos, que transferiram, naquele momento, o sentido desse movimento, despertando em cada um daqueles jovens um espírito de luta e revolução.

Tendo como ponto de partida discussões e questionamentos sobre acontecimentos reais do cotidiano de um povo que vive às margens da sociedade, não se pode deixar de perceber a presente troca de experiências e a manifestação do processo educativo que estava acontecendo naquele lugar. Desse modo, proveu-se o chamado ‘Círculo de Cultura’, em que cada um relatava seu depoimento, partilhando um pouco suas vivências como pobre, como mulher, como jovem negro, como mais um excluído e excluída da sociedade, ressaltando seus anseios diante do caos em que habitam. Esse método, proposto por Paulo Freire, parte da horizontalidade dos saberes, pressupondo que todo sujeito é significante em seu meio, tendo este sujeito capacidade de receber, ao mesmo tempo que transmite algo. Uma verdadeira troca de suas práticas de vida.

Foram debatidos assuntos, a partir da realidade vivida pela grande parte da população, como a pobreza, a fome, a miséria, agroecologia, qualidade de vida, moradia. Discutiu-se, também, política, reivindicações e lutas. Com intenção de despertar o olhar analítico sobre toda situação que vivem, obtendo assim maior conhecimento das questões concernentes ao seu cotidiano. Como Freire (1978) relata ‘eu existo’, não precede o ‘nós existimos’, mas constitui-se nele; é então a partir das lutas, do conhecimento que adquirimos através destas que o grupo, da união que se estabelece a individualidade.

As lutas sociais como lugar de educação popular

Em uma realidade exploradora e cada vez mais excludente, as lutas sociais, por muitas vezes, foram o único modo que a classe trabalhadora e desfavorecida encontrou de tentar

reverter um quadro de injustiça e desigualdade. Essas, desde sempre, estiveram presentes em todo contexto social e têm um papel de enorme significância.

Segundo Freire (1978), para que haja transformação no mundo, é necessário que sejam feitas mudanças de consciência, assim, torna-se cada vez mais aparente a necessidade do despertar de um olhar crítico sobre o papel da educação em nosso meio e, principalmente, sobre o nosso papel diante da realidade em que estamos inseridos. Fazer com que as pessoas enxerguem que ter vez e voz é direito de todos se tornou um dever dos movimentos sociais. Então, a partir disso, o Entrevistado I (2016) ressalta o que pode ser considerada a essência do Grito dos Excluídos:

O Grito também é um momento de formação, né? Porque a gente faz aqueles debates, a gente vai na imprensa e divulga, participa de programa de rádio e tá dentro daquela questão da educação popular, que tá oferecendo e tentando que as pessoas enxerguem e se conscientizem. Só através da luta, através de muita luta, que a gente consegue alguma coisa. (ENTREVISTADO I, MOSSORÓ, 2016).

Diante disso, pode-se observar que O Grito vai além de um manifesto popular, passando a ser um momento de inteira formação e que, antes mesmo de levar o povo às ruas, leva informação a estes, possibilitando às pessoas uma oportunidade de análise no sentido de entender bem o sentido do movimento. Ligando tal concepção às ideias de Freire (1980), o autor observa que:

A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação reflexão. [...] Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. [...] A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo. [...] A conscientização [...] supõe, por sua vez, o superar a falsa consciência, quer dizer, o estado de consciência semi-intransitivo ou transitivo ingênuo, e uma melhor inserção crítica da pessoa conscientizada numa realidade desmitificada (FREIRE, 1980, p. 26-90).

Observamos, assim, a necessidade das lutas sociais em direção à busca de melhorias para a população menos favorecida. Dessa maneira, concretizando que os embates e combates que vemos ao longo da vida são importantes formas de aprendizagem, pontuamos que o Grito dos Excluídos é um movimento que nos traz, ao longo de todo ano, formas de construção de diversos conhecimentos.

Tendo nascido de uma experiência das comunidades cristãs e ocorrendo nos meios populares, o grito tem uma mística que o sustenta e, sem ela, este não caminha. As entidades que constroem o grito celebram e partilham suas motivações. Estas são diversas, mas a fé e a luta pelos direitos aparecem em primeiro plano, bem como a esperança de dias melhores e a consciência de que o povo reunido é mais forte.

Participando do grito, os cristãos resgatam a dimensão profética da sua fé e fazem com que nosso continente Latino Americano seja consumido pela Teologia da Libertação, que é uma corrente teológica que nasceu na América Latina e é melhor explicada na citação de Martins *et al.* (2010), em que tal autor revela que:

Essa reflexão teológica foca a pobreza e exclusão social à luz da fé cristã, interpretando-as como produto de estruturas econômicas e sociais injustas; trata-se, portanto, de enfrentar a raiz do problema, posição essa influenciada pelas ciências sociais e fundamentada, em termos de reflexão e prática, no marxismo. (MARTINS *et al.*, 2010, p. 16).

Ao abordar sobre esse tema, Paulo Freire (1978), que também inclui alguns preceitos ligados à teologia em seus escritos, tenta explicar o quanto a maneira de expressar a fé cristã também está ligada à maneira como o indivíduo enxerga seu semelhante e ajuda na libertação daqueles que o autor chama de a classe dominada, como podemos observar na citação a seguir, em que o pedagogo aponta que:

Existem, contudo, também aqueles que, em número cada vez maior sem renunciar às suas opções cristãs ou renunciando a elas, se comprometem cada vez mais com a causa de libertação das classes dominadas. A experiência está lhes ensinando que ser cristão não significa necessariamente ser reacionário, assim como ser revolucionário não implica ser 'demoníaco'. Ser revolucionário significa opor-se à opressão e a exploração e estar a favor da libertação das classes oprimidas em termos concretos e não em termos idealistas. (Freire, 1978, p. 22-23).

