

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA ELISABETE MACHADO

**DIÁLOGOS EM RODA: UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA POSSÍVEL  
COM A EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL**

Porto Alegre  
2012

MARIA ELISABETE MACHADO

**DIÁLOGOS EM RODA: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA POSSÍVEL COM A  
EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL**

Dissertação apresentada como requisito para  
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de  
Pós-Graduação da Pontifícia Universidade  
Católica do Rio Grande do Sul em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ana Lúcia Souza de Freitas

Porto Alegre  
2012

M149d Machado, Maria Elisabete

Diálogos em roda: uma práxis pedagógica possível com a educação formal e não formal / Maria Elisabete Machado. Porto Alegre, 2012.

110 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, PUCRS, 2012.

Orientadora: Profa Dr<sup>a</sup> Ana Lúcia Souza de Freitas.

1. Educação. 2. Diálogo . 3. Diário de Pesquisa. 4. Educação Formal. 5. Educação Não Formal. 6. Inédito-viável. I. Freitas, Ana Lúcia Souza de Freitas. II. Título.

CDD 370.116

**Bibliotecária Responsável**

Isabel Merlo Crespo

CRB 10/1201

MARIA ELISABETE MACHADO

**DIÁLOGOS EM RODA: UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA POSSÍVEL COM A  
EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL**

Dissertação apresentada como requisito para  
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de  
Pós-Graduação da Pontifícia Universidade  
Católica do Rio Grande do Sul em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Lúcia Souza de Freitas

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Lúcia Souza de Freitas – Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cleiva Aguiar de Lima

---

Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi

---

Prof. Dr. José Clóvis de Azevedo

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Helena Menna Barreto Abrahão

Porto Alegre

2012

## AGRADECIMENTOS

Este é um registro coletivo. Dissertação de mestrado que se constitui no entrelaçamento de várias mãos, resultado de partilhas com muitos sujeitos, cujas andarilhagens amorosamente se entrecruzaram com a minha. A todos(as) camaradas de caminhada, fica anunciada minha gratidão, pelo que me ensinaram nesta trajetória de possibilidades, vivida e vivenciada intensamente.

A Deus, pela vida e por inspirar-me através de seu filho, que decidiu fazer da sua vida um sonho possível na luta pela libertação dos oprimidos(as).

Aos educandos e educadores da classe popular, para que continuem pronunciando e fazendo, da sua palavra, um encontro entre os homens e mulheres, na busca constante do “ser mais”.

Aos educadores participantes desta pesquisa, pela ousadia, discernimento e maturidade de se exporem à reflexão de sua práxis pedagógica e por muito me ensinarem.

Aos educandos da instituição pesquisada, que diariamente sofrem com a exclusão social e com o sistema capitalista excludente e desumanizante e, mesmo assim, mostram que a educação é a única forma de mudar esta realidade e que o impossível pode e deve ser possível, através da educação fundamental. Aprendi com eles a fazer novas leituras de mundo.

À Direção, funcionários e demais educadores da instituição, pela acolhida, através da qual me proporcionaram a certeza de que pode ser possível a mudança na vida, graças à partilha com o outro.

As minhas amigas Claudia Ana, Vera e Neli e a todas as minhas colegas professoras da Escola Estadual, por me possibilitarem partilhar minhas aprendizagens, de modo que venho mais aprendendo do que ensinando.

Aos meus educadores do Ensino Fundamental e Médio, pela luta. Eles me ensinaram a denunciar a estrutura dominante, em busca de uma sociedade mais justa, mais humana, a acreditar nos sonhos e a refazer meus caminhos. Em especial a minha professora Teresinha Flores, do primeiro ano; Ivone Lara, do terceiro ano; e Maria Teresinha, do magistério.

A minha mãe “peregrina do possível”, minha primeira educadora na vida, mu” popular que me ensinou a ser “peregrina do óbvio” que deu certo; por me ensinar a acreditar nos sonhos, desde que se lute e trabalhe para torná-los possível.

Aos meus irmãos (as) e sobrinhos (as), por me terem como exemplo do sonho difícil, mas possível. Em especial, a minha irmã Iara, pelo apoio incondicional e pelo amor que nutre por mim.

A Lúcia, minha “mãe” de criação, pelo processo inicial e rigoroso com que me iniciou nos estudos. Parte do que sou hoje devo amorosamente a ela.

Ao amigo “anjo”, que sempre partilhou comigo a amizade sincera e por acreditar sempre em mim.

Aos meus colegas do curso de Pedagogia, o único inédito-viável pensado e construído para nós, por sermos companheiros de sonhos possíveis. Em especial, a Eduarda Moreira, Maria Aparecida Passarela, Viviane Grigolo, Tatiana Rodrigues, Luiza Vasconcelos, Sandra Mara e Ângela Nascimento, por estarem sempre ao meu lado e por serem parceiras de tantas caminhadas, no âmbito pessoal, profissional e educacional.

Aos meus colegas de mestrado, com os quais aprendi muito. Neste sentido, destaco: Jéssica, Claudia, Josiane, Giovane, Rosangela, Cesar, Taís, Felícia pela companhia, diálogos tecidos e pela amorosidade durante a caminhada de dois anos.

As minhas colegas amigas do GPPE, que partilharam comigo seus saberes, fazeres, dizeres, de forma humana. Nesta partilha, continua a roda que me transforma e permite a transformação do outro. Pautados no princípio da humanização e conscientização.

Aos meus mestres, com carinho, principalmente às professoras Jussara Loch e Maria Helena Menna Barreto Abrahão, coordenadoras do Curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular. Elas construíram paulatinamente este sonho possível comigo, até a chegada ao mestrado, por acreditar em uma educação que atenda a todos os níveis sociais, na aproximação da academia com a sociedade.

Às professoras Maria Inês, Conceição, Salete, Betina, Suzana, Maria Ely, pelo apoio incondicional e por todo o afeto a mim dedicado.

Aos professores e funcionários da PROGRAD, com os quais aprendi e construí relações de afeto e conhecimento. É o caso, sobretudo, das professoras: Marlene Grillo, Rosane Gessinger, Valderez Lima e Tarcila Echeverri.

Aos novos amigos que contribuíram com meu caminhar, formal e informalmente: Estevan, Lucas, Ely, Ruffini, Claudia, Sandrinha, Rosane, Cleiva, Nedli e Clarice.

À professora e doutora Leunice Martins, por humanamente me ensinar que os sonhos existem e que, para nós, mulheres, negras e educadoras, ser parte deste sonho, infelizmente ainda possível apenas para poucos, é luta diária. De forma afetiva e generosa mostrou-me que o fazer junto é o princípio político de uma educação para todos na unidade e diversidade.

A Ana Maria Freire por levar adiante de forma sincera, ética e amorosa o legado de Paulo Freire, meu mestre, que me ensinou pela teoria a dar “sentido a meus dessentidos” na certeza que o impossível ainda é possível.

As minhas camaradas Malu e Heloisa por não medir esforços em organizar e formatar esse trabalho.

À Prof<sup>a</sup> e Dr<sup>a</sup>. Ana Lúcia de Souza Freitas, pela orientação competente, incentivadora e amiga. Deu-me força nos momentos de insegurança e subsídios nos momentos de dúvida. Com clareza e competência, orientou esta dissertação participante, de forma ética, política, rigorosa e amorosa. Sua disponibilidade se fez da maneira formal, não formal e informal, através do apoio, da crítica, do estímulo e de algo que eu acredito ser fundamental: a valorização por este trabalho construído.

Aos educadores do programa de Pós-graduação em Educação PUCRS, em especial aos Professores Doutores: Marcos Villela, Isabel Cristina de Moura Carvalho, Maria Helena Câmara Bastos, Maria Helena Abrahão, Marta Luz Sisson de Castro e Cleoni Fernandes, que contribuíram com a construção de meu conhecimento, de modo formal e informal.

Aos componentes da banca examinadora, pela participação e amorosidade com que me instigam a dar continuidade na caminhada da educação.

À Pró-bolsa da PUCRS e Cnpq por financiarem minha caminhada, tornando-a um sonho possível concretizado.

A todos(as) que de modo formal, não formal e informal me apoiaram nesta caminhada segura e possível. MUITO OBRIGADA

## RESUMO

A presente pesquisa buscou desvelar o potencial transformador da práxis pedagógica nos Diálogos em Roda. Essa é uma perspectiva metodológica inédito-viável, que se realiza em função do compromisso com os sujeitos da pesquisa. Assumindo Paulo Freire como referência central, compreende-se que é possível, no movimento dos diálogos em roda, por meio de uma práxis alicerçada na reflexão sobre a prática, constituir um processo educativo emancipatório, de modo a promover a tomada de consciência e o empoderamento dos sujeitos. A pesquisa realizou-se a partir das experiências da pesquisadora com uma trilogia de rodas: a Roda Cultural de Leituras Freireanas, como grupo de pesquisa na Universidade; a Roda realizada no espaço não formal, na partilha da experiência com educadores/as do Movimento pelos Direitos da Criança e do Adolescente (MDCA); e, especialmente, a Roda realizada em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, na experiência da pesquisadora como educadora alfabetizadora. Resulta desta pesquisa a compreensão de que os diálogos em roda, com o apoio do diário de pesquisa, contribuem para minimizar a distância nas relações que se estabelecem entre educador e educandos e para fortalecer as aprendizagens. Os conteúdos que contribuem para este processo emergem da análise dos dados procedentes dos diários de pesquisa dos educandos. Pôde-se perceber o diálogo como um conteúdo procedimental e a confiança como um conteúdo atitudinal, ambos importantes contribuições para a aprendizagem. Nesse sentido, é responsabilidade do educador, juntamente com os educandos, criar na sala de aula um ambiente de diálogo e de confiança.

**Palavras-chave:** Diálogo. Diário de Pesquisa. Educação Formal. Educação Não Formal. Inédito-viável.



## RESUMEN

La presente pesquisa intento descubrir el potencial transformador de la praxis pedagógica en los Diálogos en Rueda. Se trata de una perspectiva metodológica inaudito viable que se realiza de acuerdo al compromiso con las personas de la pesquisa. Teniendo Paulo Freire como referencia central, se comprende que es posible, en el movimiento de los diálogos en rueda, por medio de una praxis basada en la reflexión sobre la práctica, constituir un proceso de educación emancipadora a fin de promover la conciencia y la potenciación de los sujetos. La pesquisa fue realizada a partir de las experiencias de la investigadora con una trilogía de ruedas: la Rueda Cultural de Lecturas Freireanas, como grupo de investigación en la Universidad; la Rueda celebrada en el espacio no formal, en el intercambio de la experiencia con educadores/as del Movimiento por los Derechos del Niño y del Adolescente (MDCA) y, especialmente, la Rueda realizada en una Escuela Estatal de Enseñanza Fundamental, em la experiencia de la investigadora como educadora alfabetizadora. Resulta de esta pesquisa la comprensión de que los diálogos en rueda, con el apoyo del diario de pesquisa, contribuyen a minimizar la distancia en las relaciones que se establecen entre educador y educandos y para fortalecer el aprendizaje. Los contenidos que contribuyen a este proceso surgen del análisis de los datos procedentes de los diarios de pesquisa de los educandos. Se puede percibir el diálogo como un contenido procesal y la confianza como un contenido atitudinal, ambos importantes contribuciones para el aprendizaje. En este sentido es responsabilidad del educador, junto con los educandos, crear en clase un ambiente de dialogo y de confianza.

**Palabras clave:** Diálogo. Diário de Pesquisa. Educación Formal. Educación no Formal. Inédito Viable.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: PARA INICIAR O DIÁLOGO .....</b>	<b>11</b>
1.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	11
1.2 A RODA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DA EDUCADORA .....	12
1.3 A CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA DA PESQUISA .....	18
1.4 OBJETIVOS .....	21
<b>1.4.1 Objetivo Geral .....</b>	<b>21</b>
<b>1.4.2 Objetivos Específicos.....</b>	<b>21</b>
<b>2 PERCURSOS TEÓRICOS: AMPLIANDO AS LEITURAS DE PAULO FREIRE COM OUTROS AUTORES .....</b>	<b>22</b>
2.1 EDUCAÇÃO COMO PROCESSO AMPLO.....	23
2.2 EDUCAÇÃO LIBERTADORA.....	27
2.3 A SIGNIFICAÇÃO DOS CONTEÚDOS NA EDUCAÇÃO LIBERTADORA.....	29
<b>3 PERCURSOS METODOLÓGICOS: A TRILOGIA DAS RODAS .....</b>	<b>32</b>
3.1 A PARTICIPAÇÃO PESQUISANTE: ENTRE O DITO E O FEITO .....	33
3.2 AS RODAS DE DIÁLOGO E OS DIÁRIOS EM RODAS DE FORMAÇÃO.....	36
3.3 OS CAMPOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	39
<b>3.3.1 Diálogos em roda com educandos no ensino fundamental .....</b>	<b>39</b>
<b>3.3.2 Diálogos em Roda como lugar de formação com educadores na educação não formal.....</b>	<b>44</b>
<b>4 DIÁLOGOS EM RODA: ANUNCIANDO APRENDIZAGENS NO ESPAÇO FORMAL E A PARTIR DELE.....</b>	<b>47</b>
4.1 DENÚNCIAS DA RELAÇÃO OPRESSORA .....	50
4.2 ANÚNCIOS DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA .....	54
<b>4.2.1 ECA: um conteúdo conceitual e suas possibilidades de aprendizagem.....</b>	<b>54</b>
<b>4.2.2 Diálogo: um conteúdo procedimental e suas possibilidades de aprendizagem.....</b>	<b>60</b>
<b>4.2.3 Confiança: um conteúdo atitudinal e suas possibilidades de aprendizagem .....</b>	<b>66</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES INCONCLUSAS .....</b>	<b>73</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>77</b>
<b>APÊNDICE A - QUADRO DESCRITIVO .....</b>	<b>82</b>
<b>APÊNDICE B - QUADRO DESCRITIVO: EDUCANDOS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (2011).....</b>	<b>83</b>
<b>APÊNDICE C - QUADRO DESCRITIVO: EDUCADORES DO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL .....</b>	<b>84</b>
<b>APÊNDICE D - FICHA AUTOAVALIAÇÃO DESCRITIVA.....</b>	<b>85</b>
<b>APÊNDICE E - FICHA AUTOAVALIAÇÃO DISSERTATIVA .....</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICE F - FICHA AUTOAVALIAÇÃO DISSERTATIVA (QUADRO).....</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICE G - CONSTRUÇÃO DO LIVRO TEMÁTICO .....</b>	<b>94</b>
<b>ANEXO A - DESCRITIVO .....</b>	<b>96</b>
<b>ANEXO B - DESCRITIVO .....</b>	<b>97</b>
<b>ANEXO C - DIÁRIO DA PESQUISADORA .....</b>	<b>98</b>
<b>ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO .....</b>	<b>100</b>
<b>ANEXO E - PESQUISANDO O AUTOR DE REFERÊNCIA .....</b>	<b>102</b>
<b>ANEXO F – ALGUMAS IMAGENS SOBRE O LIVRO COLETIVO .....</b>	<b>104</b>
<b>ANEXO G - CAPAS DIÁRIOS DE PESQUISA COLETIVO E INDIVIDUAL .....</b>	<b>109</b>

## 1 INTRODUÇÃO: PARA INICIAR O DIÁLOGO

A autonomia é a via educativa que lembra que a finalidade da educação é o homem, que ela deve ajudá-lo a assumir a responsabilidade de sua existência e a situar-se no mundo como um ser social responsável.

Marie Christine Josso

Nesta pesquisa, procurei compreender como a tomada de consciência, a partir dos diálogos em roda, pode contribuir para a formação de educandos crítico-reflexivos, capazes de promover transformações sociais, em espaço formal e não formal. Este é o ponto de partida para iniciar o diálogo: o estabelecimento de um foco, a partir do qual seguiu a proposta da dissertação.

Para a apresentação do percurso realizado, optei pela estruturação descrita a seguir. No delineamento da pesquisa, relato aspectos envolvendo a roda na minha formação como educadora e os objetivos do trabalho. São demonstrados os percursos teóricos, com ênfase para a compreensão da educação como um processo amplo e para a educação libertadora, assim como a significação dos conteúdos. Nos percursos metodológicos, está descrita a pesquisa participante e o trabalho com os diários nas rodas de diálogo, realizadas no espaço formal e não formal. A seguir, anunciam-se as aprendizagens construídas a partir dos diálogos em roda. Por fim, compartilho a reflexão tecida pelo curso das considerações inconclusas que compuseram a escrita em questão, anunciando que, aqui, fica um convite para que outros possam partilhar dessas aprendizagens e se mobilizarem à reflexão-ação, em busca de outros que fazeres.

### 1.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Início, descrevendo a origem do interesse pela temática da pesquisa, partindo do entendimento de que o sujeito aprende na interação com o outro. Destarte, focalizo a formação inicial e continuada, na minha caminhada como educanda-educadora, impregnada pela crença no outro. Isto decorre do fato de que minha formação foi permeada por trajetórias marcadas pelo coletivo e pelo aprender com o outro, trajetórias que me fizeram acreditar na transformação de mim mesma e dos meus semelhantes. Seguindo o diálogo, apresento a construção da problemática da pesquisa que explicita a importância da educação como um

processo de partilha entre os sujeitos. Por fim, listo os objetivos que ratificam a importância do diálogo em uma práxis transformadora.

## 1.2 A RODA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DA EDUCADORA

Sempre tive o desejo de aprender. Quando criança, não tinha a riqueza literária, não porque minha mãe não quisesse nos proporcionar, mas porque havia outras necessidades. Assim, resgato Freire (2003, p. 40-43), quando o autor descreve as dificuldades de sua infância e adolescência, em que consegue ver possibilidade onde se anunciava impossibilidade. Ele afirma que “[...] as condições difíceis de vida também geram saberes e que estes são expressões de resistência”. A fome foi a maior dificuldade enfrentada por ele: “[...] éramos meninos antecipados entre os dois mundos: o mundo do brinquedo e do trabalho, entre a liberdade e a necessidade”. Freire anunciava que havia algo de errado no mundo e que isso precisava ser mudado.

Quando criança, não passei fome de comida, mas certa privação, que me marcou muito. Essa estava relacionada ao gosto pela leitura e saber. Minha mãe não podia comprar livros, mas, na escola, adorava quando minha professora lia para nós. Era uma alegria, quando podíamos levar os livros para casa. Sentia-me em outro mundo, real e possível. Este gosto curioso por estudar e por tentar “ser mais” está relacionado ao que minha mãe, minha primeira educadora na vida, nos dizia, quando éramos pequenos. Ela afirmava que, para sermos alguém na vida, deveríamos estudar muito e trabalhar também. Deste modo, aos onze anos de idade, comecei a trabalhar, até porque sempre vi minha mãe trabalhando, para que pudéssemos estudar.

Enquanto aluna de escola pública, do Ensino Fundamental ao Médio, aprendi a valorizar o estudo, o espaço da escola e a figura do educador. Respeito ao saber do outro, responsabilidade, diálogo e solidariedade são valores que aprendi com minha primeira educadora, minha mãe, saberes que se estenderam para o contexto escolar.

Foi nesta tessitura formal e informal que me constitui gente. Movida pela curiosidade de me conhecer, de conhecer aos outros e ao mundo no qual vivemos, me tornei sujeito de diretos. Foi esta curiosidade epistemológica, a que nos move para ação, que encontrei, nas palavras de Paulo Freire (2005, p.78), no sentido de que “[...] a visão de mundo reflete a situação no mundo”. Assim, a curiosidade que nos move e inquieta me levou à área da Educação.

Não tenho dúvidas de que tive influência tanto de meus educadores quanto da minha segunda família, minhas “tias”, a maioria também formada por educadoras, mas posso dizer que não escolhi ser educadora, fui me tornando educadora. Isso foi ocorrendo na cotidianidade da ação, na relação de afeto que estabelecia com meus educandos e colegas de caminhada; no processo rigoroso e afetuoso de meus educadores, que acreditavam na educação como processo de mudança. Como educanda-educadora-aprendiz, fui fazendo parte desta caminhada relacional, afetiva e transformativa.

Meu caminho acadêmico iniciou em 2006, no curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Até então trabalhava o dia inteiro e tinha duas graduações inconclusas, devido ao custo financeiro. São elas: Administração de Empresas e Administração Hospitalar.

Como o desejo de muitos se faz possível na ação coletiva, surgiu, em 2006, a parceria entre a Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA), a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e o Ministério da Educação (MEC). Esta parceria entre os movimentos sociais e da educação popular gerou o primeiro curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular, permitindo a 120 educadores(as) populares o sonho de “ser mais”.

Compartilhei este caminho com educadores(as), fortaleci laços duradouros de amizade que perduram até hoje, estabeleci relações profundas de amizade e parceria com meus colegas e educadores, bem como discussões e reflexões incessantes sobre a vida e a formação na universidade, para as classes populares. Estas marcaram/marcam minha concepção de vida e educadora.

Durante minha formação acadêmica, tive a oportunidade de participar do grupo GEPEP<sup>1</sup>. Foram muitas parcerias, problematizações, denúncias e anúncios que possibilitaram ao grupo anunciar seus feitos.

Em agosto de 2008, no terceiro semestre letivo, comecei a fazer parte do Grupo Roda Cultural de Leituras Freireanas<sup>2</sup>, lugar que, de certa maneira, redimensionou as futuras

---

<sup>1</sup>GEPEP Grupo de Educação Popular, constituído em 2006, durante semestre letivo, e coordenado pela professora Jussara Margaret de Paula Loch, em parceria com 12 educadoras e um educador que refletiam sobre suas práticas, nos espaços sociais, formais e não formais. Esta interação era compartilhada e possibilitou a 12 educadoras a construção de um livro sobre as trajetórias de vida de educadores populares e teve sua publicação na feira do livro em 2010. O grupo perdurou durante o curso de Pedagogia.

<sup>2</sup> Criado em agosto de 2008, pelo desejo de educadoras e professora a GRCLF, demanda do desejo de discutir, estudar e refletir sobre a própria prática, com base no aporte teórico de Paulo Freire. Atualmente o Grupo Roda Cultural de Leituras Freireanas integra o Grupo Práticas Educativas Emancipatórias (GPEE), registrado no CNPq.

escolhas, pois me identifiquei com o projeto desenvolvido na perspectiva da educação libertadora e, de forma mais intensa, à introdução do pensamento de Paulo Freire.

Foi um momento de aprender a olhar, momento de novidade, de rigurosidade, por meio das leituras, das discussões críticas, da práxis problematizadora, do exercício prático no sentido de ter paciência com a impaciência do outro, da amorosidade, da cumplicidade, da extensão de relações para além da universidade, da análise e das reflexões teóricas, constituindo o caráter formativo de fazer pesquisa em educação.

Assim, fui me encharcando nesta fonte de conhecimento sobre o autor de referência e compreendendo o processo de fazer pesquisa. Após a conclusão do curso de Pedagogia, o desejo de continuar a caminhada acadêmica se fortalecia. Então, eu sabia que seria possível, se fosse bolsista, na Universidade. O desejo “inédito-viável” se concretizou e anunciou o “ser mais”, tornando-me mestranda.

A ampliação da formação docente e as possibilidades que se anunciaram mostraram-me o quanto eu ainda precisava compreender a respeito desse universo acadêmico. Fui percebendo que isso só é possível, através da práxis consciente, em que compreendo melhor o que faço, para tentar fazê-lo de maneira mais satisfatória, para mim mesma e para o coletivo das pessoas com quem partilho minha caminhada acadêmica, numa busca permeada de incertezas. A inquietação e a busca produzem dúvidas que movem novas buscas. Assim sendo, consciente de meu inacabamento como educanda-pesquisadora, trilho minha caminhada no curso de mestrado com muita alegria e a certeza que me fortalece de que sei algo e que também ignoro algo; por isso, meu empenho em continuar a caminhada na certeza de minha inconclusão.

O interesse pela temática tem origem na reflexão sobre minha própria história de vida, em formação continuada, especialmente, como educadora da classe popular, em que trabalho com a educação formal e não formal. Com esta pesquisa, pretendo contribuir, assim como outros pesquisadores, para a percepção de que, no movimento dos diálogos em roda, como processo formativo, é possível desenvolver, na prática, a perspectiva metodológica presente no conceito de conscientização, como princípio e perspectiva da práxis educativa libertadora, com educandos-educadores da classe popular.

Na cotidianidade, o encontro com as diferenças e, em especial, com os conflitos e com as contradições que revelam a realidade da maioria dos sujeitos da educação formal e não formal permitiu a reflexão sobre até que ponto a práxis como educadora da classe popular estava sendo coerente. Nesse sentido, alguns questionamentos persistem, a ponto de me inquietar. A proposição deste trabalho foi feita no sentido de partilhar e enfrentar esses

questionamentos, no processo de conscientização. Compreendo que não existe ‘uma’ realidade, mas maneiras de enxergá-la, fruto da visão de mundo de cada sujeito, também construída no percurso da história de sua vida. Assim, a caminhada acadêmica e a relação de fortalecimento com a pesquisa aprofundou-se, nesse espaço, a Roda Cultural pressupõe o diálogo, característico do fazer pedagógico freireano, que possibilita a reflexão sobre seu estar no mundo, a relação eu-outro e a práxis.

