

DE PONTO EM PONTO, DO B-A-BA À LEITURA DE MUNDO: VIVÊNCIAS FREIRIANAS PARA ALÉM DO ESPAÇO ESCOLAR

POINT TO POINT, FROM THE ABCs TO COMPREHENDING THE WORLD: FREIREAN EXPERIENCES BEYOND THE SCHOOL SPACE

DE PUNTO A PUNTO, DE B-A-BA A LEER EL MUNDO: EXPERIENCIAS FREIREIANAS MÁS ALLÁ DEL ESPACIO ESCOLAR

Daiane Lopes dos Santos¹

Alice Costa Macedo²

Resumo: A presença de Paulo Freire na educação brasileira transcende o espaço escolar, de modo a se fazer presente nos contextos mais diversos. No caso específico de espaços não escolares, sejam eles projetos sociais, associações, organizações populares não governamentais, territórios de militância, o educador, munido de uma pedagogia da autonomia, jamais se colocará como imparcial, porém sempre em uma posição rigorosamente ética. Tendo como base a perspectiva etnográfica, a noção de Educação Não-Formal e o pensamento de Paulo Freire, esta pesquisa buscou refletir, a partir de um estudo de caso, as possibilidades de atuação do/a/e pedagogo/a/e para além do espaço escolar, no Ponto de Leitura, um projeto social em Amargosa, BA. Foram realizadas observações participantes, entrevista semiestruturada e notas em diário de campo. A partir da experiência vivida nesse projeto, foi possível perceber o quanto a presença de um/a pedagogo/a/e nos espaços de educação não-formal é importante. Observou-se que a fundadora da organização desenvolveu uma metodologia própria, ao imprimir uma identidade ao projeto popular e libertador bem diferente de um perfil tradicional. Todo o seu trabalho pedagógico entrelaça-se nas relações interpessoais das crianças dentro e fora do projeto, assim como o incentivo à leitura de textos e à leitura de mundo.

Palavras-Chave: Pedagogia da Autonomia, Educação Não Formal, Educação Não Escolar.

Abstract: The presence of Paulo Freire in brazilian education transcends the school space, in a way that makes it present in many diverse contexts. In the specific case of non-school spaces, be them social projects, associations, non-governmental organizations or militant territories, the educator, armed with a pedagogy of autonomy, will never make themselves impartial, although always in a rigorously ethical position. Having the ethnographic perspective as a base, the notion of Non-Formal Education and the thinking of Paulo Freire, this research sought to reflect, based on a case study, the possibilities of the pedagogue's role for beyond the school space, at Ponto de Leitura, a social project in Amargosa - Bahia - Brazil. Participating observations, semi-structured interviews and notes in a

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Atualmente atuando como Auxiliar de turma de Integral na Escola Objetivo – Barra / RJ. E-mail: daiane.lopes@rocketmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4422-7832>.

² Professora adjunta do Centro de Formação de Professores da UFRB (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia). Tem Graduação, Mestrado e Doutorado em Psicologia pela USP (Universidade de São Paulo), no Laboratório de Etnopsicologia. E-mail: alicemacedo@ufrb.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0955-1218>.

field journal were carried out. From the lived experience of this project, it was possible to notice how much the presence of a pedagogue in spaces of non-formal education is important. It was observed that the founder of the organization developed a methodology of her own by giving an identity to the popular and liberatory project very much different from a traditional profile. All of her pedagogic work is intertwined with the interpersonal relationships with the children inside and outside of the project, as well as the incentive to read and comprehend the world.

Keywords: Pedagogy of autonomy, Non-Formal Education, Non-School Education.