Contudo, podemos pontuar, para fins de observação e análise, que a experiência revolucionária do grito tem seus limites e problemas. Em certos momentos, alguns grupos podem querer instrumentalizar ou manipular o processo. Também, é preciso muita vigilância para que, no dia do desfile, culminância da construção coletiva, outros grupos se aproveitem da mobilização para dar visibilidade a pautas que não foram discutidas nas plenárias. Isso já aconteceu em anos anteriores e foi avaliado como uma negativa, buscando-se a correção.

Mas, o maior limite do grito é o seu caráter sazonal. Após o dia 7, nasce o que podemos considerar como um anticlímax e nunca se conseguiu dar continuidade à articulação,

mobilizações e discussões permanentes dos movimentos e pastorais sociais. Em anos anteriores, já se propôs a criação de um fórum permanente dos movimentos sociais, mas a ideia nunca vingou. O sonho e as energias envolvidas neste momento parecem que fenecem em setembro para ressurgir no ano seguinte. O ideal buscado é a mobilização constante para levar a prontidão na defesa da vida. Que esse ideal nunca deixe de ser perseguido.

Considerações Finais

Este estudo buscou apresentar o movimento Grito dos Excluídos, de maneira que pretendeu-se fazer um pequeno resgate de sua história na cidade de Mossoró/RN, foco da pesquisa, e ainda analisar como se deu sua realização nesse ano de 2020, em que o distanciamento social fez com o grito fosse ressignificado devido à pandemia do novo coronavírus.

Desse modo, o resgate feito da história do Grito dos Excluídos na cidade de Mossoró nos permitiu enxergar o quanto esse movimento tem sido importante na luta pelas minorias e pelas classes marginalizadas na cidade destacada, atuando na linha de frente do combate às desigualdades sociais e às injustiças sofridas por um povo invisibilizado e silenciado socialmente.

Considera-se, também, que, apesar de toda a dificuldade que surgiu em 2020 para a realização do grito, é importante destacar as ações e movimentos que foram realizados nesse ano de pandemia para que a luta não cessasse. Com o distanciamento social, entre tantas outras plataformas de ação, as redes sociais foram pontos chave para a disseminação, continuidade e manifestação dos ideais do movimento.

Intuímos, como ponto importante, a necessidade de dar continuidade ao movimento, fazendo com que ele caminhe para além do 7 de setembro, com a realização de fóruns, formações e outras estratégias que possam ser efetivadas durante todo ano. A luta é urgente e diária!

Por fim, destacamos que essa é uma pesquisa que está em constante aprofundamento, visto que acompanha a realização do Grito dos Excluídos ao longo dos seus anos de manifesto. Sendo assim, o estudo está em constante atualização e aberto a outras formas de olhares e pontos de vista. Isso faz com que as metamorfoses e vivências sociais, que se desencadeiam no dia a dia, também estejam atreladas às visões dos estudos e pesquisas.

Referências

FREIRE, Paulo. **Os cristãos e a libertação dos oprimidos**. Lisboa. Edições Base, 1978.

FREIRE, Paulo. **Conscientização** – teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4 ed. São Paulo: Moraes. 1980.

MARTINS, Eduardo Simões *et al.* **Paulo Freire e a teologia da libertação**: aproximações. 2010.

NASCIMENTO, Zélia Cristina Pedrosa do. **O Grito dos Excluídos em Mossoró – construção coletiva e educação popular**. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), 2019.

PELOSO, Ranulfo *et. al.*, **Saberes e Olhares**: A formação e Educação Popular na Comissão Pastoral da Terra. 1ª Edição. 2002. São Paulo. Edições Loyola.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ. **Geografia e População**. 2020. Disponível em: <https://www.prefeiturademossoro.com.br/>. Acesso em: 06 de dez. 2020.

RESENHA

OLIVEIRA NETO, José Freire de. **Educação Libertadora e catequese**: viabilidade do método psicossocial de Paulo Freire em uma catequese antropológica. Mossoró/RN Sarau das Letras: 2019. 152p.

Zélia Cristina Pedrosa do Nascimento
Islaneide Karla da Silva
Antonio Anderson Brito do Nascimento

Trata-se de uma publicação póstuma coloca ao alcance da comunidade a dissertação de mestrado do autor elaborada como uma exigência para conclusão do mestrado em catequese na Faculdade de Ciências Sociais da Educação da Universidade Pontifícia Salesiana em Roma na Itália, no ano de 1975.

Embora distante no tempo, a temática é atual e revolucionária. Em 1975 vivíamos tempos de ditadura no Brasil e em países vizinhos da América Latina. A obra de Paulo Freire foi proibida no Brasil pelo regime militar. Basta lembrar que a edição italiana do Livro Pedagogia do Oprimido, de 1972, é anterior a Brasileira, publicada em 1974.

O texto não é um resumo de um trabalho acadêmico, mas contempla as convicções do autor, que procurou colocá-las em prática na sua vida, como é atestado na orelha do livro e no prefácio por pessoas que conviveram de perto com o autor, o Padre Manoel Guimarães Neto e o Professor Aécio Cândido.

Merece destaque sua atuação como Bispo da diocese Católica de Mossoró no Rio Grande do Norte, cargo que assumiu em 1979 como coadjutor e permaneceu por mais de 25 anos imprimindo seu estilo e suas ideias na forma de organização e atuação desta porção da Igreja. Inspirado pela Tradição da Igreja da América Latina que nas décadas de 60 a 80 protagonizou a irrupção da Teologia da Libertação, do apoio aos movimentos populares, da experiência das comunidades eclesiais de base e da valorização da formação integral das pessoas, especialmente os cristãos mais ligados à Igreja.

O livro é dividido em três capítulos: ‘A educação libertadora: bases antropológicas’; ‘Educação como prática da liberdade’; ‘Viabilidade do método psicossocial de Paulo Freire em uma catequese antropológica’.

I – A educação libertadora: bases antropológicas

O primeiro capítulo possui cinco subtópicos. No ‘**O homem, ser de relações**’, o autor

desenvolve as reflexões sobre os conceitos freireanos. Na **‘Pluralidade’**, um dos conceitos, o escritor reflete que o ser humano consegue, graças a sua consciência reflexiva há pluralidade na sua singularidade, ou seja, a partir do momento que a pessoa reflete sobre o ser que é e onde está inserido, este deixa de ter uma prática singular e desenvolve a pluralidade.