Neste espaço de fazeres e dizeres conscientemente, compreendi o “ser mais”. A roda possibilitou-me apreender diferentes formas de ver o mundo. Há o princípio ético instaurado, em que se respeita o modo de pensar do outro, seu tempo de silêncio, de falar e de problematizar.

O exercício da roda se fundamenta na educação libertadora. Entendo que esse modo coletivo de fazer pesquisa era o que eu precisava para dar continuidade ao meu processo de pesquisa na sala de aula. Eu me questionava sobre como esta metodologia em roda é capaz de transformar, não só os educadores que dela fazem parte, mas também os espaços em que os educadores vêm atuando, numa perspectiva da práxis libertadora. Pensava: que transformações este fazer tem na vida de educandos-educadores que estamos formando? Por que esta metodologia de formação possibilita a tomada de consciência e transformação? Que aprendizagens resultam deste modo de pesquisar e quais?

Esses questionamentos iniciais, como aprendiz de pesquisadora, me possibilitaram a construção do projeto de pesquisa no mestrado, com base nessa visão de problematizar a práxis centrada só no educador, o distanciamento da teoria e prática, bem como na tentativa de aplicar o saber metodológico, construído no mundo acadêmico. Nesse caminho, a pergunta da escrita dissertativa foi se tornando mais clara, aproximando-se de uma situação real, a de que a escola, como instrumento de mediação, deve propor, aos seus educandos, outras formas de construção de saberes.

Hoje, mais consciente de todo o processo de minha formação, como educadora, entendo que ela foi orientada por uma educação libertadora e transformadora. A ênfase no coletivo se caracterizava no fazer com o outro, fundada na liberdade pessoal e coletiva, que, nas palavras de Freire (2005, p. 90) “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.”

Evidentemente, cada sujeito tem o direito e o dever de construir sua própria historicidade. Assim me foi ensinado: “este é o mundo real, este é o real possível”. Essa era a filosofia da escola que frequentei ao longo da vida. Diante disso, cabia conhecer e determinar



o rumo da caminhada. Desse modo, deu-se o meu processo de constituição, como educadora, na busca de novas relações, em que se acredita na classe popular, tendo em vista os sujeitos como construtores da sua própria história. Isso ocorreu através do fazer educativo, que tece o sujeito em sua inteireza, ou seja, nos aspectos mais significativos da existência humana.

Atuar conscientemente nesta opção, posta sob a lógica da educação libertadora, é comprometer-se, eticamente, com a transformação social, através de um fazer político pedagógico que rompa com o paradigma hegemônico em nossa sociedade. Em nível da educação com as classes populares, é proporcionar espaço de reflexão, diálogo crítico e participação de todos(as), direta ou indiretamente.

Portanto, na continuidade desta caminhada, busco compreender as possibilidades da práxis com os diálogos em roda, na educação formal e não formal, como processo de libertação dos oprimidos, que seguem transpondo as “fronteiras entre o ser e o ser mais” (FREIRE, 2010, p. 225). Nesse processo, o sujeito se liberta da opressão vivida, à medida que vai, gradativamente, tomando consciência de seu mundo, na luta pela transformação social e de seu engajamento.

É possível perceber a implicação da consciência crítica, no desvelamento e na transformação de trajetórias, que tantas vezes foram traçadas, como se fossem destino pela condição social, pelo contexto familiar ou pela sociedade. A continuidade deste “formar-se e afirmar-se” é a ênfase que vem sendo construída com o outro, comigo mesma e com o mundo. Entendo que não apenas somos história, mas fazemos história, de forma crítica, de tal forma que nossa ação não é apenas “reflexo, mas reflexiva”, Também de modo que se tenha visão de si mesmo e do mundo, visão esta crítica, inquieta, em que vai sendo desvelado o estar com o mundo, através de uma educação que valorize as especificidades humanas .

A diferença fundamental é que a luta hoje é mais consciente e com os pés bem no chão, quando se sonha com a educação para uma sociedade democrática, com a educação para a mudança social. Nestes tempos, vê-se “[...] a vida apenas sem mistificação” (SOARES, 2005, p. 56). Isso explica o que a autora anuncia: “Hoje sei que o caminho é de pedra, mas, não quero parar, pois nesse novo começo, consciente, hoje sei que a vida é um constante desafio a ser vencido” (SOARES, 2005, p. 56). A proposta, então, envolve a educação que liberte, não mais oprima. Toma-se, então, emprestado um trecho do livro de Paulo Freire, ao afirmar que é possível mudar a realidade, quando se aprende a dizer a própria palavra, através do diálogo crítico e reflexivo:

*[...] sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de*

*dominação. Nessa, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa da libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. Como ato de valentia, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor [...] não há, por outro lado, diálogo se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser arrogante. (FREIRE, 2005, p. 92)*

Com coragem, certa dose de ousadia, humildade e um desejo constante de luta, a favor do direito de todos os educandos “serem mais” É que me move no Mestrado, cujo trabalho se concretiza no sentido de tornar as impossibilidades em possibilidades. Chegar a este processo de criticização não é fácil, romper com a práxis centrada no caráter bancário, menos ainda.

Na caminhada, passa-se por momentos de dor, angústias, dúvidas. Apesar disso, entendo que perseverar no que acreditamos é ter a certeza de estar construindo uma educação pautada no princípio da liberdade e da tomada de consciência. Isso significa, de alguma maneira, contribuir para possibilitar, aos “ aos oprimidos, aos esfarrapados” do mundo (FREIRE, 2005) o reconhecimento de sua situação, economicamente desfavorecida, e de possibilidade de luta para transformar essa condição. Assim, buscam-se caminhos de começo com eles e não para eles.

No mesmo sentido, são trilhados novos caminhos, que apontam para ‘o começo’, mas não para ‘a chegada’ (SOARES, 2005) através da esperança, do diálogo e de horizontes de possibilidades. De fato, a caminhada no mestrado, contextualizada com as diferentes rodas de diálogo, possibilitou-me diversos aprendizados, tempos vividos, experiências vivenciadas, convivências saboreadas, leituras, escritas, escutas, obstáculos vencidos. É possível afirmar que esses espaços/tempo configuram um espaço em que “formamos e nos formamos”.

Aprendi nesta e com esta interação o gosto pela pesquisa, no campo da educação, sendo esse um impulso que me mobiliza o “ser mais”, “ser com” e “junto com”. E foi através do pensamento de Paulo Freire, tão evidenciado nesse espaço de formação pessoal e profissional, com sua forma de dizer e escrever o mundo, olhar e sentir a vida, que me aventurei a investigar as múltiplas dimensões da práxis no espaço da sala de aula. Pude, então, vivenciar esta caminhada, em que o estar junto do encontro e das práticas vividas; dos sonhos, desejos e medos compartilhados; das experiências trocadas; criadas e produzidas no espaço acadêmico e profissional me encontro como a aprendiz-pesquisadora-educadora.

Trata-se de anunciar, de problematizar os outros e os novos jeitos de gestar, organizar e articular a teoria e a prática, como extensão da formação e da pesquisa na academia e configurar o estar junto com os sujeitos de caminhada.

Assim, é possível dizer que ter como articulador de sua estratégia metodológica a interação do ensino, da pesquisa e da formação acadêmica coloca em evidência outros modos de ensinar e produzir conhecimento.

O paradigma que se cria, com o movimento produzido pela tensão da presença dos saberes populares no meio acadêmico, questiona sobre os modos de trabalhar e co-relacionar com a escola os saberes construídos na academia. Esses saberes adquirem outros significados, quando problematizados nos contextos da sociedade. Nas formas de interagir dos pesquisadores, vislumbro, então, a formação se produzindo. Isso ocorre nas práticas que indagam tanto as metodologias e conhecimentos, como as formas de acessar a Universidade.

Nestas experiências, a formação e a pesquisa andam juntas. No primeiro processo, o de formação, a educadora pesquisa sua prática, revendo seu próprio processo de aprendizagem e, no segundo, pesquisa, a partir da própria prática profissional, desenvolvendo a “autoformação”, com o desenvolvimento de modos de aprendizagens recíprocos de trocas de saberes possíveis na Trilogia das Rodas.

### 1.3 A CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

Nos fazeres e dizeres em movimento, os sujeitos tornam-se participantes e pesquisadores do próprio processo de ensino e de aprendizagem, pois são desafiados a refletirem as próprias trajetórias de vida, permitindo-se ouvir, ver e analisar os fatos, relacionar-se com os saberes coletivos e ampliar sua visão de mundo. Nessas histórias, o “inédito-viável” se realiza, e o princípio da conscientização segue viabilizando os sonhos e desejos destes sujeitos e de muitos outros, na permanente busca da transformação social e de si mesmos (FREITAS, 2004).

Pesquisar a própria prática, desafiando-se a viver a experiência de “fazer aula” (RIOS, 2008), constitui o processo da “participação pesquisante” (BRANDÃO, 2003), que tanto educador, quanto educando vivenciaram na pesquisa, como processo formativo e transformativo. Trata-se de processo em que a curiosidade ingênua, nascida da vida, se transforma em epistemológica. Desvelam-se trajetórias de vida de educandos-educadores das classes populares, que se fortalecem, na coletividade, e apontam outro mundo real e possível.

Desta experiência, nasce a convicção de que trajetórias de mudança são possíveis e se fundamentam na compreensão da conscientização, como ato crítico e criativo, dos sujeitos que assumem sua responsabilidade histórica.

Partindo da análise crítica da realidade e considerando que a educação permanente deve ser ofertada a todas as classes sociais, busca-se, politicamente, a formação para todos, uma educação competente, assim como foi trilhada a trajetória da pesquisadora. Partindo deste “inédito-viável”, a caminhada segue rompendo com paradigmas conservadores, no campo da Educação, transformando o impossível em possível e fazendo cada vez mais consciente o fazer crítico e socialmente transformador.

Sendo este processo democrático, ensinar, aprender e conhecer são também tarefas árduas e difíceis, mas muito prazerosas. Além disso, deve-se considerar que a educação não deve se restringir apenas aos espaços de educação formal. Sua visão democrática precisa igualmente estar conectada a visão ampla de educação, em que os educandos se inserem. Nas palavras de Paulo Freire (2005, p. 77), “conhecer e o intervir” se encontram, pois a educação é um processo democrático, em que se trabalha com as diferenças culturais e sociais, sem mascará-las. O educador descobre e sente alegria em construir conhecimento. Como mostra Freire (2002, p. 81), as consequências deste fazer democrático têm um enfoque objetivo, quando:

*Ensinar é assim a forma como toma o ato de conhecimento que o(a) professor(a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender.*

Este estudo produziu-se a partir do pressuposto de que a educação não se orienta pela neutralidade e que muitos dos sujeitos a procuram, na expectativa de um futuro melhor. Além disso, considera-se que, quando estimulados e problematizados, esses sujeitos podem mudar sua trajetória vivida, como nos anuncia Ana Maria Araújo Freire (2010, p. 224).

*A unidade necessária do presente de lucidez, alegria e transparência do sonho, em processo ontologicamente humano, que, se nos aponta como possível; com o passado de injustiças, tormentos e sofrimentos que nos afligiu a tal ponto que percebemos destacadamente como problema a espera de solução; e com o futuro de acolhimento mansamente inquietante, de paz de consciência pelo resgate da eticidade e do sentimento e da certeza de que tudo vai, precisa e deve continuar em processo ininterrupto de mudanças para concretizarmos o sempre mutável e possível ser mais em todos e todas nós. Os percebidos-destacados são dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. As ações para sua superação podem ser, pois, diferentes dependendo do espaço e do tempo onde são praticadas, as*

*ações editandas, que têm a possibilidade de dar concretude aos nossos anseios, necessidades, desejos, aos nossos sonhos socialmente pretendidos, engajados, quando nos cercamos do historicamente possível ou daquilo que impossível tornamos possível, em determinado momento histórico.*

Buscou-se, então, compreender os processos de formação e de transformação dos educandos, a partir de sua relação com as condições objetivas, orientando-se pelo seguinte questionamento: Como a tomada de consciência, a partir dos diálogos em roda, pode contribuir para a formação de educandos crítico-reflexivos, capazes de promover transformações? Para esse questionamento direcionador da pesquisa, toma-se, como referência, as palavras de Freire (2006, p. 47), quando ele diz: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Entende-se, nesse sentido, que o educador deve ser coerente entre o que diz e o que faz, pois, às vezes, ele acaba, por força da ideologia da opressão, fazendo de sua práxis uma práxis bancária e opressiva, porque o mesmo se torna o conhecedor, enquanto o saber do educando não é explorado.

Para um fazer consciente e coerente, é necessário que o educador conheça os mecanismos de opressão, ou seja, o que subjaz à realidade aparente. Torna-se necessário que o educador conheça a realidade aparente, para que possa, criticamente, se posicionar e agir com mais eficácia e clareza sobre a mesma. Estes são fundamentos para se pensar na educação em seus diferentes espaços.

Nesta escrita dissertativa, a ênfase foi compreender de forma mais sistemática, a práxis pedagógica que se realiza ‘diálogos em rodas’, em espaços de educação formal e não formal e seu potencial transformador. Buscou-se, então, compreender o sentido do aprendizado para os sujeitos que vivem situações concretas de desigualdade social, tanto no espaço escolar formal quanto no não formal e em sua comunidade. Ademais, procurou-se compreender o fazer pedagógico, a partir dos diálogos em roda, como possibilidade de promoção de novos saberes, aos educandos e educadores, para que se apropriem da cultura dominante. Pretende-se, contudo, que isso seja feito com clareza e criticidade, como forma de ampliação e compreensão de seu estar no mundo, de sua sociedade, da sua cultura, de sua condição social, para que se percebam nela e, conscientemente, possam torná-la melhor.

## 1.4 OBJETIVOS

Diante dessa problemática e da disposição de seu enfrentamento, que diz respeito a pesquisar a própria prática, em espaço formal e não formal de construção de saberes, seguem os objetivos da pesquisa.

### 1.4.1 Objetivo Geral

Analisar o potencial transformador da práxis pedagógica que se concretiza nos diálogos em roda, em espaços de educação formal e não formal.

### 1.4.2 Objetivos Específicos

- 1- Fortalecer a autonomia dos educandos-educadores, em seus processos de aprendizagem.
- 2- Participar de processos de ensino e de aprendizagem, em espaço formal e não formal.
- 3- Problematizar a práxis bancária e anunciar a potencialidade do fazer a aula e de sua contribuição para a tomada de consciência dos educandos-educadores.
- 4- Analisar as aprendizagens emergentes, a partir da metodologia empreendida.

## **2 PERCURSOS TEÓRICOS: AMPLIANDO AS LEITURAS DE PAULO FREIRE COM OUTROS AUTORES**

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc; que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz.

Paulo Freire

O percurso teórico transcorrido fundamenta-se em Paulo Freire, para compreender a educação como processo libertador, no espaço formal e não formal, e destacar seu potencial ativo e crítico.

Inicialmente, apresento o conceito amplo de educação, com base em Álvaro Vieira Pinto, sendo ele um dos autores que dialoga com Paulo Freire, compreendendo que a educação é função social permanente. A educação, além dos muros da escola, também será compreendida a partir dos autores Maria da Glória Gohn e Jaume Trilla, que apresentam o conceito de educação não formal.

A seguir, apresento os processos de ensinar e aprender, fundamentados na visão da educação libertadora, possibilitando ao oprimido libertar-se da opressão enraizada em seu íntimo (FREIRE, 2005). No desenvolvimento deste capítulo, ratifico a importância do ensino e da aprendizagem como possibilidade de transformação de si e do outro, através do diálogo, no qual denuncia a prática bancária e anuncia a educação como alternativa de libertação.

Ao reafirmar o ensino e a aprendizagem, por meio do diálogo, num processo de interação crítico e transformativo, reafirmo o porquê Paulo Freire, como principal referencial teórico, nesse percurso dissertativo. A base está na sua identificação com o compromisso ético e estético da educação, como processo que pressupõe desvelar caminhos, compreender a visão de si enquanto ser humano e cidadão e compartilhar saberes, possibilitando a homens e mulheres o “ser mais”.

Por fim, apresento a compreensão dos conteúdos associados com a perspectiva da educação libertadora. Busco, em Cesar Coll, um fundamento para ampliar a visão sobre os conteúdos escolares, considerando que o conteúdo programático vai além do conceitual, integrando os atitudinais e procedimentais. Acredito que a contribuição de Cesar Coll aproxima-se a Paulo Freire, porque ambos compreendem o ensino e a aprendizagem como processos de construção da autonomia do sujeito. Considerando o diálogo entre eles, a escrita dissertativa se fundamenta na percepção da educação como um processo de compartilhamento

de saberes e de experiências, em espaços formais e não formais, onde a participação coletiva contribui para realização de aprendizagens na perspectiva da educação libertadora.

## 2.1 EDUCAÇÃO COMO PROCESSO AMPLO

Compreender a educação como processo de ensino e aprendizagem vai além do agrupamento dos sujeitos em sala de aula e da prática de lhes transmitir os conteúdos pré-determinados. É preciso que o educador compreenda a leitura de mundo de seu educando e considere a educação como possibilidade de mudar, significativamente, a história de vida dos sujeitos que dela fazem parte, permitindo-lhes reescrever a sua história. Trata-se de acreditar no ser humano, como sujeito de direitos, buscando seu crescimento pessoal e social, na interação com o meio e com o mundo.

Nessa perspectiva, Vieira Pinto (2000) compreende a educação como um processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses. Seu caráter histórico e antropológico possibilita a visão de educação como processo influenciado pela sociedade, que determina possibilidades. A educação é fator de ordem consciente, determinada pela consciência social e objetiva do sujeito, de si e do mundo. Nesse aspecto, o autor comunga do pensamento de Freire, quando aborda a perspectiva da educação como processo dialógico, reflexivo e contínuo.

*Por consequência, deve-se admitir que a educação, tanto infantil como de adultos, não tem contornos definidos, a não ser aproximados. Por essência é processo de desdobramento do ser humano e da cultura imprevisível e de parada (épocas de crises e de obscurantismo), segue em sua marcha geral um caminho indefinidamente progressista no sentido da criação de melhores condições de vida e de maior expansão da cultura. (PINTO, 2000, p. 78)*

Assim, a educação é função social permanente, o homem é por natureza um ser inacabado, pois se constitui a si mesmo ao longo de sua existência social. A sociedade configura as experiências individuais do homem, transmite-lhe, resumidamente, os conhecimentos adquiridos no passado do grupo, recolhe as contribuições que o poder criador de cada indivíduo engendra e oferece à sua comunidade. Nas palavras do autor:

*[...] a sociedade cria o homem para si, mas, sendo o homem um ser livre e criador por suas faculdades intelectuais de cultura, produz às inovações técnicas, artísticas, as ideias originais que descobre são incorporadas à cultura geral do grupo e logo transmitidas a outros indivíduos da mesma ou das gerações seguintes, que não as descobriram. (PINTO, 2000, p. 40)*



A educação revela-se como um processo comunicativo, incessante, em que o ser humano se educa em relação ao meio, como resultado da própria educação. Nisso consiste o progresso social, de *autogeração* da cultura.

Como se pode observar, o sujeito, ao perceber-se inacabado e consciente disso, tem a possibilidade de compreender sua realidade social e de transformá-la. Nas palavras de Vieira Pinto (2000, p. 56), “[...] é atuando sobre as condições econômicas, sociais que a educação irá adquirindo o caráter de autenticidade, de desalienação que assegurará sua utilidade para o bem do homem”.

Compreende-se, entretanto, que, para aumentar as possibilidades individuais de educação e torná-las universais, é necessário, nas palavras do autor, que:

*[...] mude o ponto de vista dominante sobre o valor do homem na sociedade, o que só ocorrerá pela mudança de valoração atribuída ao trabalho. Quando o trabalho manual deixar de ser um estigma e se converter em simples diferenciação do trabalho social geral, a educação institucionalizada perderá o caráter de privilégio e será um direito concretamente igual para todos. (PINTO, 2000, p. 49)*

Por meio da práxis pedagógica, o educador tem como objetivo criar condições para que o educando construa a consciência crítica de si e do mundo. Nesse sentido, o aluno refletiria as causas de seu atraso cultural e material, de forma crítica, para atuar na mudança de sua situação.

Comungando da mesma ideia de que a educação é processo de denúncia e de anúncio, Paulo Freire (2005) compreende que a existência, nas classes sociais, é fator de luta entre opressores e oprimidos, posicionando-se a favor dessas condições e das ações dos excluídos. Isso quer dizer que, segundo ele, a realidade, como fator social objetivo, não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens. Essa realidade, por sua vez, não se transforma por acaso. É o que fica claro, quando o autor anuncia:

*[...] é preciso que eles se convençam de que a luta exige deles, a partir do momento em que aceitam a sua responsabilidade total, é que esta luta não se justifica apenas em que possam ter a liberdade para criar ou construir, mas para admirar e aventurar-se. Ou seja, de forma crítica compreender a realidade opressora é tarefa de homens e mulheres, para sim transformá-la. (FREIRE, 2005, p. 62)*

Essa possível clareza, por meio da educação libertadora, é defendida pelo autor como sendo uma práxis em que os educadores e educandos se fazem sujeitos do processo de ensinar e de aprender, onde ambos superam o senso comum e relacionam-se, de forma a aprender, simultaneamente, com suas próprias trajetórias e experiências de vida.

Compartilham da mesma perspectiva de pensar a educação no sentido amplo, os autores, Jaume Trilla (2000) e Maria da Glória Gohn (2010). Eles analisam, de forma significativa, a educação não formal, considerando que a educação escolar passa por uma transição nos últimos tempos, de ordem social, econômica, tecnológica, ratificando assim, o surgimento da educação não formal. Trilla (2000, p. 25) faz um importante mapeamento de aspectos. Entre eles, está o crescente aumento da demanda da educação, face à incorporação de setores sociais, tradicionalmente excluídos dos sistemas educacionais convencionais (adultos, mulheres, idosos, minorias étnicas): as transformações no mundo do trabalho, que obrigam a operacionalizar novas formas de capacitação profissional (formação continuada); a crescente sensibilidade social, necessitando, assim, a implementação de ações educativas em setores da população em conflito, socioeconomicamente marginalizados. (TRILLA, 2000, p. 25)

Esses e outros fatores anunciaram a propagação de novos lugares educacionais, deslocados do estreitamento escolar e, paralelamente, constituem as referências reais de certa mudança de orientação, no discurso pedagógico, a fim de torná-lo capaz de integrar e legitimar e esses espaços.

Assim, segundo alguns, surge o conceito de educação permanente, em que as pessoas podem se educar sempre, desde o nascimento ou antes. Isso significa dizer que o meio também educa. Para o autor, a educação pode ser distinguida entre três tipos, sendo eles: educação formal, educação informal e educação não formal, aqui os três tipos:

A educação formal é compreendida pelo sistema educacional institucionalizado cronologicamente graduado, sendo hierárquica, do nível básico escolar até a universidade. No âmbito informal, num processo que dura a vida inteira, aprende-se conhecimento, habilidades, atitudes, discernimento por meio de experiências na interação com o meio. Sob a lógica do olhar não formal, a educação tem caráter sistêmico, organizado e acontece fora do marco do sistema oficial. (p. 32-33)

Na mesma perspectiva, Gohn (2010) afirma que a educação não formal era vista como uma extensão da educação formal, desenvolvida em espaços exteriores às escolas, mas foi nos anos de 1990 que recebeu destaque, em virtude das mudanças ocorridas na economia, na sociedade e no mundo do trabalho. Os grupos que estavam à margem encontraram na educação não formal uma fonte de mudança social e política. Como afirma a autora:

*[...] educação não formal como um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, ela trabalha com o coletivo e se preocupa com os processos de construção de aprendizagens e saberes coletivos. Portanto, não*

*isolados, as aprendizagens e produção de saberes ocorrem em coletivos. Inserimos a educação não formal no universo dos direitos, na perspectiva da emancipação e autonomia dos sujeitos. (GOHN, 2010, p. 93)*

A educação não formal potencializa-se por propor aos cidadãos práticas mais abertas, flexíveis e voltadas para as necessidades e desejos das classes populares. Gohn (2010) argumenta que é preciso fortalecer a rede de aprendizagens da educação formal e sua associação com a educação não formal. Isso quer dizer que as duas educações são processos, seguem um caminho para a promoção do sujeito autônomo, no sentido de criar melhores condições de vida e maior expansão da sua cultura.

A autora argumenta, ainda, que a educação não formal é aquela em que se firma como possibilidade para enfrentar os desafios gerados pela globalização da economia e pelo avanço tecnológico, na era da informação/informatização, e, também, para promover o acesso dos excluídos ao mercado de trabalho rumo a uma sociedade mais justa. Conclui a autora que a educação não formal compreende-se como:

*A qualificação dos indivíduos para o trabalho; a adoção e exercício de práticas voltadas para a comunidade; a aprendizagem política de direitos através da participação em grupos sociais; a educação realizada na e pela mídia; a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em modalidades e esferas diversificadas; e, finalmente, a educação para a vida, no sentido de garantir a qualidade de vida. (GOHN, 2010, p. 98)*

A educação não formal tem adquirido maior visibilidade à medida que a educação - genericamente falando - está sendo percebida como direito e, conseqüentemente, componente de acesso ao poder e à participação política.