Resumen: La presencia de Paulo Freire en la educación brasileña trasciende el espacio escolar, para estar presente en los más diversos contextos. En el caso específico de los espacios no escolares, ya sean proyectos sociales, asociaciones, organizaciones no gubernamentales populares, territorios de militancia, el educador, armado con una pedagogía de la autonomía, jamás será imparcial, sino siempre en una posición estrictamente ética. A partir de la perspectiva etnográfica, la noción de Educación No Formal y el pensamiento de Paulo Freire, esta investigación buscó reflejar, a partir de un estudio de caso, las posibilidades de acción del pedagogo/a/y más allá del espacio escolar, en Ponto de Leitura, un proyecto social en Amargosa, BA. Se realizaron observaciones de los participantes, entrevistas semiestructuradas y anotaciones en un diario de campo. A partir de la experiencia vivida en este proyecto, se pudo ver cuán importante es la presencia de un pedagogo en los espacios de educación no formal. Se observó que la fundadora de la organización desarrolló su propia metodología, imprimiendo al proyecto una identidad muy diferente a un perfil tradicional. Todo su trabajo pedagógico se entrelaza en las relaciones interpersonales de los niños dentro y fuera del proyecto popular y libertador, así como en el estímulo para leer textos y leer el mundo.

Palabras-clave: Pedagogía de la Autonomía, Educación no formal, Educación no escolar.

Introdução

Nós, seres humanos, estamos predispostos a nos reinventarmos e nos transformarmos conforme o tempo passa. A educação que recebemos desde o nascimento tem forte influência no adulto que nos tornamos. Como diz o dito popular: “educação vem de casa”. De fato, educação vem de casa, mas esta também ocorre além do seio familiar e do ambiente escolar. A todo o momento estamos em contato com pessoas, estamos ensinando e aprendendo, isso também é uma forma de educação. Para Freire (1996/2002, p. 26):

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.

No ambiente escolar existem profissionais formados para lidar com esse processo de ensino e de aprendizagem dos educandos: os pedagogos atuam na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, na Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJA, na Revista de Estudos em Educação e Diversidade. v. 2, n. 5, p. 1-25, jul./set. 2021.
Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>
ISSN: 2675-6889

gestão escolar como coordenadores pedagógicos ou na direção, muito embora a Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum de Formação Inicial de Professores da Educação Básica tenham sido aprovadas e instituídas no fim de 2020, trazendo a exclusão da formação continuada, degradando a autonomia das instituições universitárias quanto à suas propostas curriculares (diante do caráter prescritivo desta nova Resolução), sem mencionar a referência do Parecer baseado em experiências de outros países e na implementação das políticas neoliberais que aprofundam a exclusão e a segregação escolar (FREITAS, 2020).

À parte nossa indignação diante do atual contexto brasileiro, a atuação do pedagogo vem passando por diversas mudanças no decorrer dos anos, ao acompanhar as transformações na sociedade. Com esse movimento no setor profissional, múltiplas portas abrem-se para os campos de atuação do educador. Por consequência desses avanços, os/as/e pedagogos/as/es devem estar sempre atualizados e preparados para atuarem nos diversos contextos. E sobre a formação desse profissional, Libâneo (2010, p. 38) afirma:

O curso de Pedagogia deve formar o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas socioeducativas de tipo formal e não formal e informal, decorrentes de novas realidades.

3

Com base na afirmação de Libâneo (2010), compreende-se então que o curso de graduação deve dar base para que esses futuros profissionais possam atuar em vários contextos. O curso de Pedagogia dá mais ênfase ao exercício da profissão na docência, na direção ou coordenação escolar e, mesmo sendo um curso de licenciatura, outras possibilidades de atuação devem ser apresentadas.

O licenciado em Pedagogia será um profissional polivalente, haja vista que seu título lhe oportunizará desenvolver profissionalmente várias atividades em espaços escolares e não escolares, tendo um alto índice de adaptabilidade ao mercado de trabalho. Tais conceitos articuladores do curso – docência, gestão e conhecimento – estabelecem um novo perfil do pedagogo, no qual a docência ocupa uma posição hegemônica no interior do curso de Pedagogia, não apenas por ser a sua base, mas por expressar uma nova concepção de docência. (FALCO; MOREIRA, 2017, p. 262).

Conforme o que foi apontado pelos autores, o licenciado em Pedagogia poderá atuar tanto em espaços formais (as escolas, por exemplo) como não formais de educação. As demandas da sociedade que vêm surgindo com o passar do tempo acabaram por moldar um novo perfil para o/a/e pedagogo/a/e, ampliando o campo de atuação para esse profissional.