A respeito da **‘Transcendência’**, aborda não somente no aspecto do ser enquanto pessoa, mas na sua aceitação para com Deus “[...] como seu criador” (2019, p. 27), além disso, o autor fala que percebe a influência do Novo Testamento nos pensamentos de FREIRE.

Com relação a **‘Críticidade’** percebemos a relação dialética entre o ser humano e mundo, no qual o ser deixa a ingenuidade e torna-se crítico.

‘Temporalidade’ Aqui a pessoa tem na história o papel e autonomia de interferir na sua realidade transformando-a.

‘Consequência’, como em desafio o ser humano responde-os por intermédio da ação-reflexão-ação, pois apropria-se de sua história e cultura.

No segundo subtópico **‘O homem, um ser em busca’**, o autor apresenta a pessoa como ser inacabado. Porém, como ciente de si e do mundo. O ponto de partida está no próprio ser humano que realizar uma busca intensa para suprir esse eterno inacabamento.

No ponto, **‘O homem um ser de comunicação’** o escritor traz o diálogo ao foco, este que nada mais é exercido a partir da ação-reflexão-ação. Desenvolve reflexões sobre a tamanha relevância e que este seria o ponto de partida para transformação da realidade. A obra reverbera sobre a descoberta de Freire sobre a palavra e suas potencialidades que vai de consonância da palavra divina.

‘O direito a dizer a palavra’ é refletido a valorização da palavra. Retrata que a pessoa sem o direito a palavra, tornar-se inalienável.

‘Comunica e conhecimento’ o ponto traz relação entre significado e significante. Evidência que o diálogo é presente não comunicação, como também, a comunicação e presente no diálogo e para que ambos aconteçam a comunicação é recíproca, geradora de conhecimento, pois o conhecimento se dar nas relações. Ela não pode ser individual, pois até nossos pensamentos tem a presença do outro de uma forma intencional ou não intencional.

No terceiro subtópico, **‘Consciência intencional-reflexiva’**, sem ela não há mundo, como também, não há mundo sem as pessoas. O autor ainda nos permite refletir sobre o porquê de não considerarmos a transferência de conhecimento. Trazendo o sujeito como um ser de consciência não vazia que pode refletir sobre ele e sua realidade.

No subtópico quatro **‘Níveis de consciência’** A consciência é desenvolvida a partir da realidade. Além disso, relata que Freire tinha a finalidade de perceber, tratando de consciência,

a dialética relação entre a pessoa e mundo.

Na '**Sociedade fechada - consciência "semi-intransitiva"** nesse ponto o autor apresenta o termo 'sociedade fechada' como sociedade submissa a uma dominante, que vive para atender as necessidades. Utiliza a história da nossa colonização como exemplo, enquanto reprodutores de uma sociedade dominadora, e que reprime até mesmo o poder de fala. Esse viver é denominado de 'consciência semi-intransitiva', o qual apreendido a esse modelo de vida opressor, torna a pessoa imersa em acomodação, sem perspectiva e sem se perceber intrínseco em uma realidade que não há ver. A educação libertadora, segundo o autor, precisa conhecer o quanto de conhecimento a pessoa tem de sua realidade para desenvolver o seu processo libertador.

Na '**Sociedade em transição – consciência "transitiva-ingênuo"**', segundo o autor é complicado compreender esse momento ou processo de transição, pois ele vem abarcada pelo novo e antigos, ambos com o intuito de prevalência. Mas esse momento é no qual os indivíduos da classe subalterna vão se tornando conscientes ocasionando um choque as classes dominantes. Já a consciência '**transitiva-ingênuo**'

II – A educação como prática da liberdade

O autor fala sobre um autoconhecimento das pessoas e a necessidade de autonomia para a construção desse ser. Após esse momento, apresenta alguns conceitos de conscientização, dizendo que é a partir desse que a pessoa se torna crítico e expressivo. Destaca que Paulo Freire aponta dois tipos de educação, a que domestica o ser e o oprime é chamada de bancária, e a que permite que esses pensem e se expressem, é chamada de problematizadora.

No decorrer do capítulo o autor distribui alguns tópicos, os quais são enumerados e divididos em subtópicos. Inicialmente apresenta o tópico 1- Educação Bancária, na qual é trazida como um modelo em que o único agente é o professor, sendo os educandos apenas passivos desse conhecimento. O autor aponta que esse modelo acredita que os sujeitos são vazios e que eles (educadores) estão depositando nessas mentes tudo o que é necessário para a vida.

Na medida em que se adaptam aos espaços, os homens são tidos como educados, sendo que esses conhecimentos não permitem a conscientização absoluta.

Em seguida apresenta 2 - a educação "problematizadora", esse modelo de educação ao contrário da bancária – que apenas deposita conteúdos -, essa questiona o porquê das coisas. Ao ter-se uma ideia, essa é colocada como um problema, e então inicia a tentativa de respondê-

la. Nem sempre encontramos o que procuramos, mas indagamos como isto ou aquilo pôde ocorrer.

Entendemos que dessa forma não temos mais educador do educando, mas sujeitos que se educam mutuamente. Nessa metodologia o educador não tem momentos específicos de adquirir ou transmitir conhecimentos, estes acontecem a todo momento, indagando situações e contextos.

O educador ao reconstruir continuamente seu ato de conhecer, participa do chamado *que fazer* problematizador. Esse *que fazer* possibilita ao educando ser também pesquisador crítico, e não apenas absorvedor de conteúdo. O educador é nessa situação um mediador de conhecimento, no qual instiga os sujeitos a procurarem outras possibilidades de ser/estar em situações tidas como estáticas.

Esse processo pode levar a conscientização de situações, descobrindo a si mesmos. Essa visão libertadora e humanista faz os homens descobrirem o mundo como uma realidade que pode ser transformada.