Assim, é possível assumir um conceito amplo de educação, que dialoga com a educação formal e não formal, em que o autor de referência e os demais autores referidos, cada um em suas especificidades, ratificam que é inegável a constante mudança da sociedade, no sentido transformador que a educação possui na vida do ser sujeito e do cidadão.

## 2.2 EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Ao apresentar a concepção de educação libertadora, Paulo Freire (2005) demarca sua posição de denúncia sobre a educação bancária, compreendendo que essa tem seu fundamento na transmissão de conhecimento, em que o educando apenas recebe o saber do educador, sem poder criticá-lo ou questioná-lo, ou seja, a educação como condição bancária nutre-se da opressão como prática da dominação. Analisando o exposto, o autor, ao denunciar essa práxis opressora, não espera que as elites dominadoras renunciem à prática. “Ao denunciá-la não esperamos que as elites dominadoras renunciem sua prática. Seria demasiado ingênuo esperá-lo. Essa práxis não pode se tornar a única forma de ensinar e de aprender. Como afirma o autor, “A educação não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (FREIRE, 2005, p. 76-77).

Na perspectiva da educação libertadora, a educação tem caráter político, visa despertar a consciência crítica e promover o diálogo com os sujeitos envolvidos no processo. Isso significa entender que os sujeitos são seres de relação e possíveis de intervir constantemente no mundo, ou seja, não são apenas seres no mundo, mas com o mundo. Isso pressupõe compreender a pluralidade de saberes que se gestam nessas relações estabelecidas com o mundo, por meio do diálogo que problematiza este estar com o mundo.

Nesse ponto, convém anunciar a referência de Paulo Freire (2005), no sentido de que: “[...] ninguém educa ninguém, ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p.79). Isso me possibilita compreender que o educador, enquanto desperta nos sujeitos a reflexão sobre sua prática e o desejo de mudança, também se transforma nesse processo de interação. O autor afirma:

*[...] a prática problematizadora, pelo contrário não distingue estes momentos no quefazer do educador-educando. Não é sujeito cognoscente em um, e sujeito narrador do conteúdo conhecido em outro. É sempre um sujeito cognoscente, que quando se prepara, que quando se encontra dialogicamente com os educandos. (FREIRE, 2005, p. 79)*

Este é o caráter da educação libertadora, que se constitui pelo processo educativo permanente, concretizado por suas convicções, princípios e valores, possibilitando aos sujeitos um reaprender a ver o mundo. Prima pela transformação, em que educandos e educadores terão mais clareza e firmeza para intervir sobre o objeto cognoscível, quanto mais aprofundarem seus conhecimentos em torno desse mesmo objeto.

Nesse sentido, convém ressaltar que a classe social é um conceito importante, por contextualizar a práxis educativa, em sua dimensão histórica e social. Trata-se de termo fundamentalmente empregado em Sociologia, de compreensão clara e profunda, conceito a partir do qual nascem possibilidades concretas para mudar alguma coisa na sociedade. É o que ensina Guareschi (1991), por meio da reflexão e ação crítica sobre a práxis.

Na perspectiva marxista, o nó da compreensão sobre classe social está diretamente relacionado ao fator econômico. Isto vem determinar a classe social, no âmbito do capital e do trabalho. Guareschi (1991), a partir de Marx, afirma que só é possível mudar de classe, se a sociedade mudar, ou seja, inovar o sistema. Segundo esta visão, a classe é determinada pela “[...] renda ou pelo grau de instrução do sujeito, pelo padrão de vida ou cultural” (GUARESCHI, 1991, p. 52).

Percebe-se, então, que a educação não pode ser restringida a aspectos etários, informais, ou não oficiais, mas, sim, deve ser entendida como consequência do compromisso político e competência dos educadores comprometidos com a transformação social. “O termo política, aqui, está sendo entendido como busca do bem comum, de toda a sociedade e não apenas de parte dela” (RIOS, 2002, p. 44).

Isso autoriza a pensar e a falar da possibilidade de organização de uma escola pública, com práticas de emancipação e transformação. Freire, em diálogo com Shor (1987), apresenta a ideia de empoderamento das classes sociais. Essa perspectiva leva em conta não uma visão simplista de opressão, mas a clareza de que os oprimidos devem compreender sua realidade aparente e, assim, se percebendo, decidir posicionar-se para transformá-la. Os autores compreendem o *empowerment* como sendo uma questão social, pois:

*[...] a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político. Isto faz do empowerment muito mais do que um invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta. (FREIRE; SHOR, 1987, p. 138)*

Nesta visão de educação libertadora, compreende-se que educadores e educandos estão em permanente construção, nunca prontos e acabados. Assim, rompem com posturas hierárquicas e afirmam um fazer horizontal, estabelecendo a dialogicidade como centro das aprendizagens transformativas. Com visão ampla, a dialogicidade constitui-se por sua essência na construção de novos conhecimentos, em que o educador tem a possibilidade de

construção de novas metodologias, que leve em conta os saberes e ainda não saberes dos educandos.

Portanto, fundamentada na lógica de educação como processo, em que o sujeito possa perceber-se como um ser participativo e crítico no ensino e aprendizagem, é preciso que o educador respeite sua trajetória de vida, o conhecimento que o educando traz consigo, sua maneira de aprender, seu processo de aprendizagem, para que possa tomar consciência de sua realidade e a partir dela mudar.

### 2.3 A SIGNIFICAÇÃO DOS CONTEÚDOS NA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Compreender a educação como processo é também compreender a construção dos conteúdos como uma dimensão em que o sujeito aprende além do conteúdo do programa. O recorte teórico que se anuncia nesse capítulo, como vem sendo salientado, faz referência a Paulo Freire, por compreender que este autor aborda os conteúdos como algo em construção e em constante processo.

Na perspectiva da educação libertadora, os conteúdos correspondem à educação tradicional, ainda desenvolvida em muitas escolas e espaços acadêmicos. O autor não se restringe apenas à denúncia dos conteúdos na educação bancária. Freire (2005, p. 67) também anuncia a concepção da educação problematizadora, em que o ato de problematizar, questionar conteúdos escolares, ainda bancários, leva à libertação.

Paulo Freire faz compreender que a construção do conteúdo se faz em relação à leitura do contexto em que vive o educando. Assim, o educador terá condições claras e objetivas de construir o conteúdo do programa, com base no universo vocabular do educando. O autor fala sobre esse universo, com conhecimento de causa, pois conheceu as privações de perto, o ter e o não ter, o ser e não ser. De acordo com Freire (2005), o diálogo é condição fundamental para a construção e efetivação do conteúdo programático, pois permite ao educador-educando um saber crítico, amoroso e rigoroso, em que um saber não se sobrepõe ao outro. É por meio do diálogo que se tem a possibilidade de sair do senso comum. O diálogo assume um compromisso ético de respeito à leitura de mundo do sujeito, fundamental na relação educador-educando. Saber escutar o que o educando traz, suas urgências, alegrias e preocupações, ratifica a compreensão de que se está sempre em processo de novas aprendizagens. Saber lidar com as adversidades compõe o cenário da educação como processo de libertação.

A educação, nas últimas décadas, vem passando por muitas reformas. Em uma perspectiva mais ampla de construção de novas aprendizagens, Cesar Coll e Juan Ignacio Pozo (2000) sugere uma reforma dos conteúdos, de modo que o educador se conscientize da necessidade de possibilitar aprendizagens diversas aos educandos. Deve-se adotar uma nova concepção de educação; no entanto, para realizá-la, o educador precisa aceitar o novo, não reduzindo a aprendizagem apenas ao processo convencional em que está inserido.

Na perspectiva de Coll e Pozo (2000), os conteúdos devem ser trabalhados como conceituais, procedimentais, atitudinais e relacionados às vivências cotidianas dos sujeitos, possibilitando-lhes a formação para a pesquisa. Este modo de compreensão cria condições para que o sujeito qualifique sua aprendizagem, na medida em que oportuniza a reflexão e o diálogo crítico sobre seu contexto. Nessa interação com outras aprendizagens e com o outro, o sujeito constrói novos conceitos e apropria-se de outros conhecimentos, que criam condições para transformar sua realidade.

Os conteúdos procedimentais estão relacionados com a capacidade de saber fazer e agir. Esta aprendizagem se dá de forma gradual e progressiva. Seu aprimoramento é contextualizado pelo diálogo entre conhecimento sistematizado e situações reais, que são vivenciadas pelos sujeitos no espaço da sala de aula e fora dela. Isso possibilita novas e complexas aprendizagens. Elas geram mudanças de visão, motivando a rever conceitos, valores imbricados ao aprender de modo mais consciente.

Já os conteúdos atitudinais estão relacionados às normas, valores e atitudes. Vale salientar que esses conteúdos estão impregnados nas relações afetivas relacionais e de convivência que, de forma alguma, podem estar dissociados dos saberes escolares.

Os conteúdos, para Cesar Coll e Juan Ignacio Pozo (2000), potencializam a diversidade de aprendizagens, sendo que essa diversidade deve ser explorada no espaço da sala de aula. Quando os sujeitos se compreendem como parte do processo, eles se sentem responsáveis pela construção de novos saberes, conscientizando-se que esse processo de ensinar e de aprender deve ser coletivo e significativo.

De acordo com Coll e Pozo (2000), trabalhar com os diferentes conteúdos significa estar diante de um novo paradigma, crítico à visão da educação escolar. Segundo ele, a concepção de educação não pode mais continuar sendo vivenciada em um contexto tradicional, restrito e seletivo, em que o educador detém o saber e aos educandos cabe apenas a recepção desse saber. O autor enfatiza, especificamente, quanto aos conteúdos, a “[...] rejeição de uma concepção transmissiva do conteúdo e da aprendizagem. Cesar Colle Juan Ignacio Pozo (2000, p. 11) propõe com esse questionamento sobre a reforma dos

conteúdos romper com a dicotomia da transmissão, ao entender que a mesma “contribui para o fracasso escolar”. Assim, o autor afirma que a aprendizagem ideal não é aquela que transmite os saberes constituídos e legitimados socialmente, mas, sim, aquela que “[...] garante condições ideais para os alunos desenvolverem suas potencialidades e capacidades cognitivas, afetivas, sociais e de aprendizagem” (COLL; POZO, 2000, p. 11).

Compreende-se, entretanto, que o ensino e a aprendizagem de conteúdos não pode ser dicotômico, já que uma aprendizagem está imbricada em outra. O que importa é que os alunos possam construir significados e atribuir sentido àquilo que aprendem. A possibilidade de o currículo escolar ter a inclusão desses novos conteúdos procedimentais e atitudinais possibilita a mudança de visão e contribui com os processos avaliativos.<sup>3</sup> “[...] quanto a funcionalidade e o valor dos conteúdos já existentes”, compreendendo que, para Coll e Pozo (2000):

*[...] a integração desses conteúdos, como uma alternativa às atividades educativas em que o educando compreenda seu processo cultural, social e econômico. Nessa integração, as aprendizagens passam a ter significado para os educandos, pois compreendem a mesma como uma rede de interligações que efetiva novos conhecimentos, pois a eficácia desses conteúdos constitui-se apenas quando os mesmos são desenvolvidos de forma “interrelacionada. (COLL; POZO, 2000, p. 99)*

Enfim, procurando fortalecer a importância de se trabalhar com outras dimensões da aprendizagem, no contexto escolar, a compreensão dos conteúdos, conforme Coll e Pozo, como conceituais, procedimentais e atitudinais, pode contribuir para o aprender crítico e significativo. Essa visão ampliada dos conteúdos fortalece a prática da educação libertadora, na qual, segundo Paulo Freire (2006), os conteúdos precisam ser pensados: para quê?; para quem?; a favor de quem? e contra quem? Dessa forma, o educador compreende o ensinar, aprender e avaliar, como processos de partilha e de construção de saberes.

---

<sup>3</sup>Conforme se apresenta no quadro em anexo páginas 77-78 a integração dos conteúdos contribuiu para minimizar o índice de repetência dos educandos no segundo e no terceiro anos do Ensino Fundamental, na escola pesquisada, no período de 2010/2 e 2001/1.



### 3 PERCURSOS METODOLÓGICOS: A TRILOGIA DAS RODAS

Conhecer a própria realidade. Participar da produção deste conhecimento e tomar posse dele. Aprender a escrever a sua história de classe. Aprender a reescrever a História através da sua história. Ter no agente que pesquisa uma espécie de gente que serve. Uma gente aliada, armada dos conhecimentos científicos que foram sempre negados ao povo, àqueles para quem a pesquisa participante - onde afinal pesquisadores-e-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes – pretende ser um instrumento a mais de conquista popular.

Carlos Rodrigues Brandão

A pesquisa realizou-se a partir das experiências da pesquisadora com uma trilogia de rodas: a Roda Cultural de Leituras Freireanas, como grupo de pesquisa na Universidade; a Roda realizada no espaço não formal, na partilha da experiência com educadores/as do Movimento pelos Direitos da Criança e do Adolescente (MDCA); e, especialmente, a Roda realizada em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, na experiência da pesquisadora como educadora alfabetizadora.

A trilogia das rodas fundamenta-se por ser a roda um espaço de ensino e de aprendizagem, que oportuniza tanto a quem ensina quanto a quem aprende a peculiaridade do aprender e pronunciar esse aprendizado. Tanto educador quanto educando, constituem-se nesses espaços de rodas de diálogo e de formação, na trama do poder ouvir, falar, refletir, socializar, pesquisar e registrar.

A trilogia tem como eixo o registro em diário. As experiências vividas e vivenciadas nessas rodas de diálogo, de partilhas, sistematizam a construção de novas aprendizagens, pois, nessas produções, não há um detentor do conhecimento, há uma gama de saberes singulares que dão espaço a novos saberes plurais. Esses saberes deixam marcas em quem aprende e ensina, nessas trocas de experiências. Ratifica-se, portanto, a importância do saber construído na academia na escola e a partir delas.

Neste capítulo, inicio fundamentando a pesquisa participante e sua significação, para o seguimento da pesquisa anunciada como *participação pesquisante*. A seguir, anunciam-se as rodas de diálogo e os diários em roda de formação. Por fim, são apresentados os campos e os sujeitos da pesquisa, e o modo como cada grupo partilhou suas aprendizagens, por meio dos diálogos em roda com educandos no espaço formal e com os educadores no espaço não formal.

### 3.1 A PARTICIPAÇÃO PESQUISANTE: ENTRE O DITO E O FEITO

Nesse capítulo, apresento a participação pesquisante entre o dito e o feito, reflexão possível, em que a pesquisadora resgata no tempo sua formação acadêmica e se vê sempre envolvida, por meio de práticas que visam à coletividade, fazendo pesquisa com o outro. Dar continuidade a esse modo de fazer pesquisa é algo intencional, nesse percurso.

A pesquisa participante na educação leva em conta a reflexão crítica sobre a práxis, pois compreende que somos seres inacabados; logo, em processo constante de “vir a ser”. A escolha por este tipo de pesquisa se justifica porque esta é uma possibilidade de falar de um lugar de pertencimento de classe, permitindo manter a proximidade da realidade vivida, junto ao processo de pesquisa.

Para Brandão (1990), a pesquisa participante, como metodologia, possibilita ao pesquisador não apenas adentrar ao contexto pesquisado, mas cria condições para que o pesquisador assuma uma “[...] postura na dinâmica de pesquisador crítico e de participativo ativo, em que o objetivo será colocar as ferramentas científicas de que dispõe a serviço do movimento social com que está comprometido” (BRANDÃO, 1990, p. 26).

A pesquisa participante exige do pesquisador um compromisso com a transformação social, de tal forma que haja uma contribuição para a problematização e esclarecimento da prática em que o sujeito está inserido. Este autor também afirma que:

[...] Se o pesquisador quer tornar-se apenas um membro a mais do grupo, ele acaba por se anular e se negar a si mesmo, perdendo sua razão de ser e seu direito de estar ali. [...] se deixa absorver pela cotidianeidade, se perde no ativismo, limitando-se a seguir cegamente as pautas de comportamento do grupo, ele renuncia à utilização crítica dos instrumentos teóricos de que dispõe para transformar-se pura e simplesmente num militante a mais entre tantos outros. [...] De fato, se o objetivo do pesquisador é contribuir para uma problematização e uma clarificação da prática vivida pelo grupo, ele deve preservar uma distância crítica em relação à realidade e à ação cotidiana do grupo. [...] é preciso, justamente, alcançar uma síntese entre o militante de base e o cientista social, entre o observador e o participante, sem sacrificar nenhum dos dois pólos desta relação. (BRANDÃO, 1990, p. 28)

Pesquisar a própria prática pedagógica é reafirmar o compromisso de estar comprometida com a transformação social, dos sujeitos envolvidos no processo, e anunciar a opção política da educadora, no sentido de trabalhar com a classe popular que ainda se encontra à margem da opressão. Assim, é fundamental a importância da metodologia inédito-viável, ancorada na pesquisa participante. (FREITAS, 2004)

Foi possível realizar, por meio do percurso metodológico instaurado pelas rodas de diálogo, o processo de fazer a aula, de tal forma que os sujeitos envolvidos são co-

responsáveis pelo processo de ensino e de aprendizagem, constituindo, assim, um educar para transformar. A assunção de tal desafio motivou-me pela dinamicidade do processo vivido na participação pesquisante, que, nas palavras de Freitas (2004, p. 354), se anuncia como:

[...] um desafio à construção da autoria do próprio/a pesquisador e dos demais sujeitos envolvidos como sendo eles também protagonistas da realização do potencial (trans)formador das pesquisas situadas, em que nessa partilha, de construção do conhecimento gestado na prática, os próprios sujeitos possam vir a assumir a autoria dessa construção.

Esta metodologia se justifica, primeiro, por permitir fazer um resgate à memória e recordar meu processo de aprendizagem, durante minha formação acadêmica, mais especificamente no grupo de pesquisa, através do qual adentrei nesse espaço, primeiro fazendo parte de um projeto coletivo de pesquisa na Universidade e, depois, desenvolvendo a pesquisa no meu próprio espaço de trabalho, como educadora do Ensino Fundamental.

Hoje, com mais aprofundamento teórico, estou mais consciente das possibilidades deste modo de construção de saberes, em que se estabelece o desafio da autoria. Compreendo que somos autores do próprio processo de pesquisar e transformar, bem como de anunciar as possibilidades práticas, construídas no próprio campo de atuação. Eu sou, hoje, uma pesquisadora participante, fazendo, na prática com meus educandos, e no espaço não formal, o que Freitas (2004) resalta como a participação pesquisante. A peculiaridade desse tipo de pesquisa é “[...] a avaliação crítica da experiência pedagógica realizada no lugar onde trabalho e da qual sou participante” (BRANDÃO, 2003, apud FREITAS, 2004, p. 356). Para a autora, na participação pesquisante, a relação eu-outro se altera ao:

Saírmos de um outro-distante (como na Antropologia), ou de um outro distanciado (como na Sociologia), para um outro próximo-não mais o índio, mas o meu vizinho de bairro. O outro-idêntico-não mais o próximo diferente (eu sou o investigador acadêmico-não mais e ele é o menino de – rua de minha cidade) mas o outro idêntico, o outro-como-como-eu, (eu educadora de uma escola pública investigo horizontes de vida entre educadores da minha escola e de outros da mesma rede). o outro-cúmplice- não mais aquele que vive exatamente a experiência de vida diversa da minha, mas que vive exatamente a experiência vocacional, política ou o que seja que eu escolho viver, tomando-a como campo de militância ou de destino e, ao mesmo tempo, tema e cenário de “minha pesquisa” (BRANDÃO, 2003, apud FREITAS, 2004, p. 356).

Nessa perspectiva teórico-prática, na partilha de saberes e dizeres, o diário adentrou ao espaço da sala de aula, como *utopia*, para trabalhar com educandos e educadores, na certeza de contribuir com os saberes acadêmicos, aliados ao saber do povo, constituindo um jeito

mais humano de fazer pesquisa.<sup>4</sup> A relação com o outro se realizou a partir do diálogo e da ação, no uso dos diários no espaço formal e não formal. Constituiu-se o que Freitas (2004) anuncia como sendo os três movimentos simultâneos e complementares da pesquisa participante.

No primeiro movimento, constituiu-se o *escutar-registrar-dialogar*, na participação atenta no contexto da sala de aula com os educandos e, a partir dela, com os educadores no espaço não formal. Deixamos fluir nossas emoções, dúvidas e medos.

O segundo movimento anuncia-se como *perscrutar*<sup>5</sup>. Ele exigiu a criticidade diante de tamanha riqueza do material elaborado no espaço da sala de aula e a partir dela, fortalecendo a compreensão de novas aprendizagens. Nesse percurso, foi se percebendo a compreensão da palavra *perscrutar*, em que tanto educandos quanto os educadores puderam, por meio dos seus registros em diário, refletir criticamente e perceber seu processo de conhecimento. Isso ocasionou a mudança de visão de seus saberes e ainda não saberes, e a evolução de suas aprendizagens.

O terceiro movimento foi de *sistematizar e perseguir a criação do inédito-viável*. Compreendo esse movimento como o mais relevante da pesquisa, até aqui anunciada. Com base na partilha de saberes, educandos-educadores puderam sistematizar suas aprendizagens e refletir sobre elas. Isso exigiu do coletivo certa *curiosidade epistemológica*, no exercício do diálogo, característico da práxis que visa à transformação dos envolvidos, possibilitando aos mesmos irem, gradativamente, vencendo as *situações limites* de suas aprendizagens. Esse percurso possibilitou ao coletivo ampliar a confiança em si e partilhar com o outro sua aprendizagem, construída na coletividade, anunciando o inédito-viável.

Vale lembrar que também assumi o desafio de pesquisar meu próprio espaço profissional, assumindo a participação pesquisante, como um inédito-viável a ser construído, dia após dia. Isso é coerente com a compreensão de que o que dia a dia que vivenciamos deve ser anunciado e pronunciado ao mundo, na certeza de instigar outros sujeitos, para a produção desse rigoroso e amoroso movimento da pesquisa. Vale salientar também que tal experiência da participação pesquisante funda-se por sua inconclusão, ou seja, não há um fim nela mesma, é sempre um recomeço a cada desafio anunciado.

---

<sup>4</sup>Entre 2010/1 e 2011/1, no começo da pesquisa, tanto no espaço formal, quanto no não formal, foram desenvolvidos os registros de modo coletivo, totalizando quatro diários. Em 2011/2, foram utilizados 26 diários com educandos e dois com educadores (ver em anexo detalhes capas).

<sup>5</sup> Termo empregado conforme definição encontrada em “investigar minuciosamente; indagar com escrupulo; perquirir” (FERREIRA, 1999 apud FREITAS, 2004, p. 1552).

### 3.2 AS RODAS DE DIÁLOGO E OS DIÁRIOS EM RODAS DE FORMAÇÃO

A trilogia das rodas fundamenta-se por ser um espaço de ensino e de aprendizagem, ao oportunizar tanto quem ensina quanto quem aprende a peculiaridade do aprender e pronunciar esse aprendizado. Tanto educador quanto educando constituem nesses espaços de rodas de diálogo e de formação a trama do poder ouvir, falar, refletir, socializar, pesquisar e registrar.

Nas palavras de Warschaer (2001, p. 82), a justificativa da importância de trabalhar com as rodas:

Entendo que esses diálogos abrem possibilidades inusitadas. Diálogos entre o que precisamos e o que queremos fazer, entre os vários personagens que habitam em nós, entre o imaginário e o radical. Conversas com o Outro que é sempre diferente, conversas entre os antagonismos que fazem parte da realidade. Convivências com as contradições.

Essa metodologia, nesses diferentes ambientes formativos, contribui para refletir sobre as dificuldades que o professor enfrenta na construção partilhada dos conhecimentos no próprio espaço de sala de aula. Dificuldades essas que fazem parte de um processo de construção da relação com o conhecimento, escola e a partir dela, fruto da leitura de mundo de cada sujeito. “A retomada das próprias experiências de vida como objeto de análise, oportuniza sua ressignificação”. (WARSCHAER, 2001, p. 85)

Tal compreensão se fortalece ao compreender que o uso dos diários, nos diálogos em roda e nas rodas de formação, permite tanto ao educador, quanto ao educando, a construção de novos saberes.

Destarte anunciar que as aprendizagens da educadora, construídas sob essa metodologia dos diários, dizem respeito aos processos coletivos vivenciados, ora no espaço de pesquisa, como contribuição a sua formação enquanto educadora e pesquisadora, ora como educadora na escola e a partir dela.

Nas palavras de Lima (2011, p. 59),

As rodas de formação contribuem para a compreensão da nossa incompletude, o que nos impulsiona à busca do que julgamos nos faltar. Isso remete a uma relação de interdependência com o Outro, concretizada por meio de relações dialógicas. Somos incompletos, não temos tudo, então precisamos do Outro. Esse processo de busca do que nos falta e do que podemos melhorar em nós, nos mobiliza a superar o individualismo e viver na coletividade.