Frente a tal reflexão, a presente pesquisa buscou refletir, a partir de um estudo de caso, sobre as possibilidades de atuação do/a/e pedagogo/a/e para além do espaço escolar, mais precisamente em contextos de educação não formal, assim como descrever o trabalho desenvolvido por uma educadora em um projeto social.

Educação Formal, Informal e Não Formal

Muitas pessoas costumam fazer uma relação quase que instantânea entre educação e escola, mas a primeira vai muito além da segunda. Ao nascer, uma criança já chega a um ambiente preparado, coberto de valores e regras. E conforme o seu crescimento, passa a frequentar outros ambientes, inclusive a escola, e passa a conviver com pessoas que foram educadas de formas diferentes da sua; a partir desse convívio vai se constituindo como um ser social. Segundo Brandão (2007, p. 7):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

4

Nesse sentido, compreende-se que a educação está sempre presente na vida do ser humano e está para além dos muros da escola. A partir da afirmação do autor, pode-se perceber que a escola não é o único espaço em que ela está presente; para tanto, nos mais diversos contextos, faz-se necessária a presença de um/a/e pedagogo/a/e para que haja uma mediação. Ainda sobre educação, Brandão (2007, p.9) afirma que:

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante.

Com base nesta perspectiva, a escola e o professor não são os únicos personagens quando o assunto é educação. Gohn (2013, p. 14-15) descreve a educação em três contextos:

A educação formal pressupõe ambientes normatizados, com regras, legislações e padrões comportamentais definidos previamente. [...] A não formal ocorre em ambientes e situações interativos construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos, usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um, em seu processo de experiência e socialização, pertencimentos adquiridos pelo ato da escolha em dados processos ou ações coletivas. Há na educação não

formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes. A informal opera em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências ou pertencimentos herdados. Os saberes adquiridos são absorvidos no processo de vivência e socialização pelos laços culturais e de origem dos indivíduos.

Ao levarmos em consideração esses três contextos (formal, não formal e informal), pode-se afirmar que a educação está presente em todos eles. Lançando luz especificamente sobre o conceito de educação não formal, confunde-se frequentemente com o de educação informal, mas existem diferenças entre ambos. Como vimos anteriormente, a educação informal acontece sem uma intencionalidade explícita, e ocorre de acordo com o modo de vida, costumes, crenças e valores de grupos que se frequenta ou a que pertence desde o nascimento. Já na educação não formal, também há espontaneidade e a intencionalidade é presente.

Sobre educação não formal, Gohn (2013, p. 15-16) afirma que ela “capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo [...] A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal [...]”. Além disso, “é aquela que se aprende no ‘mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos” (GOHN, 2013, p. 13). Ocorre em espaços que não precisam ser necessariamente pré-definidos como nos espaços formais, pois podem ocorrer em espaços de militância, associações, organizações populares, movimentos sociais, dentre outros, existe uma forma de educar, de maneiras distintas e com propósitos diferentes, mas com uma intencionalidade.

Em cada espaço de educação informal, formal e não formal existe alguém que irá mediar o processo educativo. Gohn (2013, p. 14) afirma que:

Na educação formal sabemos que os educadores são fundamentalmente os professores [...] Na educação não-formal, há a figura do educador social mas o grande educador é o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos. Na educação informal, os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa etc.

A partir da afirmação da autora, percebe-se que em cada espaço existe alguém ensinando e outro aprendendo. Embora a figura do professor, profissional formado, esteja associada à transmissão de conteúdos acadêmicos, ele também aprende com seus alunos, existe uma troca de saberes. Em espaços de educação não formal, o aprendizado está relacionado ao convívio com o outro, na troca de experiências, no compartilhamento de

saberes adquiridos no decorrer da vida. Freire (1996/2002) refere-se a saberes socialmente construídos na prática comunitária.