Após essa discussão, entra o tópico 3 - dialogicidade e o diálogo, no qual o diálogo é apresentado como a relação eu-tu, sendo não apenas um depósito de ideias de um sujeito no outro, mas as possibilidades de libertação quando um compartilha com o outro.

Nesse tópico são enumerados alguns requisitos para que o diálogo ocorra, são esses o amor, tido como o diálogo em si, um amor que se compromete com o ser oprimido e te da possibilidade de libertação. Apresenta como necessidade também, a humildade, pois com arrogância não se estabelece diálogo, sendo que os que recebem participam dessa situação sentem-se oprimidos por essa atitude. Aponta também como parte desse, a fé nos homens, essa estabelece uma relação horizontal em que tem como consequência a confiança, surgindo do testemunho que um sujeito dá ao outro, coincidindo as palavras com as falas.

Também destaca a esperança de ser mais, pois com essa o ser humano busca suas outras possibilidades. Temos em seguida a criticidade, a qual ver a realidade como um processo de transformação.

Outro subtópico é intitulado como “início do diálogo – preparação programática”, apresenta-se como o momento em que o educador pensa as temáticas que serão abordadas e apresenta para os educandos, a fim de que esses discutam se algo precisa ser acrescentado ou retirado de acordo com a realidade a que estão inseridos e os interesses que a população tem.

O autor agora adentra no tópico 4 - Os temas geradores, onde os métodos e conteúdos em Paulo Freire são interligados, formando os temas a partir da realidade dos educandos. São chamados ‘temas geradores’ por poderem se desdobrar em outros temas, esses desenvolvem-se

a partir de situações limites colocadas pelos educandos. Entramos então nos subtópicos: Situações-limite, que são dimensões históricas que desafiam os homens e os põe em tarefas nas quais eles se veem limitadas; Inédito viável é o que acontece quando a pessoa passa por uma situação limite, fazendo-se preciso transformar a realidade a partir da prática.

O tópico 5 – A investigação temática e sua metodologia no qual Paulo Freire trata cada época da história como constituinte de uma unidade época, e o fato de não serem percebidos os temas em uma unidade época não significa que essa não exista. Dentro dessa discussão temos a codificação, que faz parte de uma expressão artística na qual mostra determinada situação que acontece no dia a dia do educando. Trabalha-se também a descodificação, essa é uma análise crítica da situação codificada, tornado essa análise um ato de conhecimento, na qual os sujeitos iniciam a descodificar quando relacionam a codificação com sua realidade.

O autor também apresenta a significação conscientizadora – da investigação temática, essa, fala que os temas geradores são criações dos sujeitos, no qual se faz necessário então que esses, entendam como se dá a problematização dos temas, para que então compreenda o ser humano como participante desse processo, utilizando a realidade como análise crítica.

Em seguida temos as etapas da investigação, essa divide-se em 4 (quatro) momentos, pudemos compreender que a desenvoltura destas se dá no método de círculo de cultura, na qual os educandos propõem temas sobre determinado assunto, a fim de investigar os acontecimentos, aprimorando-os com os conhecimentos da realidade posta.

No penúltimo tópico o autor trás 6 - a conscientização e a utopia do homem-sujeito, aqui o autor faz uma espécie de síntese dos passos que precisam ser tomados para que haja a conscientização real. Em seguida traz explicações de Paulo Freire de como esta acontece. Encerra dizendo que a educação libertadora tem sim uma visão utópica (boa) de um futuro sem opressor/oprimido, mas com sujeitos transformadores de realidades, conscientizados.

O último tópico 7- Homem-sujeito-consciência crítica-sociedade aberta, apresenta a pessoa que se reconhece como inacabado e então se entende como sujeito. Essa consciência busca a causa real dos fatos, apresenta a consciência crítica como a que se examina constantemente, a fim de melhorar a cada dia, desenvolvendo então a dialeticidade, tornando a consciência crítica em política. Finaliza dizendo que o humano-sujeito é a pessoa que luta pela libertação dos outros.

II – Viabilidade do método psicossocial de Paulo Freire em uma catequese antropológica

O capítulo terceiro Capítulo contém a aplicação prática e a intuição do autor já adiantada no título, a possibilidade de utilizar o método Paulo Freire numa catequese antropológica. O autor tem uma compreensão abrangente da catequese que não se limita a repetição de orações e dogmas, mas um processo contínuo de amadurecimento da fé do cristão católico que o leva a viver e agir de acordo com os valores do evangelho.

Apresente o método psicossocial de Paulo Freire como aquele que: “supõe. Desde o processo de investigação temática, a organização de grupos de debate com um máximo de vinte pessoas. Cada grupo desses constituído num grupo de diálogo e conscientização, grupo engajado em um processo de humanização, com projeto e estratégia política”.

O autor entende que conscientizar através do diálogo, humanizar e agir para transformar a realidade são tarefas que podem ser assumidas pela catequese antropológica. Antropológica porque o ser humano não é apenas o destinatário da catequese, mas tema e colaborador. A pessoa está imersa numa realidade que deve ser iluminada pela Palavra de Deus e os documentos da Igreja fortalecendo a vivência comunitária a partir do diálogo e de uma nova linguagem.

A orientação para esta revolução catequética vem da Conferência Geral do Episcopado latino-americano ocorrida em Medellín no ano de 1968, e dos encontros preparatórios a esta reunião, que propõe levar o cristão a distinguir os sinais dos tempos nos clamores contra a injustiça e opressão, como parte da missão profética da Igreja.

Para cumprir esse papel a catequese antropológica, na perspectiva do autor, deve ser: conscientizadora, libertadora e fator de mudança social. Como educação da fé a catequese deve levar o indivíduo a dar uma resposta livre e integral que abranja todos os aspectos da vida pessoal, comunitária e social. Na América Latina, que na época da escrita do texto sofria com o empobrecimento e a tirania, a síntese entre fé e vida inclui temas como luta pela libertação e pela justiça social, dimensões políticas do ser.