Nesse sentido, evidencia-se a compreensão das rodas de formação como apoio à práxis pedagógica, em que, ao formar nos formamos, como ressalta a autora:

[...] o desejo de querer mais que impulsiona homens e mulheres à procura curiosa do desconhecido. Cada conquista é percebida como uma etapa, uma parcela de um entendimento maior. Consequentemente, o conhecimento é buscado na totalidade, nas diversas vertentes, nas suas mais variadas facetas. Conhecimento dinâmico e em processo. Nessa busca, almejamos a superação, procuramos saber mais, sentir mais, experimentar mais, em uma insaciável busca. Queremos fazer sempre melhor o que fazemos e entender por que isso ou aquilo deu errado, num movimento de “ser mais” que para Freire é inerente à condição humana de inconclusão. Do mesmo modo, buscamos nas relações, no coletivo, no grupo, na Roda, superar nossa incompletude e, portanto, o individualismo. (LIMA, 2011, p. 60)

Assim, os diálogos em roda aproximam-se aos círculos de cultura que tanto Paulo Freire vivenciou enquanto educador da práxis libertadora. Os círculos de cultura constituem-se como possibilidade do processo de ensinar e de aprender, pois, nesse encontro de pessoas, se aprende a fazer, na interação com o outro e consigo mesmo, constituindo nessa mediação a aprendizagem e o ensino como um processo, na escola e a partir dela.

Os sujeitos que fazem parte desse processo aprendem, através da pedagogia centrada na igualdade de participação, a ser críticos, ser criativos, *ser mais*, praticar, refletir, deliberar, intervir e avaliar o seu *quefazer*, num constante e permanente movimento mediado pelo diálogo.

Os diários são um importante instrumento de apoio à práxis pedagógica que se realiza na roda. O diário pode ser um instrumento de formação, de pronúncia ao mundo de seu pensar e agir, possibilitando transformar, tirar o sujeito da condição de opressão, dando-lhe vez e voz. Aprendi, com a teoria de Paulo Freire, que é preciso registrar e, como tal, o registro constitui-se como: como um recurso valioso à reflexão sobre a prática.

[...] o ato de registrar, enquanto princípio da teorização da experiência, integra a tarefa política de escrever como modo de defesa dos sonhos possíveis. Nas palavras do autor escrevo porque gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentir, de que o sonho ou os sonhos de que falo, sobre que escrevo e porque luto, valem a pena ser tentados. (FREITAS, 2010, p. 355)

Na mesma diretriz, Zabalza (2004) acredita que o registro feito em *diários de aula* pelos professores, com suas reflexões sobre o que vai acontecendo no cotidiano escolar, contribui para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, o registro em diário, como recurso formativo, auxilia na formação permanente do professor e demais profissionais da educação. Nas palavras do autor:

Não é a prática por si mesma que gera conhecimento. No máximo, permite estabilizar e fixar certas rotinas. A boa prática, aquela que permite avançar para estágios cada vez mais elevados de desenvolvimento profissional, é a prática

reflexiva. Quer dizer, necessita-se voltar atrás, revisar o que se fez analisar os pontos fortes e fracos de nosso exercício profissional e progredir baseando-nos em reajustes permanentes. Sem olhar para trás, é impossível seguir em frente. (ZABALZA, 2004, p. 137)

O diário de pesquisa, como instrumento de apoio à práxis pedagógica, contribui para que o educador possa acessar ao mundo pessoal dos educandos e educadores. Além disso, apresenta-se ao educador como recurso mobilizador, ao evidenciar que, constantemente, se vive com os *dilemas*. Como afirma o autor:

Tanto as informações mais naturais e incidentes como as mais prefixadas vão nos permitir fazer uma ideia global e em perspectiva de que esse tipo de dinâmicas foi se reproduzindo em nossa aula, como evoluiu e de que maneira nos afetou. E essa “visão” de nossa aula, nos será dada com todas as possibilidades que o diário possui como instrumento de descrição: a perspectiva diacrônica, as possibilidades de reconhecer os dilemas, o registro direto e próximo de eventos e situações que ocorreram em momentos específicos, a contribuição de fatos, mas também de vivências, etc. Por outro lado, a possibilidade de extrair padrões de atuação, de identificar pontos fortes e fracos também é patente. E daí deriva a consequência de incorporar às nossas aulas os ajustes que são pertinentes. (ZABALZA, 2004, p. 25)

Ou seja, os dilemas constituem-se como questionamentos que o educador precisa concomitantemente estar fazendo sobre sua ação prática. Pela instigação de Barbosa e Hess (2010), o jornal de pesquisa ou diários de pesquisa se significam uma abordagem *multirrefencial*, pois propõem uma leitura ampla de seus objetivos teóricos e práticos.

O diário de pesquisa contribui para a formação de autores-cidadãos, o que requer dizer que representa uma abertura para o novo. Para os autores, Barbosa e Hess (2010, p. 51) é relevante compreender a *tríplice perspectiva*: “[...] a formação para a pesquisa, a formação de si como sujeito social e autor de sua história e a formação para a escrita”.

Essa afirmação sustenta a riqueza de possibilidades e a relevância do uso do diário de pesquisa, que possibilita, ao sujeito pesquisador, compreender seu processo existencial e profissional. Desse modo, contribui para a promoção da autoria, “[...] da capacidade de autorizar-se, de fazer-se a si mesmo co-autor do que será produzido socialmente” (BARBOSA; HESS, 2010, p. 35-36).

Vale salientar que o sentido epistemológico do diário ou jornal de pesquisa vai além da escrita íntima. Sua essência constitui-se no comunicar, no anunciar a possibilidade de falar, pronunciar-se ao mundo, sem medo. É um recurso também para anunciar nossos registros como possibilidade de compreensão sobre o que o autor evidencia ser os “andaimos”, os “cacos”. Ao falar de si, compreende-se como um ser em processo e, como tal, um ser em

constante interação com o outro e com o coletivo, ao pronunciar ao mundo seus saberes e ainda não saberes.

### 3.3 OS CAMPOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em dois campos de estudo, pondo em relação a educação em espaço formal e não formal. No primeiro grupo de pesquisa, foram partícipes da pesquisa 26 (vinte e seis educandos) educandos, que integram o campo em que a pesquisadora trabalha, referindo-se ao espaço formal de educação, uma escola da zona sul de Porto Alegre.

Nesse local, a pesquisadora tomou sua própria prática como objeto de estudo e pesquisa, com educandos do segundo ano, em 2010, acompanhando-os no terceiro ano do Ensino Fundamental, em 2011.

O segundo grupo de pesquisa foi constituído por educadores sociais que trabalham com educandos também em vulnerabilidade social, em um espaço de educação não formal, em Porto Alegre. Trata-se de uma entidade social fundada em 1989. Com esses educadores, na coletividade do encontro quinzenal, foram buscadas as possibilidades que se anunciam através destes novos fazeres construídos e refletidos.

O processo de investigar, realizado com estes dois grupos, tomou como referência minha participação, desde agosto de 2008, no já referido Grupo de Estudos e Leituras de Paulo Freire, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Neste espaço/tempo de formação e transformação, um grupo de educadoras-pesquisadoras reflete e pesquisa seu processo de formação e transformação da práxis, em que define as relações que se estabelecem entre ação, reflexão, emoção e registro, sendo a roda um espaço de possibilidade para fazer acontecer a *pedagogia do inédito-viável*. (FREITAS, 2011)

#### 3.3.1 Diálogos em roda com educandos no ensino fundamental

A partir da convivência diária, com relatos partilhados e estudados com os educandos, vem sendo possível visualizar a riqueza deste modo de fazer aula, com base na intensidade das escritas. Este modo de fazer aula me faz refletir sobre minha constituição, como educadora em processo, e acreditar ser esta metodologia possível, como contribuição de um fazer em que os educandos se constituem como autores de suas histórias.



A escrita em diários coletivos, como base do processo de ensino e de aprendizagem com educandos da Escola de Ensino Fundamental, me faz, cada vez mais, acreditar que aprendemos a ser educadores sendo. Este sendo, porém, remete-me a um contexto social e histórico, que me faz refletir sobre o ser educador num processo de mediação da práxis coletiva, norteadada pela relação homem mundo. Nesse sentido, Freire (2001, p. 28) afirma:

A natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática, não permitem que ela seja neutra, mas política sempre. É a isso que eu chamo de politicidade na educação, isto é a qualidade que tem a educação de ser política. A questão que se coloca é saber que política é essa. A favor de quem, contra de quê, e de quem se realiza.

Isso é possível, numa práxis em que se educandos-educadores são sujeitos que constroem a educação, na base do diálogo, na criticidade em que se permitem olhar para seus processos de aprendizagem, analisá-los com criticidade, problematizá-los. Desta forma, o educando e o educador podem voltar-se para modificar sua realidade, nessa perspectiva de constantemente refletir sobre o ser educador e repensar sobre a ação pedagógica. Freire (2001, p. 58) ensina:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser. A gente se faz educador, a gente se forma educador permanentemente, na prática e na reflexão da prática. (FREIRE, 2001, p. 58)

Assim, a formação do educador pesquisador, comprometido com a educação que possibilita ao educando a tomada de consciência, através de práticas que possibilitem a reflexão e ação de suas ações práticas, implica cumprir com a condição de mediar o processo de ensino e de aprendizagem, articulado com a formação permanente e com o anúncio de metodologias que potencializem, ao educando, ser co-autor do processo de fazer a aula.

Nas palavras de Freitas (2008, p. 119-120), a importância de se trabalhar com os diários.

[...] o diário contribui para o desenvolvimento da autonomia de professores e alunos, visto que através do diário, a experiência do ato de registrar é exercida - como testemunha Paulo Freire - como um apoio à teorização da prática [...] Inserido no âmbito de um contrato didático emancipatório, o diário de aula deixa de ser uma simples técnica a ser aplicada, constituindo-se num procedimento didático que desafia professor e alunos a assumirem o compromisso com a qualidade de sua participação no processo de conhecimento do qual ambos fazem parte, tanto ao aprender quanto ao ensinar.

A dinamicidade dos diálogos em roda com educandos teve início no ano de 2010/1, quando assumi uma turma com 26 educandos, do segundo ano do Ensino Fundamental, o que teve um começo complicado, pelo alto índice de repetência e as dificuldades de aprendizagem.

Nesse momento de tamanho desafio assumido, refleti: algo precisa ser feito para que possamos inverter essa realidade aparente. Diante das denúncias, foi preciso saber escutar, refletir sobre meu conhecimento até então, anunciar o conhecimento teórico e, principalmente, por esse conhecimento em prática. Tarefa nada fácil. Procurei, então, trazer os diários como apoio a minha práxis enquanto educadora.

Após conhecer os educandos e fazer uma pesquisa sobre os mesmos, levei para a sala de aula meu diário de número 15e capa amarela. Nele estava escrito assim: “Meu diário com os educandos do segundo ano”. Como nos outros, passei a registrar, as reflexões pertinentes no dia, os diálogos dos educandos, as escutas ocultas. Mas esse prazer não poderia ser só meu, precisava ter uma horizontalidade. E em uma das aulas em que já nos sentávamos em roda e todos que quisessem poderiam falar, questionar, perguntei se conheciam um diário, se alguém já teve um. Os comentários foram vários, desde que, “sim já tive”, até a seguinte escuta: “Eu não gosto e não quero ter diário é coisa de mulher e eu sou homem, não uso diário”.

Seguimos o diálogo, semana pós semana, até que, no dia 25 de agosto de 2010/1, ouvi do educando a seguinte frase: “Sora, a gente pode ter um diário também?” Respondi que sim e, daquele dia em diante, começou a dinâmica para o primeiro diário coletivo dos alunos do segundo ano. Escolhemos coletivamente a cor da capa do diário, a imagem que significaria a turma, e como seria o uso do diário. Muitos diálogos seguiram, dia após dia sobre o uso do diário. No começo, ficou definido que ele seria levado para casa por ordem alfabética; depois, por grupo. Neste caso, os educandos votaram, para ver qual integrante do grupo levaria o diário para casa. A proposta era registrar o que acharam de mais importante do dia em sala de aula e, se possível, como se sentiram levando o nosso diário para casa e sendo responsáveis por ele.

Era muito bom ver o envolvimento dos educandos. Todos os dias chegavam à escola, mais especificamente, na sala de aula, e perguntavam: “Sora, hoje posso levar o diário? Como vamos fazer hoje para ver quem leva?”.

Nessas rodas, o educando que levava o diário para casa, lia o mesmo em roda e todos atentos ouviam a escuta do outro. O diário passou a ter objetividade na sala de aula, os educandos não só escreviam algumas passagens da aula, ou desenhavam, visto que muitos ainda não dominavam o código da leitura e da escrita.

O diário agora então, passou a apresentar o cotidiano do educando, ou seja, os educandos passaram a registrar o que acontecia em sua vida, no espaço escolar, familiar e em seu mundo pessoal. Comecei a perceber, juntamente com os educandos, que o diário era uma potente possibilidade de construção de aprendizagens, de sua pronúncia ao mundo. Um espaço para os medos, segredos, saberes e ainda não saberes e, além disso, de aproximação da relação educador educando e da família. A família passou a fazer parte desse processo de registrar e assim aproximou mais os educandos de seus familiares, possibilitando-lhes a tomada de consciência sobre seu estar no mundo. Contribuiu, também, para o olhar dos educandos, no que diz respeito à reflexão, pois eles não queriam mais ser xingados ou que gritassem com eles. Anunciavam-se, dizendo que os pais poderiam falar com eles com diálogo, não mais com gritos.

A prática desvelou também a reflexão sobre a ação. Os educandos começaram a refletir sobre como alguns familiares viviam, se usavam drogas ou bebiam. Assim, o diálogo que ali se estabelecia possibilitava que eles mesmos fizessem os adultos refletirem sobre sua ação.

O diário também fez uma aproximação entre teoria e prática, pois os educandos ensinavam aos seus familiares o que aprendiam em sala, como ler e também escrever. Foram entendendo que, só assim, poderiam mudar seu mundo.

Já no ano de 2011, o trabalho envolveu 21 educandos. Muitos continuaram comigo, no terceiro ano. Foi possível, então, dar continuidade ao uso do diário. Os educandos já apresentavam uma mudança de visão, pois o uso do diário possibilitou que passassem de ano, realmente com um conhecimento construído.

A dinamicidade ainda era a mesma um diário coletivo, em que, em rodas, dialogávamos para ver quem o levaria para casa. Esse foi o nosso segundo diário de capa roxa, com a imagem dos educandos. Mas a dinamicidade precisava seguir e foi no dia 30 de setembro de 2011 que cheguei à sala com muitas pastas, para que os educandos guardassem suas folhas xerocadas em roda. Fui distribuindo uma pasta a cada educando e, na ação, na escuta sensível, ouvi do educando a seguinte frase: “Puxa, sora, agora nós vamos ter o nosso diário pessoal?”. Fiquei surpresa, diante de tamanha sensibilidade daquele educando, e os demais, então, abriam suas pastas e diziam: “É sora, agora podemos ter nosso diário?”. Foi uma comoção geral em sala. Então, perguntei-lhes: “Vocês querem mesmo ter o diário de vocês?”. “Sim”, responderam, inclusive o educando que disse, nos primeiros diálogos, que diário era coisa de mulher.

Questionamentos se fizeram presentes, durante muito tempo, em sala sobre como seria esse diário agora que cada um teria o seu. Foram muitas sugestões até outro educando pronunciou sua palavra: “Podemos fazer um desenho no nosso diário”. Perguntei como seria esse desenho, uma foto, uma gravura? Chegamos a um consenso muito democrático. Cada educando escolheria um personagem, que melhor o representasse. Então, os educandos escolheram, para a capa de seus diários, personagens de desenho animado. Muitas aprendizagens, pesquisas, leituras, pois tinham que, além de escolher seu personagem, dizer o porquê de sua escolha. E assim, o diário coletivo deu espaço ao diário individual.

Os educandos<sup>6</sup> nesse diário continuam a refletir sobre seu contexto familiar, mas agora falam mais especificamente sobre si, suas descobertas pessoais, seus amigos e da relação que passaram a estabelecer com esse objeto de apoio à aprendizagem.

Na prática pedagógica, procurou-se construir maneiras que incentivassem a participação, através do registro em diário coletivo, como a promoção para a cidadania, compreendida em suas dimensões crítica e ativa.

A afirmação de Paulo Freire (1993), em seu livro *Política e Educação*, remete à ideia de que essa mudança depende de algumas condições, que precisam ser consideradas. O autor afirma que os componentes fundamentais de toda a prática educativa relacionam-se, diretamente, às seguintes condições:

- 1º presença dos sujeitos do processo educativo (educando-educador);
- 2º existência de objetos de conhecimento e conteúdos programáticos;
- 3º definição de objetivos, que orientem a prática educativa.

A partir desse entendimento, sobre as condições para a práxis dialógica freireana, está sendo possível vivenciar, por meio do diálogo, a comunhão de finalidades. Isto tem ocorrido na prática educativa de diálogos em rodas, que fazem parte da relação educador-educando, revelando-se na horizontalidade, que levou a uma relação em que todos puderam anunciar a sua palavra, escutar o outro e registrar suas aprendizagens.

---

<sup>6</sup>Em apêndice, há o quadro com os co-autores da pesquisa: educandos do segundo ano, do terceiro ano e, também, os educadores do espaço não formal.

### 3.3.2 Diálogos em Roda como lugar de formação com educadores na educação não formal

A roda de diálogos *não é, está sendo*<sup>7</sup>, pois ela nasce na educação libertadora, que se constitui como fundamento de um fazer pedagógico que se orienta a partir da diferença cultural e dos seus desdobramentos pedagógicos, políticos, econômicos, etc. Este fazer pedagógico surge das possibilidades evidenciadas por Freire (2000, p. 234), que nos incentivam a pensar numa escola curiosa, que valoriza a subjetividade curiosa, prazerosa porque nos faz sentir capazes, mediadores e aprendentes, porque somos relacionais e seres de mudança. Pensar o fazer libertador pedagógico é, também, pensar de modo crítico, no sentido a não fazer da práxis um modelo único e, sim, um modelo aberto, reflexivo, ético, dialógico, criativo, ousado. Teremos diante de nós, portanto, um processo de formação permanente sobre o fazer, incluindo-se todas as dimensões da organização do corpo docente. Assim, constituiu-se a roda de diálogos com os educadores do espaço não formal, cujos encontros aconteciam todas as terças-feiras à tarde, a cada 15 dias, no horário das 17h30 às 18h, totalizando dez encontros com esses educadores, no mesmo espaço em que os educadores trabalhavam, na sala da ludoteca. Este era um espaço mais acolhedor, tornando possível fluir a criação de laços de amizade e de camaradagem, para os encontros que seguiam à disposição das rodas. Esses encontros nutriam-se da diversidade de saberes, ratificando que essa horizontalidade é possível, quando os envolvidos assim desejam que aconteça. Criaram-se vínculos e esses encontros eram regados de afeto e de muitos comes e bebes. Apesar disso, na hora de levar o diário para casa, sempre havia a resistência, que precisava ser quebrada com muito diálogo e paciência, ao tempo do outro.

A roda de diálogos com educadores no espaço não formal seguiu a dinamicidade da formação. Tratou-se de um espaço em que os educadores puderam refletir e registrar em diário, que seguia a dinâmica da partilha coletiva. A cada encontro, os educadores em roda dialogavam sobre sua práxis alicerçada na reflexão sobre a teoria freireana. Isso potencializou as aprendizagens dos educadores, em especial na sua dimensão de educadores sociais.

A dinamicidade do diário em roda com os educadores difere-se do diário com os educandos, uma vez que os educadores ainda têm muita resistência com a escrita. Muitos questionamentos fizeram parte da pesquisa no espaço não formal, com esses educadores. Cabe aqui ressaltar um, entre muitos: “precisamos mesmo registrar? Não podemos só conversar”? Nesse momento, o uso do diário com os educadores ainda seguia de forma

---

<sup>7</sup>A expressão é de Freire (2006), para se referir ao fato de que a roda não é um acontecimento pronto acabado, mas algo que se processa como possibilidade de um constante vir a ser.

coletiva, mas, por muitas vezes, sugeri que o grupo tivesse seu diário individual, devido à grande gama de saberes que poderia emergir, durante cada encontro. Houve um aceite por parte dos oito educadores, ainda no período de 2010/2.

Cada educador pôde personalizar seu diário e, a cada encontro, falava sobre suas aprendizagens. Assim, socializava com o coletivo. A dinâmica, no entanto, não teve muito efeito. A resistência com a escrita fez com que retrocedêssemos e, então, em meio a muitos diálogos, passamos a ter, novamente, apenas um diário coletivo. Foram poucos registros no diário do grupo; eles queriam mesmo era dialogar em roda e estudar a teoria de Paulo freire. Confesso que, em muitos momentos, me senti frustrada. Não entendia como aqueles professores podiam ter tanta resistência com a escrita. Questionei-me, muitas vezes, ao ouvir deles perguntas sobre o que era para escrever, se era assim que eu queria e eu pensava.

Conforme a perspectiva freireana, não sou eu quem tem que dizer o que é ou não para fazer. Precisei, muitas vezes, buscar na teoria e reforçar os diálogos com minha orientadora, pois pensava que nada sabia, já que não conseguia fazer o grupo refletir e caminhar coletivamente. Em muitos diálogos, precisei então assumir a diretividade da roda. Em vários momentos, foi necessário ajudá-los a compreender que eu era apenas uma educadora com eles, não para eles, mas também compreendi que o óbvio meu não é o óbvio do outro e que, em certas circunstâncias, precisamos dizer esse óbvio.

E foi assim que a pesquisa no espaço não formal avançou. Na continuidade do processo, fizemos uso de dois diários. Os professores passaram a autorizar-se a registrar e a partilhar com o outro e no coletivo seus saberes e ainda não saberes. A dinâmica dos diálogos em roda passou a fazer parte da práxis também desses educadores. Percebi, então, que a construção sobre os diálogos em roda e o registro no diário deixava de ser uma imposição, para ser parte da ação em que ensinar e aprender é difícil, mas possível.

A experiência me faz supor que este fazer pedagógico pode contribuir para a construção de sujeitos mais críticos e autônomos. “*Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível*” (FREIRE, 2006, p. 76). Certamente este modo de promover educação, nos espaços de educação formal e não formal, indica caminhos possíveis, mas que necessitam ser construídos na coletividade.

A sua permanência e eficácia depende da manifestação de diversos sujeitos, no sentido de construção da práxis e de criar novos espaços-tempo-pedagógicos. Isso poderá contribuir para a mudança da escola formal e dos espaços de educação não formal, nos tempos de hoje, proporcionando um ir à escola formal e não formal como ato significativo, na vida dos sujeitos que dela fazem parte.

Nesse modo de construção de sua história, o sujeito tem a possibilidade de alterar o curso de sua caminhada. Assim, Freire nos anuncia a compreensão de história, como sendo:

A história no pleno sentido do termo, a história de todo o povo e não somente dos exércitos e dos governos - não é outra coisa que as respostas dadas pelos homens à natureza, aos demais, às estruturas sociais. Não é outra coisa que a procura do homem, sua intenção de ser mais e mais homem, respondendo e relacionando-se. [...] um homem faz história na medida em que, captando os temas próprios de sua época, pode cumprir tarefas concretas que supõe a realização destes temas. Também faz história, quando, ao surgirem os novos temas, ao se buscarem valores inéditos, o homem sugere uma nova formulação, uma mudança na maneira de atuar, nas atitudes e nos comportamentos. (FREIRE, 1980, p. 39)

Assim sendo, a intencionalidade deste modo de práxis, através das rodas de diálogo, no espaço de educação não formal, impulsiona o processo dialético, num movimento de intervenção que agencia o agir e provoca a mudança crítica. Esse é o fundamento da educação libertadora, anunciada por Freire, como sendo um processo em que: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho. Os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1997, p. 52). Assim, a práxis por meio dos diálogos em roda tem possibilitado anunciar um estar no mundo consciente e transformador, tanto no aspecto social, como político e crítico.

Enfim, mediados pelo diálogo inerente à metodologia empreendida, pesquisadora e pesquisados desafiaram-se mutuamente, no sentido de encontrar e recriar lugares de encontro, potencializando o saber científico e o saber popular.

O uso do diário, imbricado na clareza teórica de que mudanças de trajetórias são possíveis, evidenciou-se como um importante instrumento de pesquisa ao fazer do educador e dos educandos. Isso foi possível, ao assumirem o compromisso de denunciar e anunciar ao mundo seus feitos, pois foi “com ele e por ele” que se constituiu o “inédito-viável” de que mudanças de trajetórias são possíveis.

#### **4 DIÁLOGOS EM RODA: ANUNCIANDO APRENDIZAGENS NO ESPAÇO FORMAL E A PARTIR DELE**

Neste momento, apresento resultados, em texto dissertativo, a partir do material produzido nos trabalhos de campo, com a Roda como lugar de formação na educação não formal e a Roda como formação de educandos do Ensino Fundamental. O texto anuncia aprendizagens que emergiram nesta participação pesquisante.

Para a análise dos dados, utilizou-se a metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), compreendida por Moraes e Galiazzi (2007) como um processo qualitativo para produzir novas compreensões sobre os fenômenos discursivos. Ressaltam os autores:

*[...] a escrita é parte central de qualquer pesquisa. [...] Necessita ser encaminhada desde cedo, ainda que não se tenha clareza e segurança suficientes sobre o que expor. A organização do texto e os argumentos a serem focalizados serão construídos ao longo do processo. O escrever encaminhará tanto a comunicação dos resultados quanto possibilitará novas aprendizagens. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 97)*

Para os autores, a análise textual discursiva constitui-se por três momentos: a) desmontagem dos textos, o que requer fazer uma leitura minuciosa e criteriosa para a apropriação do pesquisador sobre a produção do pesquisado, como importante caminho para a categorização; b) estabelecimento de relações, captando o novo, o emergente, com base na desmontagem do texto - esta etapa compreende a conexão daquilo que é parecido, próximo, ou seja, a formação de categorias; c) captando o novo o emergente, através de duas etapas anteriores, trata-se, aqui, da percepção do que já foi escrito, o que não estava claro, o que foi apresentado e que emerge da intensa análise textual.