Freire (1996/2002, p. 25) aponta para a autonomia quando trata de educação, defendendo que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, o que se contrapõe ao que ele denominou de “ensino bancário” do sistema educacional formal (FREIRE, 1987). Embora este presente estudo esteja direcionado à atuação em espaços não formais, sabemos que a proposta freiriana foi além, quando propôs que a necessária “intimidade” entre os saberes curriculares e a experiência social não ficasse restrita às ruas, aos espaços de militância e aos movimentos sociais, mas que ocupasse, sobretudo, os duros bancos das escolas.

Na sociedade pandêmica e pós-pandêmica, a desigualdade social é e será uma realidade ainda mais brutal, ao aprofundar os grotões que separam as diferentes posições de diversos grupos no Brasil. Gohn (2006) afirma que os espaços de educação não formal costumam se multiplicar em cenários turbulentos da história, quando surge a necessidade de construção de territórios com alto potencial de criticidade e questionamentos sobre a realidade, espaços de militância, movimentos sociais, associações, organizações populares não governamentais, projetos sociais, “de diferentes tipos, natureza, entidades patrocinadoras etc” (GOHN, 2013, p. 55). Neste contexto, esses espaços são ambientes propícios para a tecelagem de uma cidadania, de consciência crítica e luta por direitos. Freire (1996/2002) destaca, como ponto fundante da formação do educador, a reflexão crítica sobre sua prática.

A educação não-formal³ designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. (GOHN, 2006, p. 28).

Nota-se que os espaços de educação não formal são fundamentais para contribuir significativamente na vida do homem como cidadão, como ser social. Nos projetos sociais,

³ Deve-se destacar que, em 2006, a autora Maria da Glória Gohn ainda usava o termo não-formal com hífen. Por outro lado, em seus trabalhos mais recentes, a exemplo de seu livro publicado em reedição em 2013 (citado neste manuscrito), ela revê e reelabora o conceito, passando a propor o termo sem hífen, educação não formal, com referência a uma educação emancipadora e à formação sociopolítica dos sujeitos.

normalmente existe a atuação de uma equipe bem diversificada, podendo variar de acordo com as demandas que surgem. O/A/E pedagogo/a/e nesses espaços, a partir de uma perspectiva freiriana, deve respeitar os saberes de seus educandos, fomentar a criticidade, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, refletir criticamente sobre sua prática, reconhecer e assumir a diversidade de identidades culturais, ter consciência da natureza inacabada (e sempre em movimento) do seu ofício, revelar humildade, tolerância e luta pelos direitos, expressar esperança e convicção de que a mudança é possível, ser comprometido/a/e, generoso/a/e, competente para com sua prática, saber escutar, estar disponível para o diálogo, querer bem aos/as/es educandos/as/es e, por fim, respeitar a autonomia do ser.

Trilhos Metodológicos

Toda pesquisa em si causa no/a/e pesquisador/a/e uma inquietação, um desejo para estar em contato com seu objeto de estudo, de se aprofundar mais e mais naquilo que o fez querer pesquisar. Mas para que esta se inicie, é necessário um estudo, que se conheçam os métodos de pesquisa, se tenha uma organização, um planejamento para que saia tudo de forma coerente, atendendo aos seus objetivos e que, ao final, sua pesquisa possa contribuir de forma positiva para a comunidade.

De acordo com este contexto supracitado, define-se esta pesquisa como exploratória, de perfil qualitativo e de corte transversal (FLICK, 2013). A pesquisa qualitativa vai ao mais profundo, tenta compreender o que é subjetivo, assim como ter um contato direto com os sujeitos. Ferreira (2015, p.113) afirma que “a [...] diferença básica é a forma como os cientistas representam o real, percebendo a realidade social através de números (para os quantitativistas) ou de aspectos subjetivos (para os qualitativistas)”.