O autor passa a elencar pontos de ligação entre a catequese antropológica e a educação libertadora, propondo que a Igreja desça do púlpito ao grupo abrindo-se a discussão e confrontação das ideias e construindo pelo diálogo um projeto político para responder aos apelos da realidade. Para o autor, esta proposta de formação integral na fé deve ser dirigida especialmente aos adultos. A conversão a Deus supõe a conversão ao irmão e, parafraseando Paulo Freire, afirma: “ninguém se salva sozinho, mas em comunhão”.

A conclusão do livro resume as ideias já referidas na resenha e defende mais uma vez a viabilidade de usar o diálogo como base para o aprofundamento da fé, que no seguimento de Jesus persegue uma utopia: “A fé animada pela caridade pode ser considerada em si mesma

uma práxis libertadora, enquanto questiona as estruturas injustas e se compromete com a criação de uma pessoa nova numa sociedade solidária.”

É de lamentar que a potente fala de Dom José Freire tenha sido silenciada por tanto tempo. Mas suas intuições são válidas, principalmente porque ele demonstrou com a vida que é possível fazer, mesmo no meio de contradições. Como responsável pela catequese no Regional Nordeste II da Conferência Nacional DOS Bispos do Brasil (que engloba os estados do Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas) ele contribuiu para a elaboração e implantação do projeto da catequese renovada.

Como Bispo e responsável pela administração da Diocese Católica de Mossoró investiu na formação de pessoas, implantou projetos educativo e pastorais sociais e instituiu um modelo participativo de decisão dos rumos da Igreja local realizando assembleias deliberativas e sempre trabalhando com coordenações pastorais compostas por leigos, padres e religiosos eleitos pelos seus pares.

Pequenos sinais que apontam para o novo e geram esperança. Um livro o que vale a pena conhecer porque traduz a convicção e a orientação de vida do seu autor.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Hostina Maria Ferreira do Nascimento

Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, graduada em pedagogia (1989) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2011). Coordenadora do Projeto de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular - LEFREIRE.

Maria Cleonice Soares

Professora do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - POSEDUC/UERN. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UERN. Participa do Grupo de Pesquisa Educação e Linguagens - GEPEL. Coordena o Projeto de Extensão LEFREIRE - Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular. Membro do Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola. Membro do Projeto de Extensão Teatro Imagem na sala de aula.

Hélio Junior Rocha de Lima

Doutor em Estudos da Linguagem (UFRN), mestre em Artes Cênicas (UFRN) especializado em Pedagogia do Teatro e coordenação de jogos com fundamentação pedagógica pela Theaterpädagogische Akademie BuT-Bundesverband Theaterpädagogik e V. Heidelberg/Alemanha e graduado em Pedagogia (UERN). Atualmente é professor adjunto da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN e do Programa de Pós-Graduação em Educação POSEDUC. Coordena o Projeto de Extensão Teatro Imagem na sala de aula.

SOBRE OS AUTORES

Ady Canário de Souza Estevão. Possui Graduação em Letras, Língua Portuguesa, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus de Mossoró (1997); Mestrado (2007) e Doutorado (2015) em Estudos da Linguagem, área de Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, lotada no Departamento de Ciências Humanas, Centro de Ciências Sociais e Humanas e integra o Curso de Graduação em Educação do Campo. É Coordenadora do GEPEDS Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Discursos e Sociedade e do NEGRAS Núcleo de Estudos de Gênero, Relações Étnico-raciais, Aprendizagens e Saberes - Projeto de Extensão Coletivo Negras no semiárido. Tem estudos e projetos na área de Letras, Linguística Aplicada, com ênfase em ensino de leitura e produção de textos, discursos, mídias e identidades; estudos de práticas discursivas inclusivas, ações afirmativas, relações étnico-raciais, linguagem e educação; letramentos e diversidade.

Alaíde Vieira de Andrade - Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN (2009), especialista em Psicologia Escolar e da Aprendizagem pela Faculdades Integradas de Patos-FIP (2011), Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação- POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Professora da Educação Infantil, da rede municipal de ensino da Prefeitura Municipal de Mossoró, na Unidade de Educação Infantil Santa Terezinha.

Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes - Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional - PPGEP do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, Campus Natal central, na linha de História,

Memória e Historiografia da Educação Profissional. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN na linha de Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente (2015). Especialista em Educação, na área de Ensino e Currículo (2010) pela UERN e graduada em Pedagogia pela UERN (2007). Professora de Didática, em regime de dedicação exclusiva, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Mossoró. Professora do curso de Especialização em Educação e Contemporaneidade do IFRN, Campus Mossoró. Atuou como professora efetiva da Educação Infantil na rede pública municipal (2010 a 2012). Atuou como professora colaboradora do Departamento de Educação da Faculdade de Educação da UERN de 2010 a 2015 ministrando disciplinas pedagógicas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na educação profissional, prática de ensino e saberes docentes, educação e trabalho, didática, alfabetização e letramento, educação infantil, desenvolvimento profissional, educação inclusiva e narrativas (auto) biográficas. <http://orcid.org/0000-0002-6625-7963>

Amélia Ferreira Dantas - Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, em 2016, com a monografia: Semeando vidas: permanência escolar na educação de jovens e adultos na comunidade gangorra, Tibau/RN. Integra o projeto de extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular - Lefreire.