Com base na ATD, o pesquisador tem a possibilidade de compreender que o registro em diário potencializa a construção de novas aprendizagens e contribui para a sua formação crítica e reflexiva, e que isso ocorre tanto em relação a quem ensina, quanto a quem aprende. Os registros evidenciados com os diálogos em roda explicitam o anúncio e a denúncia das aprendizagens construídas. O registro em diário, ora coletivo, ora individual, contribui não só para o processo de aprendizagem do educador, mas para, a partir dele, construir espaço, na sala de aula, para que o educando, também por meio de seus registros em diário, reflita e coletivamente possa aprender a problematizar os registros anunciados, pronunciando-se ao mundo, como autor de suas próprias construções de aprendizagens.<sup>8</sup>

---

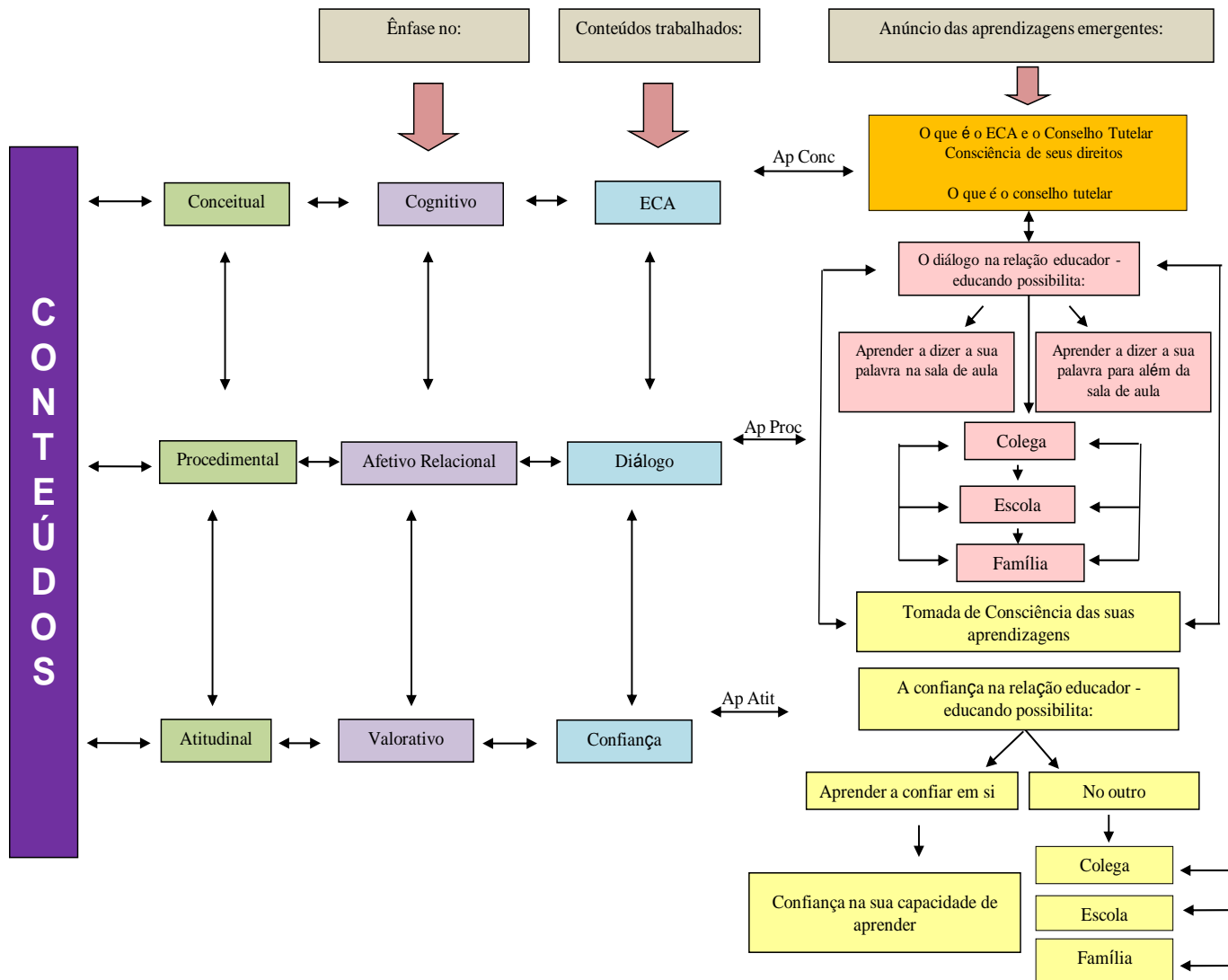
<sup>8</sup>Cabe aqui ressaltar que os registros dos educandos e dos educadores seguem identificados de modo itálico, para diferenciar da citação dos teóricos anunciados nessa escrita dissertativa.



É importante referir a riqueza do material empírico sobre as denúncias e os anúncios encontrados nos registros dos diários de pesquisa dos educadores e dos educandos. Muitas categorias emergiram no procedimento de análise, tais como: tomada de consciência; amorosidade; relações familiares; ousadia, entre outras. Nos limites deste trabalho, foram analisadas três categorias - o ECA, o diálogo e a confiança -, tendo como critério de escolha sua recorrência nos diários e sua importância para expressar uma visão ampliada da aprendizagem, considerando os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

O quadro a seguir apresenta a compreensão que resulta da análise das categorias e das relações entre elas, anunciando a síntese das aprendizagens proporcionadas pelos diálogos em roda.

Figura 1 - Mapa conceitual



Fonte: A autora (2011).

#### 4.1 DENÚNCIAS DA RELAÇÃO OPRESSORA

Freire (2000) compreende a denúncia como “estrutura desumanizante”, o que significa percebê-la no sentido de (re)significar a vida, dando-lhe um novo sentido e ritmo. Essa reorientação revelam o que temos em nós, o que devemos buscar, resgatar, ousar denunciar, para poder (re)significar o paradigma opressor e anunciar a mudança como possibilidade.

Para o autor (1982), a denúncia não se constitui como palavra vazia, mas, sim, como um compromisso histórico. Por outro lado, a denúncia da sociedade de classes, como uma sociedade de exploração, exige cada vez mais o conhecimento científico; de outro, o anúncio da nova sociedade demanda uma teoria da ação transformadora da sociedade denunciada.

A denúncia pode constituir-se como um elemento mobilizador de alternativas para a ação de sua superação, a partir do diálogo. Trata-se de uma ação que impulsiona a nova ação, por estar carregada de estímulos que constituem a mudança de visão. Isso ocorre pelo modo com que o sujeito se percebe no mundo e nele decide agir. Esse mover-se no mundo e na história constitui a certeza de que somos seres de transformação; por isso, estamos em processo permanente entre sujeitos e comunidade.

Entende-se que não participar do processo de ensinar e de aprender constitui-se uma relação ainda bancária, em que o educador detém o saber, e o educando, recebe.

Nessa transmissão do conhecimento, é possível compreender o que Freire (2005) denuncia ser a negação ao diálogo, como possibilidade de aprendizagens. Verifica-se a restrição do processo de ensinar e de aprender, que se reduz à forma sistematizada do conteúdo. Nesse sentido, o educador apenas forma, mas não se transforma; não constitui a essência do diálogo com o sujeito em processo. O educador detém os elementos cognoscíveis que são construídos por ele, mas se limita a depositá-los no educando. Essas percepções se efetivam no registro que segue (Gata Marie, idade 13 anos).

*Professora você é diferente das outras professoras se a gente rodar rodou, elas só dão a matéria. A senhora exige da gente que a gente mude, eu estou com treze anos e a gora que vou passar de ano. A senhora se preocupa com a gente, com a vida que a gente leva, eu não*

*sabia ler, quem me ensinou foi à senhora, a gente aprende mais a matemática, a Língua Portuguesa e muitas coisas diferentes. Eu tenho orgulho de você porque você me faz entender a matéria. (Diário de pesquisa individual em 05-05-11).*

Na mesma perspectiva de entendimento, o conteúdo a ser ministrado em sala de aula pode se constituir apenas a partir de um caráter técnico e informativo do processo de ensinar e de aprender, não contribuindo para a formação do sujeito aprendiz, pois se funda na técnica e não na mudança de paradigmas. Isso não contribui para a relação “amorosa” do educador-educando e para o conhecimento, mediado pelo diálogo crítico e formativo. Essa é uma percepção coerente, na fala do educando:

*[...] hoje sou mais liberto, mais rápido no escrever, inteligente e responsável, fazendo coisas que não fazia antes. Aprendi a escutar e ser escutado e ter uma prof que entende e diz que meu caderno e letra é muito bom. (Suzuki, idade 10 anos em 20-6-11)*

*[...] porque ele tem liberdade, dialoga com as pessoas, e faz tudo ser verdade, como você professora fez eu acreditar que não sou burro e hoje leio tudo. (Gato de Botas idade 13anos em 22-6-11)*

Em tempo distinto, mas complementar, colabora:

*Professora minha filha não tem jeito ela é burra, não sabe ta muitos anos rodando não sei é igual a Irma dela que ficou dez anos na primeira serie e agora que ta indo a fulana acho que vai ser igual, mas quero que ela fique com vc, porque ela agora ta mais interessada, olha as coisas na TV e que a gente diga para ela o que é, a senhora é uma santa, olha aqui na vila todo mundo já ta falando que a senhora faz milagre e veio para ajudar as crianças, minha Irma vai tirar os dois filhos dela La da outra escola, ela quer vaga aqui para eles ficarem ano que vem com a senhora. (Mãe da personagem Luluzinha em 29-6-11 )*

O registro desse familiar possibilita o entendimento de que o modo como se dá a relação estabelecida entre falar para o educando e falar com o educando é o que fundamenta a construção de resistências. Portanto, o falar constitui-se como um processo permanente, que só tem sua eficácia quando as classes dominadas, através de sua práxis refletida, denunciam as situações de opressão, pela palavra.

Pelos registros denunciados pelos educandos, é possível compreender que a práxis freireana fundamenta-se como base para o entendimento reflexivo do ensinar e do aprender, em que somos “[...] seres de opção, de decisão, de intervenção no mundo” (FREIRE, 2000, p. 128). Assim, a proposição de refletir criticamente conduz a outros questionamentos, no sentido de conhecer-se como ser em formação. É o que explicita o registro dessa educadora.

*[...] minha ligação com a educação teve início em um espaço de educação não formal em 1999. [...] não tinha saber acadêmico sobre como ensinar, porém confiava em minha grande vontade de aprender com o próximo. Fiz magistério e comecei a trabalhar com as crianças e adultos, o estudo me auxiliou muito, foi aí que conheci Paulo Freire e percebi que esse grupo tinha muito para me ensinar. [...] hoje estou começando a entender que o que eu fazia lá atrás na educação não formal era já educação, e vejo também como é difícil trazer aquela prática dialógica e amorosa e esperançosa do espaço não formal, para os espaços formais, porque eles estão inseridos em um enquadramento deformante... Difícil, mas não impossível. As rodas de diálogo tem me auxiliado a tomar consciência e assim assumir o que penso. Penso que estar aqui nessa roda refletindo e aprendendo com os outros é firmar a certeza de que a educação não pode ser bancária, nem opressora, eu acredito ainda mais no diálogo. (Estudo sobre a obra pedagogia da autonomia no espaço não formal “capítulo ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (Diário de pesquisa educadora I idade 34anos em 3-11-11).*

Essa é a essência da práxis dialógica, libertadora, no contexto em que os educandos e educadores possam ter o direito de falar. Em alguns espaços de formação, isso ainda não é possível, denuncia essa anunciada pelo registro desse educando. O medo de não poder falar é resquício de uma práxis ainda opressora. Verifica-se que o contexto escolar ainda não se encontra preparado para o desafio de o sujeito poder

perguntar. A escola, como espaço de formação, permanece reagindo de forma centralizadora , intimidando aqueles e aquelas que ousam denunciá-la.

## 4.2 ANÚNCIOS DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Para Freire (2000), o anúncio constitui-se como possibilidade de como poderíamos viver. Na real profecia, o futuro não é inexorável, é problemático. O ser humano é, naturalmente, um ser da intervenção no mundo à razão de que faz história.

Anúncio e denúncia, processo dialético na práxis libertadora. Nessa dialetização, teoria e prática trabalham em consonância, na certeza de que trajetórias são possíveis de mudança. É preciso assumir a radicalidade da possibilidade como mudança, compreendendo, nas palavras do autor (FREIRE, 2000, p. 122-123), que as construções de conhecimento não são inexoráveis, nem fatalistas, mas, sim, dialética entre a denúncia e o anúncio, compreendendo a denúncia e anúncio como utopia.

Assim, pelos elementos que compõem a práxis, no contexto libertador, por meio dos registros, vozes dos educandos e educadores que contextualizam esse cenário, produzem os anúncios do cotidiano escolar e não escolar. Institui-se, também, a possibilidade de poder perceber a transição do papel de espectadores para autores de uma práxis pensada com eles e para eles, assumindo, de forma ousada e corajosa, a partilha de saberes e fazeres. Trata-se, portanto, de dialogar com as feitura e diversidades desse modo de construção de conhecimento, em que as denúncias vão dando espaço aos anúncios de educação. Desta forma, as categorias de anúncio constituem-se mais presentes, propagando a evolução das aprendizagens: conceituais, procedimentais e atitudinais.

### 4.2.1 ECA: um conteúdo conceitual e suas possibilidades de aprendizagem

Coll e Pozo (2000) afirmam que a importância das aprendizagens está no papel que elas desempenham na complexa trama de decisões, relativas ao “*para que, o que, quando e como*” ensinar, ou seja, aprender a reconstruir e atribuir sentido àquilo que aprendem. Partindo desta compreensão, trabalhar com os diálogos em roda evidenciou a construção de novos e fecundos conteúdos, no contexto da sala de aula e a partir dela.

Como conteúdo emergente, o conhecimento crítico, reflexivo e criativo do ECA, evidenciou aprendizagens significativas, a práxis dialógica e sua contribuição para a politização do sujeito.

Foi compreendendo o espaço da sala de aula como um espaço de trocas e diversidade de saberes que a aprendizagem crítica do que é e para o que serve o ECA, que os educandos tomaram consciência de seus direitos de ser criança, no espaço da sala de aula e a partir dele.

*Todas as crianças tem direitos, mas minha vida, não foi fácil, minha mãe se envolveu em drogas, e tem muitos filhos e não podemos morar todo mundo junto, tenho uma irmã pequena que não teve direitos ficou no abrigo. Minha avó não pode ficar com ela. Mais ela ficou comigo, e mais os mais quatro irmãos que tenho, tive direito quando fui morar com a minha avó, mais sinto falta de uma família bem grande e queria que minha irmã que vive no abrigo ficava com a gente. Isso é direito de ter família todo mundo junto.*

*Minha vida mudou, mais antes ela não era boa, na escola eu era chamada de macaca, burra e riam muito de mim, porque eu esquecia as letras e não juntava as palavras sabia e esquecia, chorava muito. Mais no segundo ano a prof Pucca, que ficou com a gente fez a vida da gente se diferente. Ela mudou a minha vida, eu aprendi a ser gente, na aula dela todos aprenderam a ter direito, respeitar, se amar e se feliz. Ela agora é a minha sora, ensinou a gente a dialoga, respeita as outras pessoas e ler e escreve, a vida da gente mudou agora a gente tem direito, de fala, diz o que gosta e não gosta. Mais agora que ta chegando o natal e a sora disse que a gente é criança e que Deus escuta mais a gente, quero que ele dá o direito da minha irmã morar aqui com gente, e vim aqui na escola ser feliz. Eu agora tenho autonomia e a minha avó que trabalha muito não fica com gente mais agora eu sei faze as minhas coisas sozinha e sou mais inteligente. (Diário de pesquisa coletivo terceiro ano, Mulher Gato, idade 11anos em 11-8-11).*

A percepção de si como um ser de direitos e a compreensão de sua capacidade de aprender anuncia-se como possibilidade da mudança de visão do conhecimento. Mesmo que este conhecimento ainda seja ingênuo, vai dando espaço ao conhecimento crítico, na medida em que o sujeito aprende a fazer fazendo na ação-reflexão. Pode-se verificar essa afirmação, na escrita deste educando:

*Sim aprendi que toda a criança tem direito à vida: mais a minha mãe não queria que fosse assim, não tinha tomada de consciência, antes de eu nascer ela tomou muitos remédios para eu morrer, mais a minha avó cuidou dela e eu nasci hoje to bem, mais moro com a*



*minha avó que me ama e se não fosse ela eu não tava vivo pra falar, mais hoje to triste sora a minha vó ta doente pode reza pra ela fica boa? (Diário de pesquisa individual Gato de Botas em 22-7-11).*

Revela também sua compreensão crítica e reflexiva, sobre a importância de seus direitos o educando:

*[...] Eu aprendi que devemos ter direitos e deveres, que nossa família deve amar a gente pra gente ama ela também, aprendi que se a gente faz coisas erradas um dia vamos pagar por elas. E se a agente faz coisa certa, podemos nos ajudar, ajudar os outros. Eu sei que não é certo usar droga, aprendi isso e pude dialoga com a minha mãe, dizer que isso não é certo, que se ela ama não pode usar drogas porque não vai ficar com a gente. Ela me escutou por isso, ela não esta mais nas drogas ta feliz e nós também. (Excerto da autoavaliação Magali idade 9 anos em 6-12-2010).*

A consciência de seus direitos como criança possibilita ao sujeito a compreensão de que é ser de intervenção no mundo. Esse agir conscientemente mudou a dinâmica da sala de aula. O educando aprende conscientemente ao fazer parte da construção do conhecimento a ser com ele desenvolvido, problematizado e (re)anunciado ao mundo. No registro a seguir, o educando colabora, afirmando:

*[...]prof, estou com problemas de família a minha mãe ta nas drogas di novo por isso eu falto às aulas e, agora eu e minhas irmãs, estamos com a minha tia, agora vamos ter que morar no pinheiro com o meu tio. Estou triste porque quero ficar aqui, mais sou criança e não me mando, não tenho o direito de escolha o que eu faço sora? (Diário de pesquisa coletivo Magali em 22-10-10.)*

Em tempo distinto, mas complementar, continua o educando com sua escrita:

*[...] minha mãe tem muitas contas para pagar, a tia que nos ajuda, mas, agora esta difícil a tia esta atolada de contas e, estamos passando fome, por isso tenho que vender garrafa e isso me deixa triste não tenho o direito de ser criança (Diário de pesquisa coletivo Magali 27-10-10).*

No estudo crítico, é possível a construção de novas aprendizagens, que contribuam para a construção do sujeito crítico, de tal forma que ele seja capaz de intervir, pois aprende a fazer fazendo. Aprendizagens como essa orientaram o espaço da sala de aula, tornando-o um território em que o educando se sente acolhido, em que a prática da opressão dá espaço à prática pedagógica compartilhada, favorecendo a construção da autonomia do educando. Vale acrescentar, ainda, que, nesse espaço, o mesmo sujeito reaprende a pronunciar sua palavra. É o que o educando anuncia com seu registro:

*[...] Prof sabe por que eu não fiz o tema? Meu irmão adulto só bebe e incomoda muito lá em casa. Eu tenho que ter responsabilidade de aluno, mas meu irmão não me respeita, assim eu vou chamar o conselho tutelar para ele. Eles terão que explicar para meu irmão, os meus direitos na família. Se eu sou criança e ele adulto, ele sabe mais que eu, e tem que me respeitar. Eu não quero ser igual a ele que bebe, usa drogas não estuda e incomoda a minha mãe. (Homem de Ferro, idade 10 anos, diálogos em Roda em 10 8-10).*

Como consciência de seus direitos de criança, o sujeito aprendeu no espaço da sala de aula que a família também influencia em seu processo de ensino e de aprendizagem. É necessário que o educando se sintacolhido nesse espaço de saberes, sendo esse núcleo a base para que ele se desenvolva com mais segurança e possa encontrar, nesse espaço familiar, um local de trocas de exemplos éticos, afetivos e de valores. Se assim não acontece, a escola passa a assumir toda a gama de responsabilidade desse sujeito, no processo de construção de sua identidade. *Ofazer certo* (FREIRE, 2006) contribui para sua construção e formação enquanto ser cidadão, que também aprende pelo exemplo.

*[...] meu tio não respeita meus direitos de criança nem do filho dele. Porque ele é chefe de drogas todo dia tem gente lá em casa comprando “pedra” Isso me deixa assustado e envergonhado. Aprendi na aula que tenho direito e também responsabilidade. Mais como vivo assim prof se tenho medo de ficar lá? Ele não tomou consciência que isso é errado e que pode morrer e deixar o filho dele sem seu direito de ser criança e viver bem. Prof é segredo nosso não pode ir para o conselho tutelar. (Diário de pesquisa individual Batman 15anos de idade em 17-8-11).*

Exemplo esse que se ratifica pela força do *fazer certo*, de apontar caminhos aos sujeitos que, muitas vezes, vivem em contexto de opressão. Mesmo assim, esses sujeitos precisam ter forças para continuar a trilhar caminhos seguros, compreendendo que, para muitos deles, esse caminho seguro está preponderantemente só na escola, na relação de confiança que o educador estabelece com esse educando, apontando-lhe um caminho que o faça ser diferente do seu contexto social. Nas palavras desse educando compreende-se a importância do direito a dizer a sua palavra:

*[...] Prof será que vai ficar com a gente no 4ºano? Não sei, mas a senhora viu que a vida da gente mudou? Antes da senhora, com as outras professoras, ninguém entendia a gente. A turma toda era uma bagunça, só tinha briga na sala, a gente não podia deixar uma moeda na mesa que era roubada, até a polícia uma vez veio aqui na escola, para o aluno xx devolver a corrente e os brincos que sumiram da sala. Ninguém acreditava na gente, era a turma terrível da escola, as três professoras anteriores que estavam com a gente foram embora. A gente tinha muito medo, de ir para o conselho tutelar ou para a polícia, agora a gente sabe o que é conselho tutelar né. Ah o colega “homem aranha” batia em todos. O apelido dele era “vou te quebrar” sempre tinha briga na sala, a gente não tinha caderno completo, a “sora” dizia que a gente ia rodar de novo, era muito triste. A senhora sabia que a vida da gente mudou, quando a senhora*

*chegou à escola? E agora tudo vai ser diferente, a gente já tem autonomia e pode dizer às coisas que gosta e não gosta, mas sem a senhora no 4º ano nós temos medo que as coisas mudem. (Diário de pesquisa individual Mulher Gato em 9-9-2011).*

Ser sujeito de direitos é, entre outras coisas, ser cidadão, ter consciência do seu espaço na sociedade, tendo seu direito respeitado e também aprendendo a respeitar o direito do outro. Exercer seu direito de cidadão, no contexto familiar e em especial na sala de aula, é um processo que se faz mediado pelo ensino e pela aprendizagem, processos em que educador e educando devem caminhar juntos para a construção da emancipação dos sujeitos. Como professor, precisamos criar condições para que o educando se sinta estimulado a construir novas aprendizagens no espaço da sala de aula e a partir dela. Compreensão essa possível com o estudo crítico sobre o ECA, em que ao compreender-se como um ser de direitos, mas também de deveres, pois vivemos em sociedade e como tal precisamos também respeitar os outros, anuncia o educando:

*[...] Eu não vou à aula porque não consigo acordar para vim a escola. Antes eu morava com a minha mãe e meus irmãos mais a gente brigava muito eu dizia ia para a escola e ficava na praça. A sora chamou minha mãe muitas vezes para dialogar, porque eu faltava a aula e, quando vinha não me comportava. Mais a sora não desistiu de me ensinar eu é que não gosto muito de aprender. Mais a sora ensina diferente e as aulas são boas e a sora é muito legal. Na escola aprendi bem o que é o conselho tutelar, mais em casa as brigas com a minha mãe e irmãos continuava ai um dia eu briguei mesmo com a minha mãe e ela chamou o conselho tutelar ai eu conheci o conselho tutelar bem de perto, tinha estudado na escola, mais precisei falar com os cara que trabalham lá e dialogamos muito, minha mãe eu e eles, ai a minha mãe disse que não queria ficar mais comigo, ai eu tive que ficar com o meu pai. É diferente, mais é melhor, mais ele me chama todo dia para ir a escola, mais quando ele sai eu fico dormindo e vou a escola as vezes e quando chego a sora sempre pergunta porque eu continuo faltando eu digo a verdade fico dormindo, acho*

*que to cansada, da vida e di tudo.(Diário de pesquisa individual Gata Borralheira, idade 15anos em 10-10-11).*

Não é dizendo o que ou como fazer que o educador contribui para a construção do conhecimento do educando, mas é no desvelamento do mundo e de si mesmos e da práxis partilhada criticamente e criativamente que o educador (re)aprende a fazer fazendo na interação com o outro.