Esta pesquisa sustentou-se em três abordagens teóricas: o referencial da educação não formal, o projeto educacional freiriano para a autonomia e a perspectiva etnográfica. Assim como a abordagem procedimental antropológica mostrou-se útil para guiar o/a/e pesquisador/a/e em sua atuação no trabalho de campo e na coleta de dados, da mesma forma, o ponto-de-vista da educação não formal e o da educação popular de Freire revelaram-se indispensáveis na composição da amostra e do *corpus*, além da construção da análise dos dados.

[...] um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (GODOY, 1995, p.21).

A pesquisa de campo foi realizada em Amargosa, cidade do Recôncavo Baiano com aproximadamente mais de 35.000 habitantes, em um projeto social, localizado em um bairro periférico, distante do centro urbano, a Urbis II. Os protagonistas deste estudo são a sua fundadora e coordenadora Adélia Maia Sampaio (apelidada carinhosamente pelas crianças como Dely) e o próprio projeto social em si, o Ponto de Leitura. Deve-se destacar que não foi mantido o sigilo ético de seu nome, já que a sua menção em trabalhos científicos foi autorizada e expõe o enaltecimento de sua prática comunitária como educadora.

Como já mencionado anteriormente, esta pesquisa utilizou as técnicas etnográficas, a saber: observação participante e notas em diário de campo. Foram feitas visitas ao Ponto de Leitura, sendo algumas como visitante (em 2016) e outras como ministrante das oficinas para as crianças no decorrer dos anos de 2017 e 2018. Cada oficina durou em média uma hora, atendendo a rotina do projeto.

[...] pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas: um grupo de pessoas associadas de alguma maneira, uma unidade social representativa para estudo, seja ela formada por poucos ou muitos elementos, por exemplo: uma escola toda ou um grupo de estudo em uma determinada sala de aula. (MATTOS, 2001, p. 20).

Conforme o que é apontando por Mattos (2001), essas são algumas das características de uma pesquisa etnográfica. Com isso, neste estudo de caso, foi necessário ir a campo para se ter uma familiaridade com o objeto de pesquisa a fim de compreender o espaço, sua rotina, suas particularidades e como se dá a vivência em seu contexto.

Ir a campo exige do/a/e pesquisador/a/e um preparo tanto do seu modo de fazer pesquisa, como na sua abordagem com seu objeto de estudo. O primeiro contato é o cartão de visitas, para isso é importante saber como se apresentar e deixar clara sua proposta de pesquisa, estando preparado para esclarecer dúvidas. É necessário deixar claro com o local e os atores que serão pesquisados o porquê da pesquisa, e dar-lhes a possibilidade de fazer parte ou não com base no que lhe foi apresentado na conversa inicial.

O/A/E pesquisador/a/e “deve ser capaz de viver no seu íntimo a tendência principal da cultura que está estudando” (LAPLANTINE, 2004, p.22), deve estar aberto ao que seu lócus de pesquisa lhe propõe. A perspectiva etnográfica permitiu que o/a/e pesquisador/a/e mergulhasse em seu lócus de pesquisa, causando um estranhamento (LAPLANTINE, 2004) diante dos dados colhidos, viabilizando uma abertura para o novo. Por outro lado, a etnografia permitiu também uma familiaridade entre os sujeitos envolvidos, visto que houve uma interação entre estes ao decorrer do tempo, fazendo com que o/a/e pesquisador/a/e se sentisse inserido no meio em que se encontrava.

É válido ressaltar que esse labor exige certa paciência para lidar com o tempo e com as situações que podem acontecer no decorrer do processo. “Quando observamos, estamos procurando apreender aparências, eventos e/ou comportamentos” (GODOY, 1995, p.27). É a partir desta que se pode analisar os detalhes com um “olhar” mais sensível.

Coletar dados numa situação de campo é, pois, uma importante característica de pesquisa etnográfica. O pesquisador se aproxima das pessoas e com elas mantém um contato direto por meio de entrevistas, conversas, enquetes. Registra, em seu diário de campo, descrição de pessoas, eventos e situações interessantes; opiniões e falas de diferentes sujeitos; tempo de duração de atividades; representações gráficas de ambientes (ANDRÉ, 2005, p. 27).