Antônia Batista Marques – Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN com a tese: A FORMAÇÃO DA HABILIDADE DE EXPLICAR NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZEM OS LIVROS? O QUE PENSAM OS PROFESSORES? É mestre em Educação, também pela UFRN, com a pesquisa: Há Possibilidade do Ensino da História Desenvolver o Pensamento Teórico? Graduada em Pedagogia, habilitação em supervisão escolar pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Atualmente é professora Adjunta IV na Faculdade de Educação da UERN, credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação; co-líder do Grupo de Estudos em Educação e Subjetividade; e coordenadora do Programa de Residência Pedagógica/Subprojeto Pedagogia. Atua nas Ciências Humanas, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa, extensão e orientações na graduação e pós-graduação, sendo seu campo específico a área da Educação, com destaque nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como referencial teórico-metodológico o Enfoque Histórico-Cultural a partir das contribuições de Vygotsky, Galperin, Talizina e Leontiev nos grupos temáticos: formação de professores; formação de habilidades; ensino de História; dimensão subjetiva da realidade; aprendizagem e desenvolvimento humano. Correio Eletrônico: tonhabm@yahoo.com.br

Antônia Máira Emelly Cabral da Silva Vieira - Professora da Faculdade de Educação (UERN). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, com pós-graduação lato-sensu em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FVJ) e em Língua Portuguesa e Matemática numa perspectiva transdisciplinar (IFRN). Mestra e doutora em educação pelo programa de pós-graduação em Educação (UFRN). Membro do grupo de pesquisa Núcleo de Pesquisa em Educação-NUPED e do grupo de estudo e pesquisa Educação e Linguagens -GEPEL. Coordena o grupo de extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola-PraLEE e membro do grupo de extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular-LEFREIRE. Atua como pesquisadora principalmente nas seguintes áreas: Formação de professores, práticas pedagógicas, alfabetização e letramento, representação social e *habitus*.

Antonio Anderson Brito do Nascimento - Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação. Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

(UERN); Pós-graduando em Educação e Contemporaneidade no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN); Professor da Educação Básica da cidade de Areia Branca/RN; Foi bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET Pedagogia)/(SISu/MEC); integrante do grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular (LEFREIRE); participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagens (GEPEL); faz parte do grupo de Pesquisa Possibilidades da Pesquisa-formação na interface entre a pós-graduação, a graduação e a escola (PROPEG/UERN); Participou do Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação (CLAA).

Camila Mesquita Soares - Possui graduação em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2017), Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Direitos Sociais e Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2019). Atualmente, é assistente social residente em Unidade Básica de Saúde da Secretaria Municipal de Mossoró, pela Residência Multiprofissional em Atenção Básica/Saúde da Família e Comunidade da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte em parceria com a Prefeitura Municipal de Mossoró. Compõe o núcleo duro da implantação e continuidade dos serviços da Linha de Cuidado à Saúde LGBTTT+ de Mossoró.

Camila Rodrigues dos Santos - Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestra em Educação pelo PPGED-UFRN. Especialista em Educação "Educação Infantil e Anos Iniciais" pela Universidade Potiguar (UnP). Graduada em Pedagogia pela UnP. Atualmente Professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Natal, na Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Parnamirim e na Pós-graduação em Educação Infantil da Universidade Potiguar. Com experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-aprendizagem e Administração Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, representações sociais, alfabetização, educação infantil, formação e docente.

Clarisse Wigna dos Santos de Oliveira - Graduada do Curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Egressa do Programa de Educação Tutorial - PET Pedagogia (SESU/MEC). Participou como voluntária do Projeto de pesquisa: Possibilidades e desafios da pesquisa-formação na interface entre o ensino de graduação e a escola (PIBIC/UERN). Integrante da atividade de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular - LEFREIRE e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagens.

Débora Raquel Araújo Silva - Atualmente atua como auxiliar de professor no Instituto Educacional Sementes (IES), cumprindo a carga horária de 40h semanais em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, concluinte no semestre 2019.1. Pós-graduanda do Curso de especialização em Mídias na Educação oferecido pela Diretoria de Educação a Distância – DEAD/UERN. Integrou o Programa de Educação Tutorial do curso de Pedagogia como bolsista. Integrante do grupo de extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular. Integrante do projeto de extensão UERN vai à Escola: formação e acompanhamento das ações da Gestão Escolar.

Edivânia Fernandes Alves. Graduada no curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, participou como voluntária no Programa de Educação Tutorial - PET Pedagogia. Foi membro do Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular. Participou do Projeto de Extensão Leitura em Ação-LEIA. CAPES\CNPq e FAPERN.

Elda Silva do Nascimento Melo - Pós doutora em Educação pela Universidade de Valencia/UV/Espanha (com apoio da CAPES). Professora do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo e do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da UFRN. Foi Coordenadora de Gestão Educacional do PIBID/UFRN entre 2012 e 2015 e vice-coordenadora do curso de Pedagogia da UFRN. Participa de grupos de pesquisa na área de Educação, assim como coordena projetos de pesquisa envolvendo temas como a Formação Docente, Teoria das Representações Sociais e Praxiologia de Pierre Bourdieu. Ministra as disciplinas de Estágio Supervisionado no curso Ciências Sociais, atuando também como avaliadora de cursos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Desde 2017 vem desempenhando as funções de Diretora de Desenvolvimento Pedagógico - DDPEd e Pró-reitora Adjunta de Graduação da Pro-reitoria de Graduação da UFRN. Faz parte da Comissão Própria de Avaliação - CPA e da Comissão de Graduação da UFRN. Suas áreas específicas de interesse incluem Formação Docente, Metodologias de Ensino e Aprendizagem e Representações Sociais.

Eliana da Silva Filgueira – Professora do Departamento de Educação. Mestre em Educação.

Fabricia Silva Ferreira da Costa - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2020). Atualmente é estudante da pós-graduação cursando especialização em Psicopedagogia e Educação Especial na Faculdade da Região Serrana - grupo Faveni.

Francisca Erenice Barbosa da Silva - Mestre em Educação- POSEDUC-UERN; Especialista em Gestão e Coordenação Escolar - Faculdade do Vale do Jaguaribe- FVJ; Especialista em psicopedagogia - Faculdade do Vale do Jaguaribe- FVJ; Graduada em Pedagogia - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. -UERN. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagens- Linha de pesquisa Educação Popular, História e Memória; Integrante do grupo extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular. Experiência no Ensino superior; Gestão e coordenação escolar; Educação inclusiva; Educação infantil. Ensino Fundamental e Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Francirleide Monaliza Ferreira do Nascimento - Graduada em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Professora da rede particular de ensino. Integrante do Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular (LEFREIRE/FE/UERN).