Foram muitos os exemplos que evidenciam que o estudo crítico sobre estas e muitas outras aprendizagens, no contexto da sala de aula, contribui para a tomada de consciência das aprendizagens que o educando passa a construir, mas, diante deste anúncio crítico, consciente e reflexivo desse educando, é possível a compreensão dos limites que também se anunciam no contexto da sala de aula, pois a escola não pode tudo, mas alguma coisa ela pode. Como afirma Freire (2000, p.67) “[...] se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

#### **4.2.2 Diálogo: um conteúdo procedimental e suas possibilidades de aprendizagem**

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia.

Paulo Freire

O diálogo é fundamental para a construção da educação libertadora na sala de aula e a partir dela. O diálogo freireano significa um “[...] encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2005, p. 78). O diálogo é “[...] lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos. Há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 2005, p. 81). É na experiência do diálogo que educador e educandos se constituem.

O diálogo, como essência da práxis humanizadora, está efetivamente conectado com o ser humano, por meio da pronúncia da palavra. A práxis pedagógica, no contexto da sala de aula, constitui-se pela educação problematizadora, ao criar condições para que o educando desvele seu contexto e, de modo consciente e crítico, vá

construindo sua travessia rumo a libertação. Como anuncia o educando com seu registro:

*[...] sora eu erreí por não fazer os meus temas, mas eu vou tentar melhorar e fazer os temas de casa, minhas tarefas da aula mais rápido e, nunca deixar o meu caderno incompleto. E tenho consciência que erreí porque não fiz os temas no tempo, mais confio em vose para dizer isso. Sei que não vai gritar comigo, vai dialogar e isso é mais forte porque fico com vergonha de não fazer minhas coisas como aluno sem tomada de consciência desculpa não vai acontecer mais.(Diário de pesquisa individual do Suzuki, em 31-10-11)*

Esse é um testemunho de que, por meio do diálogo construído coletivamente, no espaço da sala de aula, pode-se transformar as impossibilidades em possibilidades. Ao compreender a educação como processo do educador com o educando, compreendem-se como também inacabados e sempre em busca de um (re)aprender fazendo, mediados pelo diálogo. Este, por ser um ato de amor, é também ético, capaz de recriar, no contexto da sala de aula, a reflexão ação de que são sujeitos de intervenção no mundo e, como tal, necessitam intervir criticamente e conscientemente.

É o que permite evidenciar o registro do educando, na relação com o educador, em torno de sua aprendizagem:

*[...] Os meus primeiros dias na escola, muita empolgação, curiosa querendo aprender tudo, mas tem um problema tive dificuldade de aprendizagem. Tive uma educadora que não tinha paciência comigo e, para me ensinar. Precisei da ajuda da psicóloga, porque eu não conseguia fazer a letra junta, minha mãe me ajudou. Eu queria muito ler e escrever. Um dia tu teve a capacidade de dizer que eu ia aprender me acalmei sei as letras e sei ler. Estou muito feliz porque tive incentivo de você prof e da minha mãe. Estou conseguindo, eu vou passar de ano sim. (Hora do conto “Um Segredo Guardado no Bolso”, de Eliane Egpy Ganem, atividade no diário coletivo, conte um*

*segredo seu). (Diário de pesquisa coletivo Pequena Sereia idade - 8anos em 12-5-11).*

É possível refletir sobre a importância do educador como mediador do conhecimento que conduz a trajetória escolar de seus educandos. Se o educador os instiga, por meio de seu quefazer responsável, ético, dialógico e esperançoso, então é capaz de transformar a si e a seus educandos, sob a perspectiva de também intervirem no mundo.

Vale dizer que temos opção política e , nesse sentido, lutamos para que os sujeitos em processo de ensino e de aprendizagem possam continuar pronunciando ao mundo sua palavra. É o que nos anuncia esse educando com sua escrita:

*[...] Prof sabe por que eu faltei à aula ontem? Porque as coisas aqui em casa estão difíceis, agora eu não posso sair de casa, os “caras” querem matar meu tio. Eu agora tenho o xx que é meu segurança. Sabe sora vou te falar uma coisa importante, fui ao centro com minha mãe e disse, para ela que contei para a senhora, que meu tio é “patrão da boca” e, ela disse que não era para eu contar, aí eu disse pra ela, que confio na senhora, é nosso segredo e que eu tenho autonomia para fazer e dizer as coisas e ela, disse para eu falar para a senhora não contar nada na escola, eu disse que a senhora não vai contar porque na sala temos muitos segredos e ninguém conta pra ninguém., ( Diário de pesquisa individual do Batman, em 17-10-12).*

O diálogo favorece a construção de novas aprendizagens. Com o diálogo, tanto educador como educando compreendem-se como ser em processo, como eternos aprendizes. Essa relação dialógica implica na percepção de que se aprende na interação com o outro, na busca e construção de novos conhecimentos. Na mesma direção, o educando como um ser histórico capaz de intervir no mundo anuncia sua palavra:

*[...] se a gente pode falar a cresce né prof, eu era uma aluna que todos me chamavam de burra só porque eu não sabia ler nem escrever, mais minha professora mudou minha vida, com ela aprendi*

*o que é diálogo e, minha vida mudou, aprendi a falar mais e ler. [...] com a prof tudo é diferente, eu sou importante na aula, escrevo no quadro e ajudo aqueles que não sabem como a prof fez comigo. Sou feliz porque a prof, o diálogo e a vida de Paulo Freire que era um professor bom que ensinava as pessoas que não sabiam ler nem escrever e, com ele aprenderam. Porque ele usava a vida delas, o diário para elas aprenderem, assim como a prof faz com a gente. Às vezes o que a gente escreveu no diário, na roda a gente senta e fala disso e os colegas falam também da vida deles, ai sai a te rap [...] gostaria de conhecer Paulo Freire pena que ele morreu a gente só conhece ele nas fotos que a prof traz. (Primeiro diário coletivo com os educandos do segundo ano. (Diário de pesquisa coletivo Mulher Gato em 15-12-10).*

O diálogo na relação do educador com educando é um testemunho da aprendizagem, qualitativa, crítica e transformativa. Isso se verifica, pois, a partir do momento em que está consciente da possibilidade de assumir-se como ser de interação, o educando motiva-se a reaprender, desafiando-se a aprender mais e melhor. Ao criar condições para novas aprendizagens, o educador assume-se como um testemunho de seu fazer pelo exemplo, construindo aprendizagens, que levem os sujeitos a refletirem sobre a vida e sua realidade. Estas aprendizagens são necessárias, na prática educativa. Elas se efetivam pelo diálogo crítico e criativo em relação à condição do ser mais com o outro.

Nessa direção, anuncia-se o diálogo como uma aprendizagem crítica e reflexiva, no contexto da sala de aula, como registra o educando:

*[...] Chegamos e a professora pediu que copiássemos tudo, que estava no quadro e eu falei: “sora”, não, E ela perguntou ao educando como não? E o educando respondeu, minha “sora” não faz assim primeiro dialogamos, combinamos depois fazemos as atividades e, não é assim, muita coisa.” -Para dar continuidade ao diálogo com os educandos perguntei: E o que ela disse quando você falou do modo como organizamos nossa aula? “Ela disse que também poderíamos*



*conversar e que eu poderia ser o ajudante dela” - Eu disse aos meus alunos:” muito bem! Vocês viram que as coisas funcionam melhor quando também aprendemos a dialogar com os outros. –E ele respondeu: ”é, agora que sei ler e escrever, também posso ajudar a outra sora e meus colegas que ainda não sabem ler (Diário de pesquisa coletivo Homem Aranha idade 12anos em 26-10-10 ).*

Acredito que, nesse registro, é possível perceber a diferença que faz o sujeito compreender a força que tem, como tão bem salienta Paulo Freire (2006), em seus escritos, destacando a importância da compreensão e corporeificação da palavra pelo exemplo. Foi o que o educando anunciou, com sua argumentação segura e firme. Ao discordar da posição da educadora, a argumentação se voltou à educadora, fazendo-a refletir para que, juntos, construam a aprendizagem da palavra, do testemunho, pelo exemplo. Assim, também contribui, com sua escrita, outro educando:

*Sabe prof minha tia não tem tomada de consciência, ontem apareceu na televisão ela presa, com algemas e tudo, ela roubou uma mulher. O marido dela já é traficante, e sabe o que eu descobri nesse diálogo problematizado lá em casa, que a xxx que mora no abrigo é minha irmã, fiquei triste porque minha avó não tinha me contado isso e, que essa tia minha é mãe dessa minha irmã, minha tia não foi responsável e minha irmã vive no abrigo, minha tia tem uma ficha bem grande na policia com mais de dez ocorrências, ela continua usando drogas, os filhos dela, que são os meus outros primos vivem também no abrigo, ela não pensa nela nem nos filhos. Sabe prof eu vou crescer estudar muito, ir para a faculdade e mudar a vida da minha avó e da minha irmã que vive no abrigo, vou mudar a vida delas, assim como a senhora mudou a minha com a leitura e a escrita eu não sabia nada hoje sei muito, eu ti amo prof (Diário de pesquisa individual Mulher Gato em 11-10-11).*

Compreende-se que, nesse diálogo, o educando vai reaprendendo a estabelecer e a transformar as aprendizagens, pois, como afirma Freire, transformam-se as pessoas,

para que estas, conscientemente, aprendam a transformar o mundo. Transformar as relações que se estabelecem com a família contribui para que o educando aprenda, além do conteúdo de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências. O educando aprende muito mais, aprende valores, aprende sobre a vida.

*[...] aprendi a dialoga, mais com meu pai que antes estava preso e eu não conversava com ele, eu era um capeta, incomodava todo mundo. Depois que a minha prof Pucca ficou comigo, aprendi a dialoga com meu pai, dizer pra ele que ficar preso ou mexer e usar drogas não é legal. Que eu estudo porque quero uma vida diferente e que quando eu crescer vou ser policia cantor de rap e não quero meu pai assim, isso, aprendi com os estudos. (Diário de pesquisa coletivo Homem Aranha em 6-10-10).*

Nessa dialética de ensinar e aprender, o diálogo como possibilidade abre caminhos para as relações que se estabelecem com a comunidade, com a família. Isso ocorre pois, como ser de transformação, o educando, em determinados momentos, passa a assumir o lugar de adulto da relação, fazendo seus familiares refletirem sobre o fato de que errar gera consequências e que, essas consequências, por sua vez, podem lhes custar sua própria liberdade.

Nessa perspectiva, o registro desse educando evidencia que o diálogo assumiu o sentido de dizer o mundo e fazer o mundo. Ou seja, o diálogo enquanto relação democrática anuncia-se como possibilidade de pensar certo e possibilitar, ao outro, a reflexão para essa tomada consciente de uma nova ação.

*[...] com as coisas certas podemos nos ajudar, ajudar os outros eu sei que não é certo usar droga, aprendi isso e pude dialoga com a minha mãe, dizer que isso não é certo, que se ela ama não pode usar drogas se não vai ficar com a gente. Ela me escuta, por isso, ela tá melhorando, tá feliz e nós também. (Diário de pesquisa coletivo Magali em 8-10-10).*

Colabora com seu pensar esse familiar

*[...] Professora quero lhe agradecer por ter cuidado do meu filho, quando eu fiz aquela besteira de tomar remédios quando briguei com o pai dele. Meu filho disse que contou tudo para você e que você sempre disse a ele que tudo ia ficar bem, isso me dava forças para eu querer ficar boa e continuar cuidando dele. Quero te dizer professora, a senhora não ensina só meu filho ensina a gente também. Ele falou que o diálogo muda a vida da gente, agora ele quer sempre ter dialogo comigo e, foi por eles que agora eu vou viver e vou me separar, não quero mais essa vida de apanhar de marido e meus filhos vendo e sofrendo, por isso agradeço à senhora o amor por ele. (Diálogo em com a mãe do Vegeta, em maio de 2011).*

A aprendizagem do diálogo evidenciou, à educadora e ao educando, que a educação não é inexorável, que as aprendizagens se fazem e refazem na cotidianidade da ação, dia após dia, pois, como afirma Paulo Freire (2006, p.34), “pensar certo é fazer certo”. Essa lógica nos instiga a sermos coerentes com nosso fazer e dizer, pelo exemplo, pela palavra, pela escuta, pela acolhida, por relações de confiança que deem espaço à libertação e não mais à opressão.

#### **4.2.3 Confiança: um conteúdo atitudinal e suas possibilidades de aprendizagem**

*A confiança é construída por atitudes de respeito como acolhimento, nos limites das relações humanas possíveis, entremeadas de afeto e de disponibilidade para o diálogo. A confiança não é dada por relações abertas, ela é construída junto com a humildade, com a crença de que o possível é também construção ética, é transitar entre o pessoal e o social, ou melhor, entre o individual e o social que nos constroem pessoas situadas no e com o mundo (FERNANDES, 2010 p. 74).*

A aprendizagem confiança emergiu com intensidade no contexto da sala de aula, estando relacionada com a capacidade de aprender. Tal confiança se estabelece na relação que o educador constrói em seu espaço de sala de aula com seus educandos. Sabemos que tal aprendizagem não se constitui de modo autoritário e impositivo, mas coletivamente, pela diversidade de saberes. Segundo Freire (2005, p. 94), trata-se de

“[...] um processo que se dá na fé entre os homens”, ou seja, constituindo a confiança mútua entre sujeitos, de modo amoroso, solidário e humilde.

A confiança na relação da educadora com o educando possibilitou duas outras importantes aprendizagens. A confiança em si, anunciando que, ao tomar consciência de que é um ser capaz de aprender a aprender o educando, desafia-se à busca de novas aprendizagens. Do mesmo modo, gera-se a confiança no outro: o colega, a escola e a família, como relação possíveis de confiança.

A relação de confiança entre educador e educando se efetiva de modo horizontal, pois tem sua essência na amorosidade, criticidade, fortalece-se pela esperança que possibilita a aprendizagem do ser mais. Assim, o educando aprende a confiar no educador e com ele partilhar seus medos e angústias. O educador, como mediador do conhecimento, cria condições para a construção de novas aprendizagens mediadas pelo diálogo crítico, amoroso e ético, por meio da confiança. É o que anuncia o educando, com sua escrita:

*[...] Prof, preciso te contar um segredo forte, perguntei se Paulo Freire seria amigo dos gays. Porque está acontecendo diferença em mim, vou à casa da minha tia e gosto de usar saia e ser amiga só de menina to com conflito preciso do diálogo problematizado. Pode me ajudar? (Diário de pesquisa individual do Naruto, 10anos de idade, em 14-7-11).*

Cabe aqui a compreensão que reforça que aprender na relação com o educador é também saber pronunciar ao mundo sua construção significativa desse conhecimento.

*[...] posso contar para a prof. minhas coisas mais íntimas como: dizer a ela que eu era pequeno e sofri um acidente e hoje tenho uma bala de revolver na cabeça e, que gosto de me sentir como menina, estar sempre com elas e adoro. Estou ainda com dúvidas do que vou ser. (Diário de pesquisa individual do Naruto em 17/8/11).*

O ser humano firma-se por ser um ser de relações, capaz de refletir sobre seu estar no mundo criticamente e renunciar a condição de simples objeto no mundo, mas um ser com o mundo e, como tal, denuncia a forma opressiva que vivencia.

*[...] sora aqui no beco tem códigos para avisar meu tio quando a policia vem no beco para avisar meu tio eu falo é o “rui” é a policia. E para avisar todos que vendem quando a policia chega é “balaiá”.Tenho medo e ver ele passar a noite vendendo isso mais ele confia em mim e eu guardo o dinheiro todo para ele sora. Tu pode me dar folhinhas para eu saber usar mais os números assim sei dar melhor o troco por isso gosto mais das aulas de matemática que tu dá. Sabe quando se faz a pedra bota no ventilador para cecar. E depois corta com gilete depois ensaca e dividi cada cara leva um pacote com 20, 30 ou 40 pedras. E as gurias levam as pedras na xxx. Mas, meu tio faz tudo isso para arrumar a nossa casa. (Diário de pesquisa individual do Batman, em 31-10-11).*

A confiança vai possibilitando aos sujeitos dialógicos, cada vez mais, a sua tomada de consciência, no sentido de que podem e devem pronunciar ao mundo sua palavra. Como testemunho dessa pronúncia relevante, anuncia-se o diálogo estabelecido na relação educador com educando:

*[...] Meu educando, cuja representação se faz pelo personagem Homem aranha, não havia terminado as avaliações de Língua Portuguesa e de matemática, o questioneei sobre o tempo e sua responsabilidade, dialogamos por um longo tempo, e disse lhe precisamos terminar essas avaliações ainda hoje, entreguei-lhe as avaliações e o diálogo foi interrompido, pois batiam a nossa porta e precisei atender, o tempo passou retomei as avaliações com os demais educandos. No final do primeiro período, antes de irem para ao refeitório fazer a merenda, chega a minha mesa o educando com a avaliação de Língua Portuguesa concluída e juntamente um pedido que segue: Sora posso dialogar com você agora? Disse lhe sim,*

*ficamos em sala ele e eu, então sentei e o escutei, segue o educando quero lhe pedir desculpas, mas não estou conseguindo pensar muito, estou com fome e minha mãe não tem dinheiro para comprar comida pra mim, e meus irmãos. Eu emprestei meu cartão do tri, para alguns amigos que disseram me dar dinheiro, assim eu levaria para casa e ajudaria minha mãe, mas eles não me deram e ainda eu fiquei sem o cartão. Minha mãe me bateu, e disse que não sabe o que fazer comigo, sora não desiste de me ajudar, e pode continuar pedindo para o xxx me deixar comer bastante no refeitório, assim o que minha mãe arrumar sobra para ela e para meus irmãos menores.*

Esse testemunho é revelador, ao ratificar que a confiança estabelecida na relação dos educadores com educando contribui para o pensar crítico, pois a práxis dialógica é também geradora do pensar crítico que o educando passa a exercer sobre suas aprendizagens. Nesse processo de confiança, instaura-se o que Paulo Freire (2005) compreende como sendo a instauração da situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza. Como educadora, esse é meu papel: contribuir para que o educando se questione sobre seu processo de aprendizagem e que, ao refleti-lo, ele mesmo vá, conscientemente, organizando suas respostas de modo mais autônomo. A confiança em si desvela-se como aprendizagem, em que o ser humano, tendo vez e voz, pronuncia ao mundo sua palavra. A consciência dessa confiança é imprescindível, pois está imbricada à construção de sua autonomia. Como anunciam as escritas dos educandos:

*[...] Eu não confiava em mim, quando fui para a sala da professora Pucca, eu tive confiança no diário, no meu colega Naruto e nela. Hoje tenho confiança em mim e, posso emprestar o caderno para meu colega e confiar nele. [...] Posso contar coisas importantes para minha professora que eu acho muito legal. (Diário de pesquisa individual Gata Marie, em 22-10-11).*

*[...] A sala é mais bonita a senhora dá amor para a gente, isso esta me deixando mais calmo, eu tomo os remédios antes de vir para a*

*escola e, não preciso ficar trancado no quarto não tenho mais ataque, sabe por quê? A senhora diz que aqui todos somos um grupo e meus colegas me ajudam, eu sou mais feliz.(Diário de pesquisa individual Super homem, 13anos de idade em 25-10-1).*

Na continuidade dos registros em torno da confiança em si, pode-se entender que o ser humano percebe essa aprendizagem como sendo um condicionante para novos e profundos saberes. Confiança essa que contribui para o ser dialógico cada vez mais consciente de sua pronúncia ao mundo. Como anunciam com suas escritas os educandos:

*[...] não sabia bem o que era, mas no segundo e terceiro ano, encontrei a “sora” que ensinou eu ler e escrever, eu tive confiança. Agora eu tenho confiança em mim, eu sei que a minha vida pode ser diferente, porque as crianças e adolescentes podem sempre falar e resolver as coisas com diálogo. Às vezes é com diálogo problematizado, mas a gente pode falar. “Sora” será que no 4ºano vai ser assim? A gente vai poder falar e confiar na outra “sora” sem medo? E contar os nossos segredos, usar o diário para a vida mudar? Sabe eu tenho confiança e desejo da senhora ficar comigo e meus colegas no 4ºano. (Diário de pesquisa individual Mulher Gato em 9-9-2011).*

*[...] viu “sora” como eu não sou burro, as outras professoras não acreditavam em mim, o que eu tinha era uma doença no olho chamada de (catarata congênita), por isso não enxergo bem, é difícil eu ler e escrever bem. Que bom, a senhora ter dialogado com a professora da escola especial para me levar no médico, agora minha mãe vai juntar dinheiro e vou ter óculos, vou enxergar melhor e ler mais, assim tu acha que vou passar “sora” (Diário de pesquisa individual Gato de Botas, em 19-9-11).*

Nas palavras dos educandos, reforça-se que a confiança em si contribui para o desenvolvimento da aprendizagem crítica e para aprender a comunicar ao mundo sua palavra.

*[...] Agora confio em mim, aprendi a ler e escrever com a leitura e a escrita. O Brasil precisa ler e escrever para ser livre. (Diário de pesquisa coletivo, Mulher Gato em 17-9-2011).*

*[...] Escolhi ser o personagem Fiona, porque ela era uma ogra e a vida dela mudou quando ela conheceu o Shrek, quero ver minha vida diferente, quando eu aprender a ler, agora to melhorando (atividade dirigida: Escolha seu personagem para a capa do diário e justifique sua escolha: Diário de pesquisa individual Fiona 10 anos de idade em 9-10-11).*

A confiança implica o testemunho que o sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. “Dizer uma coisa e fazer outra, não pode ser estímulo à confiança” (FREIRE, 2006, p. 94). Com base nesse estímulo da aprendizagem, da confiança em si, emerge a confiança no outro. É o que expressa, com sua escrita, o educando sobre a confiança no outro colega.

*[...] Confiança para mim emprestar o material para meu colega e acreditar que ele pode trazer de volta. Acreditar uns nos outros é respeitar e ser amigo, isso muda a vida da gente. Professora o diário e o diálogo na escola com a senhora e os colegas, faz eu ter confiança em mim. (Diário de pesquisa Vegeta, 12 anos de idade, em 15-9-11).*

Premente anunciar que a confiança no outro como escola está em dar sentido à superação da práxis opressora, que exclui o sujeito, ao invés de incluí-lo nesse espaço de saberes e dizeres. A escola como um espaço de confiança deve possibilitar ao educando o direito a pronunciar a sua palavra. Está imbricada com a curiosidade e construção de novas aprendizagens, constituindo-se um espaço de confiar para



transformar, pois estimula o sonho em ser um espaço de criação e transformação. Como afirmam os educandos:

*[...] Quero continuar confiando na minha escola, com professoras iguais a você, prof Pucca (Rapunzel 9anos de idade em 25-10-11).*

*[...] me sinto segura na sala de aula, tenho apoio da professora, dos meus colegas. Posso trabalhar tranqüila (Sininho 9anos de idade em 15-4-11).*

Ratificando a importância da confiança no outro, assume-se a existência de um elemento afetivo, capaz de intervir no processo de ensino e de aprendizagem, tendo como fundamento o respeito ao saber e ainda não saber do outro.

São muitos os registros que evidenciam a aprendizagem da confiança como um conteúdo atitudinal, resultante da práxis dialógica, que aproxima educando-educador e comunidade.

Destarte, pode-se anunciar que a aprendizagem da confiança intensamente vivida e exercida no espaço da sala de aula contribuiu com a capacidade de aprender do educando, desafiando-o a vencer alguns de seus limites, medos e angústias, ousando hoje a fazer a travessia de modo mais seguro e autônomo.

A aprendizagem da confiança me permitiu compreender, de modo mais coeso, que meu compromisso com os educandos está exatamente em ter consciência de que a práxis pedagógica não pode estar fundada na opressão, mas no fazer junto, pois a confiança não está excluída da cognoscibilidade. Como afirma Paulo Freire (2006, p.143), “ensinar e aprender não se dá fora da boniteza e da alegria”.

Assim, compreendeu-se que a práxis dialógica exercida com a aprendizagem da confiança potencializou a mudança de visão de si como sujeito aprendiz. A aprendizagem da confiança denunciou as situações de opressão e anunciou possibilidades de ser mais.

## 5 CONSIDERAÇÕES INCONCLUSAS

Desvelar a práxis por meio dos diálogos em roda constituiu-se como um reaprender a fazer educação com a perspectiva freireana. O conhecimento sistematizado, através da peculiaridade dos diálogos, potencializou o *inédito-viável*, em função do compromisso que se assume em fazer educação com o outro (FREITAS, 2004). Nesse sentido, vale reiterar que a essência da pesquisa participante se funda na partilha de saberes e que, nessa práxis dialógica, anuncia-se o que Brandão (1990) compreende como dar voz a todos sujeitos.

Este modo de fazer pesquisa permitiu, na prática, compreender o diálogo como possibilidade de perceber, investigar e vivenciar as tensões entre as denúncias e anúncios, no cotidiano escolar e a partir dele.

Desejei, por meio desse *quefazer*, dialogar com os sujeitos, no espaço formal e não formal, sujeitos esses que reaprenderam a *dizer sua palavra*, que se compreenderam como inconclusos. Tratou-se, portanto, da busca constante de reaprender a ser com o outro, compreendendo, na teoria e na prática, o sentido da expressão *ser mais*.

Com esses sujeitos, vivenciei a compreensão de que o espaço da sala de aula não precisa constituir-se como espaço de prática bancária, autoritária e desumanizante (FREIRE, 2005). Com esses sujeitos, compartilhei processos e que ficou evidente que potencializamos um tempo do hoje, onde não há tempo só para denunciar a situação desumanizante, parte real do contexto em que vivemos. A prática de fazer junto, de pronunciar os feitos, por meio dos registros, da escuta, exigiu que o coletivo estivesse na mesma conectividade, da interação, tendo como essência o *ser humano*.

Transformar. Este é o sentido da *educação como prática da liberdade*. Então, por que não começar com aqueles e aquelas que se encontram, muitas vezes, na escola não pensada com eles, nem para eles? Em uma escola onde, frequentemente, falta a leitura de que os educandos são sujeitos e, como tal, precisam ser escutados, amorosamente e criticamente? Essa foi a base que fomentou o desejo de continuar com a pesquisa e lutar contra as incongruências, intransigências, os medos, na continuidade do sonho, na certeza de que esse *quefazer* não era um tempo de *espera vã*.

Ao longo da escrita dissertativa, muitos foram os momentos de justa ira (FREIRE, 2006), que gestaram o desejo de ressignificar o espaço da sala de aula, da

importância de pesquisar o espaço profissional e de acreditar na educação como possibilidade de mudança, tanto conceitual, como procedimental e atitudinal.

A escrita exigiu da pesquisadora um tempo de “denúncia e anúncio”, constituindo o que Boaventura caracteriza como um tempo de transição.

*Os tempos de transição são, por definição, tempos de perguntas fortes e respostas fracas. As perguntas fortes dirigem-se não só as nossas opções de vida individual e coletiva, mas, sobretudo, as fundações que criam horizontes de possibilidades entre as quais é possível escolher. São, portanto, questões que provocam um tipo particular de perplexidade. As respostas fracas são aquelas que procuram responder sem pôr em causa o horizonte de possibilidades, imaginando nele virtudes para esgotar o campo das perguntas e das respostas possíveis ou legítimas. Mas precisamente porque o questionamento desta virtualidade está na raiz das perguntas fortes, as respostas fracas não atenuam a perplexidade que estas suscitam, podendo, pelo contrário aumentá-la. As perguntas e respostas podem variar de acordo com a cultura e a região do mundo. Contudo, a discrepância entre a força das questões e a fraqueza das respostas parece ser comum (SANTOS, 2009, p. 452, apud FREITAS, 2009, p. 12).*

O desejo da educadora-pesquisadora evidenciou-se em muitas perguntas, diante da prática pedagógica exercida e do material nela produzido. A coerência foi a base diante do que se anunciava. Foi necessário impregnar-se e emergir-se, exigindo da pesquisadora certa rigorosidade e clareza teórica, diante das análises. Exigiu também um olhar atento, cuidadoso, amoroso e ético. Precisava dar atenção a cada “caco” (BARBOSA; HESS, 2010) ali denunciado ou anunciado, sendo que isso constitui a clareza da pesquisa participante, em que ora somos pesquisadores e constantemente somos pesquisados.

Diante das denúncias e anúncios, contidos nos registros em diários analisados, na dinâmica constante do diálogo como mobilizadora da aprendizagem, por muitos momentos, como educadora-pesquisadora, me vi diante do que Moraes e Galiuzzi (2007) anunciam como o “caos”, tamanha a grandeza do material para analisar, no conflito de não desconstruir os registros das “denúncias” e dos “anúncios” dos educandos e educadoras. Assim, ao desvelar as aprendizagens, tecidas nos contextos em que foram gestadas, surgem os “dilemas” (ZABALZA, 2004). Nesse sentido, é preciso fazer escolhas, separar excertos, recortá-los, escolher os registros emblemáticos que validam o pensar e agir dos educandos e educadoras. Diante desse desafio, constituiu-se o medo de não estar sendo coerente com a investigação que se anunciava. Momentos que desestruturaram em silêncio a ‘educadora-pesquisadora’.

Nas palavras de Moraes e Galiuzzi (2007), compreendi o sentido da palavra “ressurgir”, em que:

*[...] Fênix, ave mitológica que sempre ressurgue das cinzas, independentemente de sua idade, linguagens, discursos que constantemente se renovam, e para se renovarem requerem sua própria destruição, num sentido dialético de superação, de substituição das antigas teses por novas, mas sempre “mantendo as cinzas” (p. 193).*

Assim, com base nas denúncias e anúncios, a pesquisa mostrou que é possível, por mais que se encontrem limites, criar espaços de aprendizagens que ressignifiquem o conteúdo no cotidiano escolar e a partir dele, na relação com as famílias. Resulta desta pesquisa a compreensão de que os diálogos em roda, com o apoio do diário de pesquisa, contribuem para minimizar a distância nas relações que se estabelecem entre educador e educandos e para fortalecer as aprendizagens. Os conteúdos que contribuem para este processo emergem da análise dos dados procedentes dos diários de pesquisa dos educandos. Entre eles, o diálogo como um conteúdo procedimental e a confiança como um conteúdo atitudinal são importantes contribuições para a aprendizagem. Nesse sentido, criar um ambiente de diálogo e de confiança é responsabilidade do educador, juntamente com os educandos. A contribuição dos diálogos em roda para a aprendizagem dos educandos também pôde ser percebida.

Educar diante dos limites constituídos no cotidiano escolar foi um processo de reafirmação, no sentido de tornar possível o que antes foi impossível. Acredita-se que esse modo de fazer pesquisa fortaleceu a convicção de que a associação entre a teoria e a prática, constituída na obra freireana entre as “denúncias e os anúncios”, é uma possibilidade que empodera a capacidade de resistir diante de tantas impossibilidades, do mundo e da condição humana.

Por fim, anuncia-se que esta escrita dissertativa é inconclusa, pois carrega consigo a consciência do inacabamento e a certeza de que somos eternos aprendizes. A certeza de que fazer pesquisa, mais especificamente pesquisa participante, (in)comoda. Isso ocorre, pois somos seres com história; portanto, ousamos fazer escolhas, recuar e avançar, indignarmo-nos, amadurecer diante dos enfrentamentos que somos instigados a fazer. Como tal, corremos riscos, somos o espelho daqueles que estão na contramão. Somos o impossível, anunciando que o possível é coletivo, mas, muitas vezes, com dimensão individual no contexto em que nos inserimos. De tudo, fica a certeza de que

esse é o *começo*, mas não a *chegada* dos sonhos, desejos, dos *inéditos-viáveis*. Nas palavras de Ana Freire (2010, p. 225),

*Não há o reino do definitivo, do pronto, da quietude perfeita dos sonhos possíveis, pois não tem um fim, um termo definitivo de chegada. É sempre, pois devenir, pois alcançado o inédito-viável pelo qual sonhamos e lutamos dele mesmo, já não é mais um sonho que seria possível, mas o sonho possível realizando-se, a utopia alcançada ele faz brotar outros tantos inéditos-viáveis quantos caibam em nossos sentimentos e em nossa razão ditada pelas nossas necessidades mais autênticas.*

A consciência de que as impossibilidades podem ser possibilidades é o que me move dia após dia, na busca de realizar novos sonhos, assim como hoje estou realizando o que antes me diziam ser impossível. Sei que sou o impossível, anunciando um *inédito-viável* a tantos que contribuíram para que hoje eu também possa estar transformando a vida dos sujeitos com quem eu trabalho e a minha própria vida. Assim, fecho esse diálogo, de modo inconcluso, mas com a esperança de contribuir com a abertura de novos questionamentos e sonhos.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa**: o estudante universitário e seu processo/formativo. Brasília: Liber Livro, 2010.
- BLOCH, Ernest. Os estratos da categoria possibilidade. In: BLOCH, Ernest. **Princípio da esperança**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. p. 221-247.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003. (Série Saber com o Outro; v. 1)
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 11. ed. São Paulo: Brasileira Editora, 1986.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- COLL, César et al. **Os conteúdos da reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COLL, César; POZO, Juan Ignacio. **A aprendizagem e o ensino de fatos e conceitos, os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FERNANDES, Cleoni. Confiança (verbete) In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 81-83.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire uma história de vida**. São Paulo: Vila das Letras, 2006.
- FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001. (Série Paulo Freire).
- FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito viável (verbete). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 223-226.
- FREIRE, Madalena; GROSSI, Esther P. (Orgs.). **Paixão de aprender**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994a.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 5. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006a.
- FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez/IPF, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**: questões da nossa época. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre Educação**: diálogos. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, Ana Lucia de Souza. Registro (verbetes). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 355-356.
- FREITAS, Ana Lucia de Souza. Utopia (verbetes). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b. p. 412-413.
- FREITAS, Ana Lucia Souza de. Contra o desperdício da experiência. In: SANTOS, A. **Pedagogia do conflito revisitada**. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.
- FREITAS, Ana Lucia Souza de. **Pedagogia da conscientização**: um legado de Paulo Freire à formação de professores. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004a.
- FREITAS, Ana Lucia Souza de. **Pedagogia do inédito-viável**: contribuições da participação pesquisante em defesa de uma política pública e inclusiva de formação com educadores e educadoras. 2004. v. 1. Tese. (Doutorado) – Faculdade de Educação,

Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004b.

FREITAS, Valderes Marina do Rosário Lima (Org.). E na prática o que fazer? In: GRILLO, Marlene Correro et al. (Org.). **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GADOTTI, Moacir. (org.). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/10398/1/Sintese-Etica-Estetica-e-Educacao-A-Otica-de-Paulo-Freire/pagina1.html#ixzz0taTijnz2>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GUARESCH, Pedrinho A. classe social. In: GUARESCH Pedrinho A. **Sociologia crítica: alternativas de mudança**. 28. ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 1991. p. 50-56.

HAMILTON, Felisbino da Silva. **Desvelando o proclamado e o realizado na prática pedagógica**. 1997. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KLAIMENN, Ângela B. **Os significados do letramento uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LIMA, Cleiva Aguiar de. **O Diário em Roda, roda em movimento: formar-se ao formar professores no PROEJA**. 2011. 188 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

LIMA, Cleiva Aguiar de; GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, Ana Lucia Souza de. Quando a roda do formar torna-se roda do formar-se. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MACHADO, Cláudia. **Crianças de classes populares e suas representações sobre infância, família escola e raça/etnia**. 2005. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MINAYO, M. C. de S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MISASZEK, Greg William; TORRES, Carlos Alberto. Ideologia (verbete). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 214-218.



- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.
- NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: por uma escola curiosa, prazerosa e aprendente**. 2003. 250 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- REDIN, Euclides. Alegria (verbetes). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a. p. 29-30.
- REDIN, Euclides. Estética (verbetes). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008b. p.165-166.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. Educação e sociedade: perspectiva política na prática educativa In: RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 29 - 44. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 16).
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de; MORAES, Salete Campos de (Orgs.). **Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada**. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.
- SOARES, Magda. **Metamemórias memórias: travessia de uma educadora**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006. p. 49-55.
- STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza. **Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização**. Porto: Afrontamento, 1999/2000.
- STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie; ARANTES, Valéria Amorim (Orgs.). **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

ZABALZA, M. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZIMMER, Rosane Oliveira Duarte. **Entre medos e ousadias resistências educativas pela reinvenção das lutas do "ser mais" e a atualidade do legado freireano**. 2011. 277 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ZITKOSKI, Jaime José. Pensar certo (verbete). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.312-314.

ZITKOSKI, Jaime José. Ser mais (verbete). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 369-370.

## APÊNDICE A - QUADRO DESCRITIVO

Quadro descritivo: (educandos do segundo ano do Ensino Fundamental  
(2010/2))

Sujeitos	Gênero	Idade	Série	Repetentes	Não repetentes	Quantas vezes	REPROVADO	APROVADO
P1	F	10	2º	X		2	X	
P2	F	13	2º	X		4		X
P3	F	11	2º	X		3		X
P4	F	10	2º	X		1		X
P5	F	11	2º	X		2		X
P6	F	10	2º	X		2		X
P7	F	11	2º	X		2		X
P8	F	8	2º		X			X
P9	F	8	2º		X			X
P10	F	10	2º	X		2	X	
P11	F	10	2º	X		2		X
P12	F	10	2º	X		2		X
P13	F	9	2º			1		X
P14	F	9	2º			1		X
P15	F	9	2º			1	X	
P16	M	8	2º		X			X
P17	M	8	2º		X			X
P18	M	9	2º	X		1	X	
P19	M	9	2º	X		1		X
P20	M	10	2º	X		2		X
P21	M	10	2º	X		2		X
P22	M	11	2º	X		3		X
P23	M	10	2º	X		2		X
P24	M	12	2º	X		4		X
P25	M	9	2º	X		2		X
P26	M	10	2º	X		2		X

Fonte: Dados da pesquisa – dezembro de 2010

**APÊNDICE B - QUADRO DESCRITIVO: EDUCANDOS DO TERCEIRO ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL (2011)**

Quadro descritivo: (educandos do terceiro ano do Ensino Fundamental (2011))

Sujeitos	Gênero	Idade	ano	Repetentes	Não repetentes	Quantas vezes	REPROVADO	APROVADO
P1	F	9	3º	X		1	X	
P2	F	8	3º	X		1		X
P3	F	9	3º	X		1		X
P4	F	9	3º	X		2	X	
P5	F	9	3º	X		2		X
P6	F	11	3º	X		2		X
P7	F	10	3º	X		2	X	
P8	F	10	3º		X			X
P9	F	13	3º		X			X
P10	F	15	3º	X		2	X	
P11	M	10	3º	X		2		X
P12	M	12	3º	X		2		X
P13	M	10	3º			1		X
P14	M	9	3º			1		X
P15	M	15	3º			1	X	
P16	M	11	3º		X		X	
P17	M	12	3º		X			X
P18	M	12	3º	X		3	X	
P19	M	12	3º	X		3		X
P20	M	13	3º	X		4		X
P21	M	15	3º	X		4		X

Fonte: Dados da pesquisa – Dezembro de 2011

**APÊNDICE C - QUADRO DESCRITIVO: EDUCADORES DO ESPAÇO DE  
EDUCAÇÃO NÃO FORMAL**

Quadro Descritivo: (educadores do espaço de educação não formal)

Sujeitos	Gênero	Tempo de serviço no espaço não formal	Tempo de atuação docente	Formação	CH	Tempo de atuação na função	Em que atua na instituição	Qual preferência por esse espaço de educação?
<b>Edcf 1 Adri</b>	F	8anos	10anos	Estudante de pedagogia	20h	5anos		O gosto pela educação
<b>Edc 2 Vica</b>	F	1,5anos	12anos	- Pos-graduanda em Pedagogia	17h/s	1,5		O gosto pela educação social
<b>Edc 3</b>	F	4anos	4anos	Psicóloga	20h	3anos	Psicóloga	Gosto de trabalhar com esse público.
<b>Edc 4</b>	F		14anos	Pos-graduanda em Pedagogia	40	13 anos	Coordenadora geral	Desde que terminei a pedagogia só trabalhei como educadora social, não sei fazer outra coisa.
<b>Edc 5 Celita</b>	F	15anos	20anos	Assistente social	40	10anos	Educadora social	O gosto pela educação social
<b>Edc6</b>	M	3anos	11anos	Licenciado em filosofia - Pos-graduando em Filosofia da Psicanálise	40	8meses	Coordenador de SASE	A opção por atuar como educador social / popular surgiu devido a minha experiência como militante, nas CEBs, partido, movimento popular.

Fonte: Dados da pesquisa – dezembro de 2010

**APÊNDICE D - FICHA AUTOAVALIAÇÃO DESCRITIVA****Ficha autoavaliação Descritiva**

III trimestre/2010/2

2º ano do Ensino Fundamental

Descreva ou desenhe como você percebe suas aprendizagens com relação ao conhecimento, a escola, a família e da relação com a educadora.

Educando A autoavaliação Aprendizagens

DIALOGOS EM RODA

Professora ama eu gostaria muito de ti conhecer na escola.

Eu gostei da dialago que voce escreveu no nosso diário.

E também com o professora lete no nosso diario estamos aprendendo a ler, escre ver e já sabemos dialogar.

Espera que tu conti me ensinando a lete porque ela ensina muito a gente e lete a gente sabe muito, por isso foi bom trabalhar com o diário

ARMIDA I RAQUEL

Fonte: Dados da pesquisa dezembro.2010/2



adálgas um nada 1  
 Ana tu é uma zero muito especial 2  
 porque a minha zero peudeu contigo 3  
 eu estou mandando uma carta pra ti 4  
 dizer que 5  
 a que tu ensinou pra minha zero e  
 hoje ela tá ensinando pra gente a 7  
 adálgas a manter. Então fazer matemática 8  
 ler e escrever a coisa música e ver  
 que a música a vida da gente ensinar  
 a gente a ser carinhosa com a família,  
 com os amigos com o professor da ti e  
 com o professor Ana é também aprendi  
 ainda ajuda as pessoas a ensinar a  
 gente não sabemos não com a alícia isso  
 aprendemos e também vamos ensinar um  
 coisa.  
 por isso a alícia é especial porque mudou  
 nossa vida

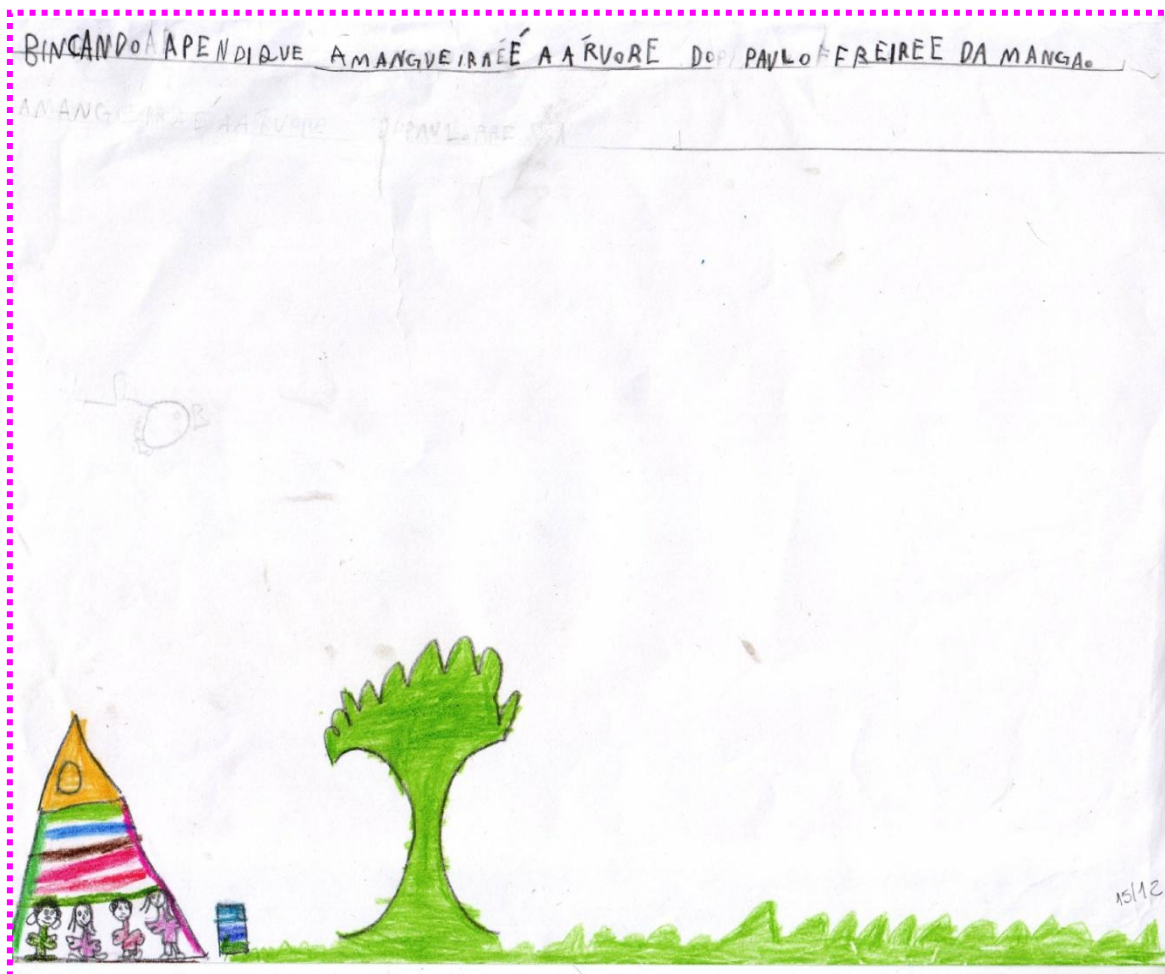
PAULO FREI RE EU SEI QUE VOÊ JÁ  
MORREU MAIS ESTA NO CÉU LENPO  
O DIÁRIO E DIA DO COM OS NA JORN  
E TAMBEM VFNPO D NOSSO MUNDO FA  
NOSSA SALA FELIS JAQUE LIN KRAUSE



12/13/13

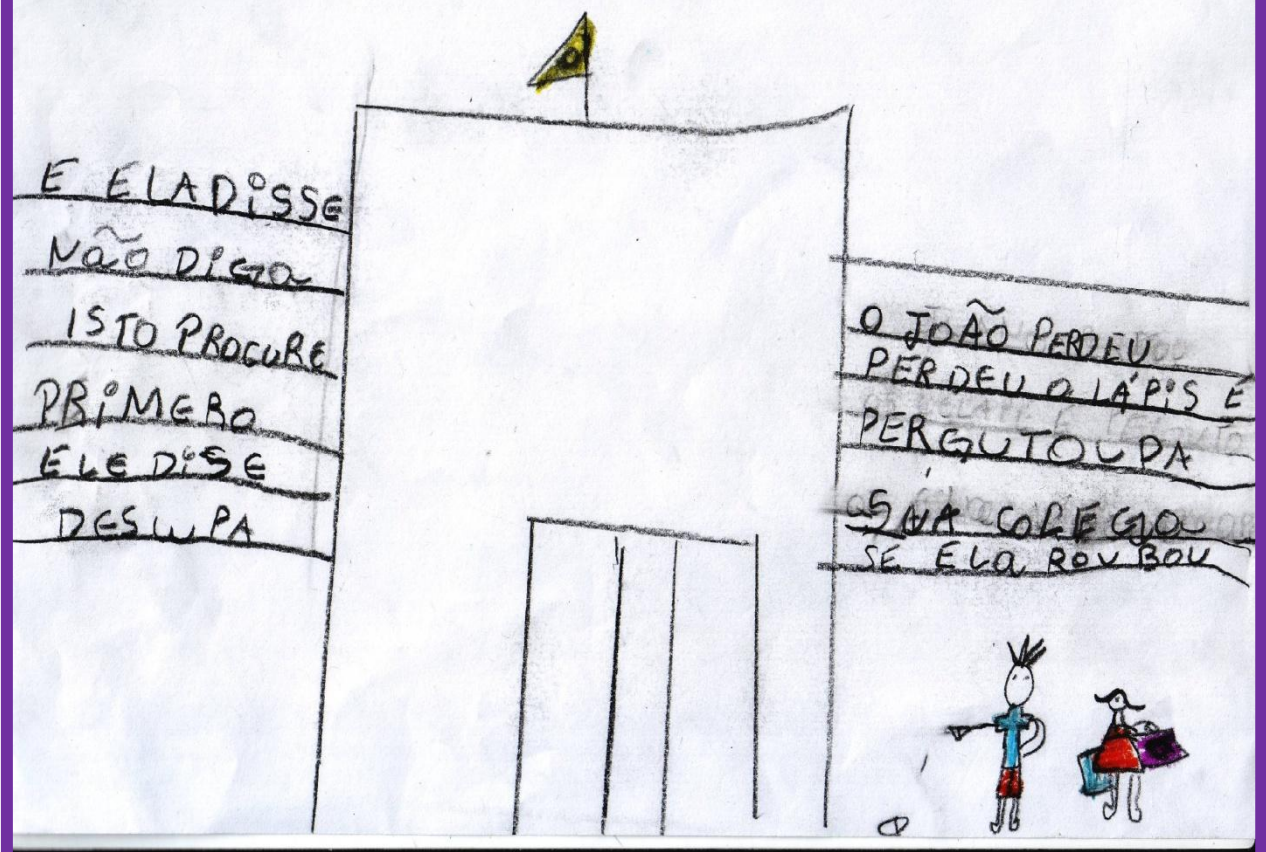
JAQUELI  
NE

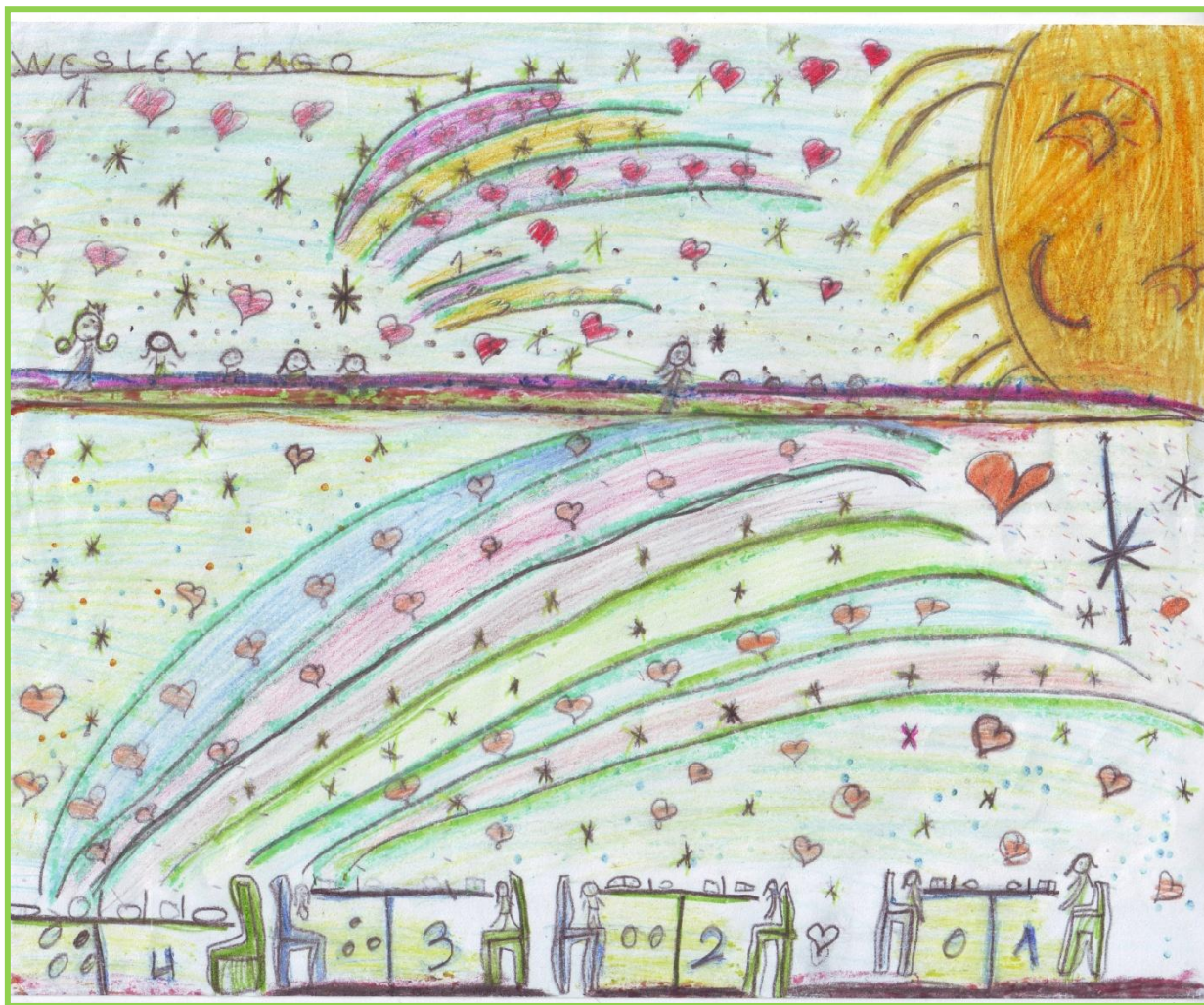




MINHA ESCOLA É LEGAL A PROFESSORA A LER ESCRIVER  
 ENSINA A COMER DE BOCA FECHADA ENSINA A PENSAR ASSIM NÃO  
 ROUBAR PENSAR PERDI NÃO ROUBAR.