Francisco Canindé de Moraes Costa - Possui graduação em Ciências Sociais, Licenciatura pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2006), Especialização em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte(2013) e Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2018). Atuou como Tutor presencial no pólo UAB/ CARAÚBAS/ RN na Pós-graduação em Ensino de Sociologia, nível Especialização da SEDIS/UFRN(2016). Professor da Universidade do Vale do Acaraú - UVA no biênio 2011/2012. É professor de Sociologia da SEEC/RN.

Ilane Ferreira Cavalcante - Graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1991), mestrado em Estudos da Linguagem (1996) e doutorado em Educação (2002) pela mesma universidade. Atualmente é professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, atuando no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP). É lotada no Campus Educação a Distância, atuou como coordenadora da Universidade Aberta do Brasil no IFRN de 2011 a 2017 e, como tal, participou

do Fórum Estadual de Formação docente. Foi vice-presidente do Fórum Nacional de Coordenadores UAB de 2011 a 2015. Lidera o grupo de Pesquisa Multirreferencialidade, Educação e Linguagem (GPMEL) desde 2011. Tem experiência na área de Letras e Educação, com ênfase em literatura e história da educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação profissional, educação a distância, formação de professores, gênero e literatura.

Islaneide Karla da Silva - Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, concluinte no semestre 2019.1. Pós-Graduada no curso de Especialização em Mídias na Educação, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, departamento de Educação a Distância (DEAD). Integrante do grupo de extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular.

Janssen Klauss do Nascimento Dias e Xavier. Possui graduação em História e em Direito, ambas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direito Administrativo e consumidor. Na área da Educação, com ênfase em Pesquisa (auto) biográfica, educação popular e educação inclusiva. Atualmente é técnico de nível superior da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e membro do Grupo de Pesquisa Educação e Linguagens e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Memórias, (Auto) Biografias e Inclusão - GEPEMABI, ambos pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Júlia Amélia de Souza Sampaio Barros Leal - Graduada em Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Exerceu a docência no Projeto SESC Cidadão. Desenvolve projetos. Considera-se uma observadora. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura e escrita, linguagem e educação, literatura e sensibilidade, arte e cultura. Atua como Professora no Sesc.

Lara Raquel Bandeira Xavier - Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Membro do Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular- LEFREIRE, a qual fui bolsista do 2019-2020, também é membro grupo de extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola- PraLEE e membro do Atualmente bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

Leidiane Nogueira dos Santos Duarte - Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Egressa do Programa de Educação Tutorial (PET/MEC/SESu); Integrante do grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular (LEFREIRE/FE/UERN). Participou do programa de iniciação científica-PIBIC como voluntária.

Manoel Fábio Rodrigues - Possui graduação em Licenciatura Em Ciências Hab Biologia pela Universidade Federal da Paraíba (1995), graduação em Direito pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2004), Especialista em Educação a Distância (UFPR). Especialista em Jurisdição Civil (UNP) e mestrado em Mestrado em Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2017). Atualmente é professor adjunto da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, Ensino Fundamental (primeira fase), ensino de Ciências e CTS (Ciências, Tecnologia e Sociedade).

Márcia Francione Sena do Nascimento - Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande - UERN (2017). Especialista em Educação - UERN (2018). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - POSEDUC/UERN. Participou como bolsista do Programa de Educação Tutorial - PET Pedagogia - SESu/MEC (2013-2016) e voluntária da pesquisa, Possibilidades da pesquisa-formação na interface entre a pós-graduação, a graduação e a escola pelo Programa de iniciação Científica - PIBIC/CNPq (2016-2017). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagens – GEPEL da FE/UERN na intersecção com o Grupo de Extensão LEFREIRE e do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Subjetividade – GEPES. Trabalhou como professora no Programa Brasil Alfabetizado pela prefeitura municipal de Governador Dix-Sept Rosado (2011-2012). Atualmente leciona no Ensino Fundamental Anos Iniciais na rede privada de ensino em Mossoró-RN e cursa a pós-graduação lato sensu em AEE e Educação Inclusiva na modalidade on-line pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI/ES.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8421-2136>

Maria Andreza do Nascimento - Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Bolsista da CAPES. Graduada em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. participou como bolsista do Programa de Educação Tutorial - PET Pedagogia SESU/MEC (2015 - 2018). Foi voluntária do Projeto de pesquisa: Possibilidades e desafios da pesquisa-formação na interface entre o ensino de graduação e a escola PIBIC/UERN (2017-2018). Integrante do grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular - LEFREIRE e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagens.

Maria Cleoneide Soares - Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN (2013). Especialista em Língua Português e Matemática numa Perspectiva Transdisciplinar pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte IFRN (2016). Especialista em Práticas Assertivas em Didática e Gestão da Educação Profissional Integrado à Educação de Jovens e Adultos – EJA – IFRN (2020). Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação Poseduc na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN (2018). Experiências profissionais na educação básica, ensino superior e educação a distância. Integrante dos Grupos de Pesquisas em Formação e Profissionalização do Professor, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagens - Linha Educação Popular, História e Memória e Grupo de Extensão LEFREIRE - Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular. Tenho maiores interesses pelas temáticas relacionadas a Formação inicial de Professores da Educação de Jovens e Adultos - EJA, Educação Infantil, Estágio Supervisionados.

Maria da Conceição Araújo Nogueira - Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte /UERN(1996). Especialista em Psicologia Escolar e da Aprendizagem pelas Faculdades Integradas de Patos/ FIP. Professora da Prefeitura Municipal de Mossoró, atuando na Educação Infantil. Mestranda pelo programa de Pós- graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, POSEDUC/UERN.

Maria Erivaneide da Silveira Oliveira - Graduada no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Foi aluna bolsista do Programa de Educação Tutorial – PET Pedagogia (SESU/MEC) no ano de 2015 à 2019. Integrante do grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – LEFREIRE. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Currículo e Ensino (GEPCE/FE/UERN). Possui vínculo no Grupo de Estudo e Pesquisa Educação e Linguagem (GEPEL/FE/UERN), já fez parte do Grupo de Pesquisa

Contexto em Educação/CNPq. Também já fiz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas Currículo e Ensino (GEPCE/FE/UERN).