Suellen





## APÊNDICE E - FICHA AUTOAVALIAÇÃO DISSERTATIVA

### Ficha autoavaliação Dissertativa

3º ano do Ensino Fundamental

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_  
 PROFESSORA: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_

1- Durante o 3º trimestre, consegui conviver com o meu grupo de colegas e professores respeitando as diferenças.

- ( ) Sim.  
 ( ) Em algumas situações.  
 ( ) Ainda não consegui.



2- Tive uma postura adequada nos diferentes espaços de (biblioteca, laboratórios, sala, pátio...).

- ( ) Sim  
 ( ) Em algumas situações.  
 ( ) Ainda não consegui.

3- Participei de forma interessada das atividades propostas em aula.

- ( ) Sim.  
 ( ) Em algumas situações.  
 ( ) Ainda não consegui.

4- Entendi e fiz sozinho(a) as tarefas confiando no que já aprendi.

- ( ) Sim.  
 ( ) Em algumas situações.  
 ( ) Ainda não consegui.

5- Entreguei meus temas e tarefas nos prazos combinados.

- ( ) Sim.  
 ( ) Em algumas situações.  
 ( ) Ainda não consegui.

6- Trouxe sempre na mochila os materiais solicitados para o 3º ano.

- ( ) Sim.  
 ( ) Em algumas situações.  
 ( ) Ainda não consegui.



7- O que eu mais gostei no 3º ano foi...

---



---



---



---

8- O que poderia ter sido melhor?

---

---

---

9- Para fazer um bom 3º ano, eu preciso...

---

---

---

Como o professor(a) pode contribuir para que você aprenda mais?

---

---

---

---

## APÊNDICE F - FICHA AUTOAVALIAÇÃO DISSERTATIVA (QUADRO)

### Ficha autoavaliação Dissertativa

3º ano do Ensino Fundamental

Legenda **AAG** atingiu e ampliou globalmente as aprendizagens; **AAP** atingiu e ampliou parcialmente as aprendizagens; **ANAA** ainda não atingiu as aprendizagens.

<b>Conteúdos conceituais</b>	<b>AAG</b>	<b>AAP</b>	<b>ANAA</b>
Uso de forma adequada os sinais básicos de pontuação			
Reconheço a estrutura organizacional de estruturar um livro			
Reconheço os diferentes tipos de livros			
Identifico um texto quanto a sua forma: poético; rima; narrativo; descritivo.			
<b>Conteúdos Procedimentais</b>			
Construo uma escrita para um livro, a partir da necessidade específica de comunicação, tendo em vista a construção coletiva e autoria.	<b>AAG</b>	<b>AAP</b>	<b>ANAA</b>
Partilho minha autoria como forma de anunciar minha escrita com o grupo			
Aprecio a leitura de livros sobre diários, poesia e histórias de vida potencializando aprendizagens significativas.			
<b>Conteúdos atitudinais</b>			
Valorizo o diálogo, como possibilidade de anunciar ou denunciar minha palavra e resolver situações problemas.			
Escuto o outro e reflito sobre minhas atitudes a fim de refletir sobre meus erros			

## APÊNDICE G - CONSTRUÇÃO DO LIVRO TEMÁTICO

O menino Freire que ensinou a gente a ler nosso mundo

1) O menino nasceu no dia 19 de setembro de 1921 na casa Amarela, no Recife (PE), às 9h da manhã. Ele tinha pai e mãe. Seu pai tinha um nome bem diferente, Joaquim Temístocles Freire, e sua mãe, Edeltrudes Neves Freire. Era uma família feliz.

2) Esse nosso amigo se chama Paulo Reglus Neves Freire, mas todos o conheciam como Paulo Freire. Ele tinha três irmãos: o Armando, a Stella e: Temístocles (esse irmão tinha o nome bem difícil igual, ao do pai).

3) Mas, esse amigo cresceu, aprendeu a ler e escrever em casa, na sombra das árvores, seus pais já cuidavam do meio ambiente. Nosso amigo leu e escreveu no quintal de sua casa. O chão era o quadro dele e os gravetos que caíam das árvores eram seus lápis. Mas não tinha lápis colorido nem canetinhas, ele teve isso só quando foi para a escola. Ele era muito feliz! Quando era adolescente, seu pai morreu e a família teve muito conflito. Ficaram tristes sem o pai.

4) O menino Freire teve muitos amigos, pobres e ricos, como a gente aqui na escola. Ele passou fome: alguns de nós aqui na sala também. Mas a gente aprendeu a vender garrafas Peti, latinhas e papelão, junto com nossas famílias. Nem todos os nossos pais trabalham, mas tem ajuda da bolsa família que ajuda a gente a viver melhor que o amigo Freire. A gente é inteligente porque recicla o lixo para viver melhor. Pena que o menino Freire não fez isso para ajudar a mãe dele, ele precisava ter autonomia, não espera (a mãe dele mandar ele fazer).

5) Ele cresceu, não rodava quando era adolescente. Estudou muito, era sonhador. Trabalhava muito, foi para a faculdade, pois queria ser advogado. Ele já ensinava com amor os adultos a ler e escrever, mais ele não quis ser advogado, queria ser professor.

6) Ele casou com a Elza e tiveram cinco filhos, três gurias e dois gurus. Ele dizia para os filhos estudarem muito para ter vida boa, diferente, não passar fome e ser alguém no mundo. Era um pai bravo, mas não batia nas crianças, nem a Elza quando eles faziam as coisas errada ela dialogava muito com eles e se não resolvia eles ficavam de castigo. Mas, a Elza que era mãe dos cinco filhos dele ficava triste de ir lá visitar, ele na cadeia. Mas ele esperou, rezou muito e os inimigos dele o deixaram sair de lá. Ele fumava muito e já estava pouco velho.

7) ) Foi feliz e às vezes ficava triste porque ele era bom e seus inimigos o enganavam. Ele ficou 16 anos exilado. Ele escrevia e mandava cartas para a Cristina, sobrinha dele, colar no diário dela. Ele contava o que acontecia na cadeia, mas ele não traficava e não usava drogas lá porque ele ficava estudando e, se fizesse isso lá, ele ia morrer na cadeia e não ia poder mandar dinheiro para a mulher dele nem para os filhos e a Cristina. Aí a família ia morrer de fome e ele não tinha dinheiro para pagar advogado.

8) ) Ele amou sua mulher Elza até ela morrer. Ela era pouco velha, quando morreu. Ele chorou muito, mas rezava para ela de noite. Ele continua trabalhando, seu serviço é pouco difícil, ele era professor e escrevia livros para os adultos e um pouco para as crianças e adolescentes.

9) Ele conheceu a Nita depois que ficou livre da cadeia, um dia, eles se reencontraram a Nita, foi professora, mas não do Paulo Freire. Ela foi orientanda dele lá na faculdade. Eles se apaixonaram e se casaram. Ele não teve mais filhos porque ele já era pouco velho, de barba branca. Amavam-se muito! Ele trabalhava e escrevia muito, não ficava

às vezes com ela, mas ela era feliz porque tinha um diário e contava tudo pra ele. Às vezes, mostrava para o Paulo Freire, pois eles tinham muito diálogo e às vezes era diálogo problematizado, então ele dizia que ia ficar mais com ela e com os filhos, mas só no final de semana. Porque ele tinha que trabalhar bastante pra trazer comida para casa e coisas boas. E ela entendia.

10)A Nita cuidou dele muito, até ele morrer, ele tinha 75anos de idade, mas morreu feliz. E a Nita hoje mora em São Paulo, sem marido, mas ela reza para ele ser feliz lá no céu. Ele dialoga com a mãe, o pai e a Elza, a primeira mulher dele, e está esperando a Nita lá no céu para o diálogo ser bem legal.



## ANEXO A - DESCRITIVO

### Um olhar diferente daquela turma...

Havia uma turma de 3º ano desafiadora na xx, a qual todas as professoras temiam pegar e encarar com atitude e tentar a “mudança”. Inclusive eu, talvez, pois já havia passado por tal experiência em outra escola do Estado e não tinha obtido o resultado que esperava, sonhava ou almejava... Talvez por não ter apoio, subsídios ou talvez por não estar preparada mesmo.

E aí se abre um leque de desafios a perder de vista. Como problemas neurológicos, autoestima baixa, família desestruturada, problemas de aprendizagem, de sociabilização, de respeito, de valores, de higiene, de moradia e até de drogadição familiar.

Enfim, eis que surge, e nada é por acaso. Surge alguém de atitude, esperançosa e que acredita que formar cidadãos para o Mundo ainda é possível e deveras importante. E que assume com propriedade, o grande “desafio” daquela turminha, que tinha a faixa entre 9 e 14 anos, bem heterogênea e cada um com algo peculiar demais. Desde o aluno dialogar com a cortina da janela até surtos de violência por falta de medicação.

Houve uma mudança nítida na turma, do início do ano letivo para o término do ano, pois volta e meio visitava os alunos, era uma turma intrigante, acompanhava o trabalho da professora Maria Elisabete, chamada afetuosamente por mim, Mary. E me chamava atenção que eles tinham muito diálogo em sala, diálogos problematizadores, os quais traziam resultado e não apenas um blá blá blá.

Tornaram-se crianças questionadoras, com olhar crítico das coisas, não temiam dar sua opinião sincera sobre qualquer assunto e as atitudes de violência verbal ou física, diminuíram consideravelmente da maioria, foram algo mágico, digo a maioria, pois uns dependem de medicação, que por vezes vinham sem medicação para a escola.

Mas me detenho, em especial em uma menina que chamarei de um nome fictício de “AMÉLIA”... Interessante que eu brincava que a Amélia era a versão masculina de um outro coleguinha, que também apelidei carinhosamente como “VOU TE QUEBRAR”, que já havia avançado uma série, e que também ficou nítido a mudança de comportamento, pois passou pela mesma professora de Amélia... A professora Maria Elisabete.

Amélia queria resolver os problemas sempre na “porrada” e sem o mínimo de educação, só faltava dizer igualzinho ao colega: - VOU TE QUEBRAR... Mas com a convivência com diálogos, temas problematizadores, regras, combinações com a professora e demais colegas, esta modificação positiva ficou perceptível.

E com certeza, tive um olhar diferente daquela turma em atitudes, valores, aprendizagem e coleguismo.

Professora e mãe de educando– 4º anos a e c

**ANEXO B - DESCRITIVO**

## Ficha autoavaliação com a família sobre a práxis do educador

Professora constatei em relação à turma do terceiro ano um desenvolvimento considerável se tratando em relação ao início do ano. Reforço que a turma se apresentou com crianças em extrema dificuldade de aprendizagem. Crianças estas com deficiências cognitivas, afetivas e muitas necessitando de avaliação médica. Apreciei que esta turma obteve um grande crescimento e entendimento do conteúdo com um enriquecimento na parte da aprendizagem. Fortaleço que a evolução da relação professor aluno foi totalmente notória no que esta relacionada a vários itens como, por exemplo, o respeito, o carinho, interesse pelas atividades e a participação. Este é um simples olhar e sentimento (mãe de educando).

Porto Alegre, de 2011/1.

## ANEXO C - DIÁRIO DA PESQUISADORA

As notas aqui apontadas integram fragmentos do diário de pesquisa da pesquisadora, realizadas no período de 2010/2 a 2011 destinados para as rodas de diálogo no espaço formal.

### **Aula 1**

A turma hoje do terceiro ano começou a estudar o autor de referência em agosto de 2010, quando aprendeu também a usar o diário de Pesquisa, agora com mais visão de mundo.

Após ter seu diário pessoal, compreenderam mais sobre Paulo Freire e outros, como Mauricio de Souza e Ruth Rocha (ao estudarmos o ECA), Ziraldo (para compreender a criação de um personagem, as histórias de cada um e Cecília Meireles, para a construção de poesias e muitos outros. Mas, o estudo estendeu-se em compreender, de forma mais enfática, Paulo Freire por aproximar-se do contexto vivido e vivenciado pelos educandos.

Foi precisamente no dia 2 de junho de 2011 que o educando de codinome “homem de Ferro” sugeriu que deveríamos ter um livro sobre o nosso amigo Freire. Então problematizamos na aula, durante uma semana, dia pós outro, se seria livro ou diário mais específico sobre o autor, quem levaria para casa o livro para contar a história para a família, se teríamos também o personagem (boneco), se eles iriam escolher as roupas para ele, enfim combinações e recombinações. Dentre elas algumas merecem destaque:

- Distribuição do grupo por afinidade e aprendizagens;
- Ter (80%) de frequência (obs. para não atrapalhar o pensamento do grupo);
- Ser responsável com as tarefas que tiver que fazer;
- Saber trabalhar em grupo, respeitar a ideia do grupo, ter autonomia e saber dialogar com todos;
- Cuidar dos livros que a prof trouxe para a sala sobre o nosso amigo;
- Usar o dicionário para tirar as dúvidas ao escrever as palavras;
- Relacionar sua parte do texto com os conteúdos que aprendemos;
- Ter muito capricho e cuidar a letra maiúscula e minúscula, quando for nome de pessoas (próprio) ou nome de animais (comuns);
- Aqueles que ainda não sabem ler ajudam com os desenhos e com seu pensamento.

## Aula 2

### Projeto de trabalho sobre Paulo Freire com crianças

Ensinar exige rigorosidade metódica [...] É exatamente nesse sentido que ensinar na se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo superficialmente feito, mas se alonga à produção de que aprender criticamente é possível  
Paulo Freire

**Questão Problematicadora:** como as reflexões de Paulo Freire podem contribuir para o ensino e aprendizagem de educandos com dificuldades de aprendizagem? Observa-se como possibilidade de melhor compreender o estudo sobre poesias, literatura infanto-juvenil e biografias, quando o educando desvela passa a passo a história do autor a ser estudado. Por isso, tornou-se necessário fazer uso desse projeto, que visa problematizar com os educandos a tomada de consciência sobre seu processo de aprendizagem, de forma processual e crítica, por meio do diálogo crítico e reflexivo.

#### Sensibilização:

Os educandos assistirão ao vídeo, sobre Paulo Freire, tendo como temática Ensinar para Aprender;

#### Conteúdos Procedimentais

- ❖ Promoção de diálogos vivenciando fatos da vida e informações reais;
- ❖ Pesquisa (autor de referência);
- ❖ Acróstico a partir do nome do autor;
- ❖ Construção de música a partir de palavras geradora;
- ❖ Construção de um livro temático abordando o tema em questão e as aprendizagens com base nos conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Educação Artística, Espiritualidade e sua leitura de mundo.

#### Conteúdos Atitudinais

- ❖ Promoção de diálogos vivenciando fatos da vida e informações de seu contexto escolar;

#### Questões norteadoras:

- Qual a reflexão que fazem do vídeo assistido com a vida cotidiana de vocês?
- O que o vídeo trouxe de palavras diferentes para vocês? O que significa essas palavras?

#### Avaliação:

Toda e qualquer proposta de trabalho será processual, para tanto a avaliação segue o enfoque da avaliação formativa.

#### Recursos:

- DVD Ensinar para Aprender.

**ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO****TERMO DE CONSENTIMENTO DE IMAGEM**

Senhores pais ou responsáveis, com o objetivo de continuar analisando os diários de pesquisa e fazendo uso da imagem de seu (a) filho (a) encaminho o termo de consentimento, para que assim, como educadora-pesquisadora possa dar continuidade à pesquisa.

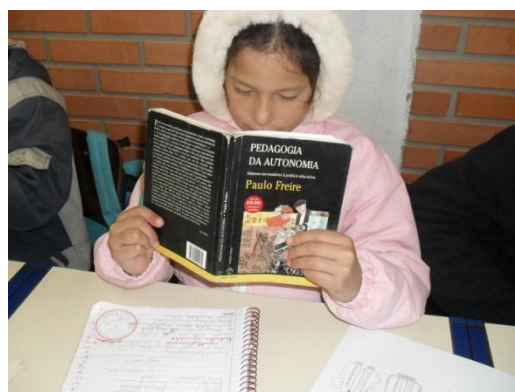
Eu, \_\_\_\_\_, autorizo e estou ciente e de acordo.  
Com os termos acima apresentados para a realização da pesquisa.

Porto Alegre, Agosto de 2010/2 e março de 2011.

NOME DO ALUNO		ASSINATURA DO RESPONSÁVEL
01	Andrielle Rodrigues dos Santos	Vanessa
02	Alisson da Silva Felix	* JANAINA
03	* Andriely Abad de Andrade	x Anderson Abad
04	Erica Andrieli da Silva Fernandes	Thais Lises
05	Lago da Silva Becker	x gisele da S Gomes
06	Milia Adrielle Costa Guimarães	* Sueli Garcia Land
07	* Kaylane Eduardo Santos da Silva	x Orlans M. Exadles
08	Yelven Alexandre Melo da Silva	x Schana Camargo
09	Lucas Gilberto Zanuso Cardoso	* Leci Maria Machado of
10	Luiz Felipe da Cruz	* <del>Selma Gais Gais</del>
11	Marcos Renan Fontalva Dias	x Cacilda de Fátima Rosta de
12	Raquel Molina de Freitas	x Raquel xneutz Rosta
13	Renata Rodrigues da Costa	* Sílveia Balsa Vargas de
14	Suellen Roldão Fagundes	x
15	Vitória Barbosa Teixeira	x Luis A. N. S. S.
16	* Wesley Yago da Silva Reis	x Ryan de Silva
17	Yago Alves Nascimento	Janira Rocha
18	Armanda Beatriz Nascimento	x Ana Maria S. S.
19	* Jaqueline da Silva Krauser	x Depilgen Vidal Martins
20	* Wesley dos Santos Freitas da Silva	Wilma K. dos R.
21	Juliana de Campos Soares	x Wilma K. dos R.
22	* Cathelen Martins dos Santos	x Wilma K. dos R.
23	Lucas da Silva Silveira	x Wilma K. dos R.
24	Bruna Karoline C. Andrade	x Wilma K. dos R.
25	* Milia Gabriela A. Gomes	x Wilma K. dos R.
26	Maqueline Cunha Clementina	x Wilma K. dos R.

## ANEXO E - PESQUISANDO O AUTOR DE REFERÊNCIA

### Pesquisando o autor de referência





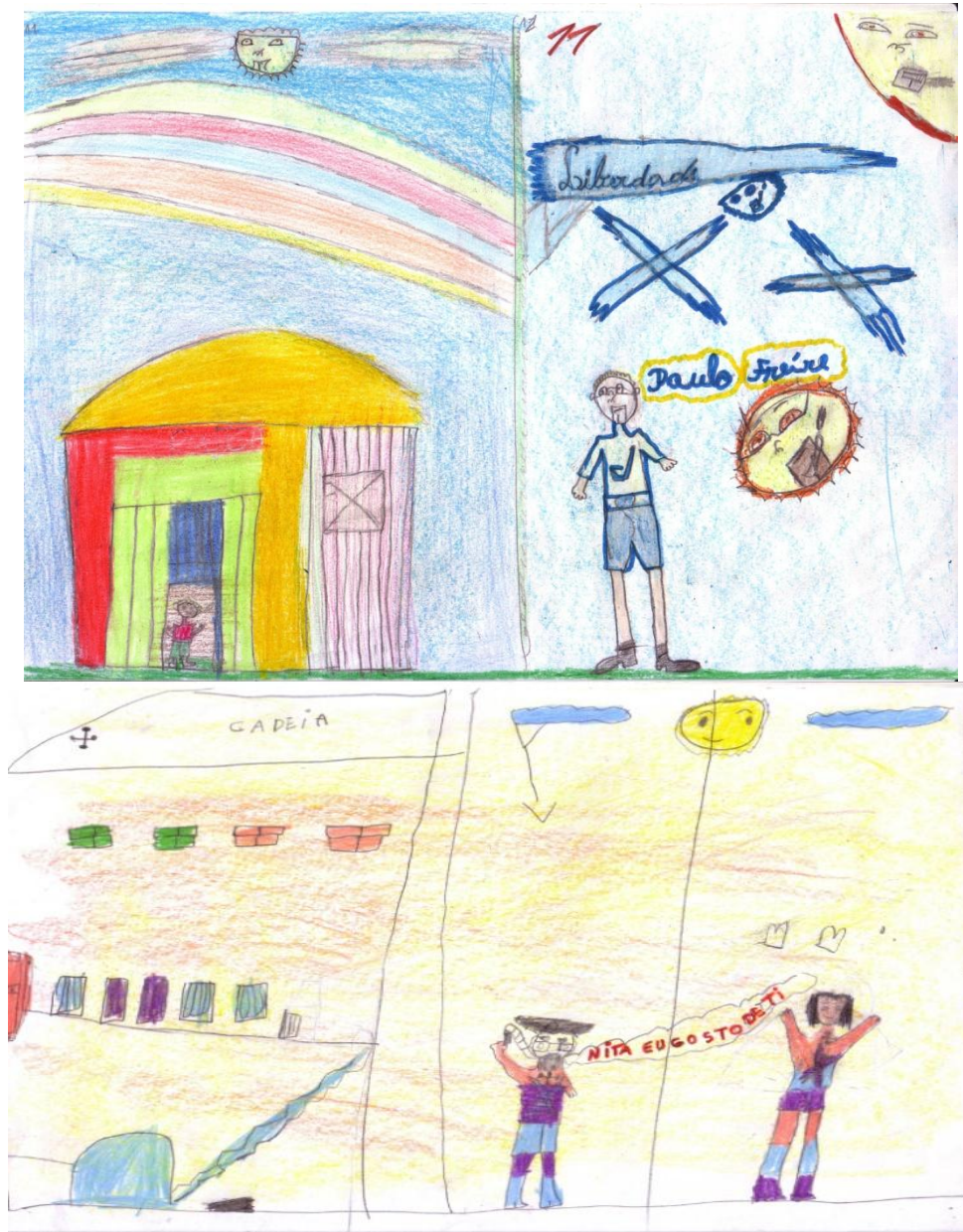


## ANEXO F – ALGUMAS IMAGENS SOBRE O LIVRO COLETIVO











**ANEXO G - CAPAS DIÁRIOS DE PESQUISA COLETIVO E INDIVIDUAL**