Maria Luciene da Silva Araújo - Assistente Social. Mestra em Serviço Social e Direitos Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Direitos Sociais da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PPGSSDS/UERN). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas (GEPP/UERN) - linha de pesquisa em Serviço Social, Questão Social e Políticas Públicas - e do Grupo de Estudo Trabalho e Educação da Universidade Estadual do Ceará (GETE/UECE).

Maria Ozineide Dantas Costa – Professora efetiva da Educação Básica – Educação Infantil (2018). Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (2009.2). Especialização em Gestão Escolar na Faculdade da Aldeia de Carapicuíba - FALC (2012). Especialização de Literatura e Ensino no Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN (2013). Participa do Projeto de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular - LEFREIRE na Faculdade de Educação - FE (UERN) desde 2009.2. Possui o curso de Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal Rural do Semi - Árido (2015). Tem experiências como docente no Ensino Fundamental I e na Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Marina Alice Gurgel de Lima - Graduada em Pedagogia no ano de 2019 pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Possui experiência na Educação Básica pela Prefeitura Municipal de Mossoró (RN), no período de 2018 e 2019, como estagiária e professora voluntária. Ex bolsista de iniciação científica pelo Programa Nacional de Cooperação Acadêmica - PROCAD, no período de 2016 à 2018. Desenvolve pesquisas nas áreas de Política Educacional; Sociologia da Educação e Gênero.

Marisa Fernandes Pinheiro - Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Bolsista do Programa de Educação Tutorial - PET Pedagogia (SESU/MEC). Integrante da atividade de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação popular - LEFREIRE e do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagens – Linha Educação popular, história e memória (PROPEG/UERN).

Mirella Giovana Fernandes da Silva – Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação POSEDUC/UERN. Participou, na condição de bolsista, do Programa de Iniciação à Docência - PIBID e do Programa Residência Pedagógica - RESPED. Voluntária no Programa Institucional de Monitoria - PIM na disciplina de Ensino de Matemática e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PIBIC/UERN/CNPq). Atualmente participa do Projeto de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular LEFREIRE da Faculdade de Educação UERN e do Projeto de Extensão Teatro imagem na sala de aula.

Mylani Nathalini Dantas Costa – Mestre em Ciências da Linguagem UERN. Graduada em Letras Língua Inglesa na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN. Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal Rural do Semi Árido UFRSA. cursou o curso de Extensão Universitária em Língua Inglesa no Núcleo de Ensino e Estudo de Línguas NEEL (Nível 10) UERN. Possui experiências como docente de língua inglesa, alfabetização de Jovens e Adultos EJA, Professora Mediadora a distância e Presencial IFRN , UFRN e UFRSA e Assistente à Docência CAPES (apoio pedagógico em um polo UAB).

Participou do programa de iniciação à docência PIBID na área de tecnologia educacional. Atualmente é colaboradora e pesquisadora em projetos de extensão e pesquisa com ênfase nas áreas de ensino, linguística, fonética e fonologia da língua inglesa.

Pedro Henrique Bezerra de Farias – Poeta e escritor. Mestrando em Estudos Urbanos e Regionais (PPEUR/UFRN). Especialista em Direito Digital pela Faculdade Verbo Educacional (VERBO). Bacharel em Direito pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). É membro do grupo de pesquisa do Pensamento Complexo (GECOM), do Departamento de Ciências Sociais e Políticas (DCSP/UERN) e do Laboratório de Estudos Rurais (LABRURAL), vinculado ao Departamento de Políticas Públicas (DPP/UFRN). Tem interesse nas áreas de gênero, desenvolvimento regional, cultura.

Sara Cristina do Couto Silva - Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Graduada em Enfermagem pela Faculdade Santa Maria/ Cajazeiras - PB (2006). Pós-Graduação em Enfermagem do Trabalho, pela Universidade Potiguar/UNP (2009). Atualmente servidora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, onde ocupa o cargo de Técnico de Nível Superior. Membro do Grupo de extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular - LEFREIRE. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagens - Linha em Educação Popular, história e memória. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5882-6479>

Stenio de Brito Fernandes - Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), e relaciona-se à linha de pesquisa Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão. Especialista em Mídia na Educação pelo Núcleo de Educação a Distância (NEAD/UERN) (2015). Especialista em História do Brasil República pela UERN (2005), possui graduação em Geografia pela UERN (1999). Atualmente é professor estatutário no município de Porto do Mangue/RN (2003), no Ensino Fundamental II na Escola Municipal Francisca Serafim de Souza e concursado do Estado do Rio Grande do Norte (RN) (2006), com disciplinas de geografia no Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Estadual Jerônimo Vingt Rosado Maia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Memória (Auto) Biográfica e Inclusão (GEPEMABI/UERN). Participo do Projeto de Pesquisa em andamento da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPEG/UERN), intitulado: Ascensão Social por meio dos estudos de estudantes de origem popular: da Educação Básica até a Universidade. Faço parte do Projeto de Extensão, intitulado: Histórias de Vida em Música, Teatro e Desenho: Vozes Silenciadas. Ação desenvolvida pela Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN/UERN) e Pró-Reitoria de Extensão (PROEX/UERN). Tem experiência na área de Educação no Ensino Fundamental II e EJA no Ensino de Geografia, Educação Inclusiva e Narrativas (auto) Biográficas. <https://orcid.org/0000-0001-6300-9561>.

Zélia Cristina Pedrosa do Nascimento - Doutoranda em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Pernambuco (Unicap). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Assessoria Bíblica pela Escola Superior de Teologia da Faculdade Luterana de São Leopoldo e Especialista em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho pela Escola Superior de Magistratura do Trabalho do TRT da 21ª em Parceria com a Universidade Potiguar. Atualmente é assistente de Juiz Titular no Tribunal regional do Trabalho da 21ª Região. Realiza pesquisas na área de Educação Popular e Leitura Popular da Bíblia com grupos ligados a Igrejas cristãs e movimentos sociais e participa de grupos acadêmicos de extensão e de pesquisa na UERN e na UNICAP.