É necessário que o/a/e pesquisador/a/e tenha um olhar sensível para os pequenos detalhes, e que são significativos para seu estudo, para que nada passe despercebido. Após todo esse período de observações, participações e vivências em campo, foi realizada, nesta presente investigação, uma entrevista semiestruturada. Esta forma de entrevista permite uma liberdade ao/a/e entrevistado/a/e de se expressar sem ter uma imposição para uma resposta precisa, e é uma possibilidade para o/a/e pesquisador/a/e analisar nas entrelinhas as expressões a partir da fala. A entrevista semiestruturada com a fundadora do Ponto de Leitura, Adélia Maia Sampaio, ocorreu no dia 27 de julho de 2018, em sua casa.

É válido que, durante o período de observação, o/a/e pesquisador/a/e faça anotações do que foi percebido para que, a partir dessas notas, ele possa elaborar o questionário para a entrevista. Essas questões não devem ser taxativas tampouco repetitivas, para que não se torne algo cansativo e desnecessário, garantindo que as respostas surjam de forma livre e espontânea.

A análise dos dados foi realizada a partir da perspectiva antropológica (especificamente, o olhar etnográfico de François Laplantine), a concepção de educação não formal de Maria da Glória Gohn e a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire. O diálogo entre

essas abordagens foi interessante para lançar luz sobre as observações participantes, a coleta de dados em diário de campo, as experiências no desenvolvimento de oficinas com as crianças do projeto e, por fim, a análise da entrevista com a fundadora do Ponto de Leitura.

Optou-se por organizar a análise em: cenário, atores e ação. No Cenário, descreveu-se o Ponto de Leitura, a sua história desde a fundação, passando pela consolidação, desenvolvimento. Na parte sobre os Atores, elencaram-se todos os participantes do projeto, desde a sua fundadora, crianças participantes, passando pelos voluntários fixos e eventuais. Por fim, na Ação, descreveu-se toda a experiência etnográfica, ou seja, tudo o que aconteceu no trabalho de campo.

Deve-se ressaltar que, ao longo da descrição dos resultados, aparecerão reflexões oriundas do diário de campo, relatos da observação participante, narrativas sobre as oficinas desenvolvidas e também informações contidas na entrevista semiestruturada. Isso significa dizer que os dados coletados aparecerão em diálogo durante toda a discussão e análise.

O Cenário

10

O Ponto de Leitura foi fundado em fevereiro de 2016 por Adélia Maia Sampaio. De acordo com o material de divulgação do projeto, o seu objetivo é “promover um espaço para leitura com base na Educação Não Formal com a participação de crianças. Propõe também realizar oficinas educativas, recreativas e culturais com as crianças”.

Tudo começou com um projeto que Adélia tinha em seu trabalho:

Eu tinha um trabalho na biblioteca que era uma experiência assim, um convite à leitura. Então eu convidava aqueles alunos, isso era coisa minha não era da secretaria, não era nada, era coisa minha... Ai eu convidava os meninos pra fazer uma leitura, né?! pra escrever alguma coisa... ((ela se retira para pegar um material que as crianças haviam produzido)) esse foi um trabalho que comecei em 2013 por minha livre e espontânea vontade. Porque na biblioteca na época não tinha nenhum projeto ((ela mostra as escritas das crianças)) Ai eu convidava para ler, depois escrevia... Às vezes para provocar eu colocava algumas imagens, pedia para fazer alguma receita ou fazer anúncio de alguma coisa. [sic].

A partir dessa iniciativa o sonho de um projeto social foi se aprimorando:

Mas só que, eu pensava assim, meu Deus eu queria uma coisa já tipo, eu queria uma casa, eu queria um espaço, eu queria uma coisa assim palpável. Eu ainda cheguei a ir com as meninas, umas amigas em algumas comunidades, durante uns cinco meses. A gente levava contação de história, inclusive a ACIAPA - Associação Comercial, Industrial e Agropecuária de

Amargosa, pagava o carro, que é associação que tem aqui, pagava o carro pra gente ir. Ai quando chegou 2015, no final de 2015 eu fiquei pensando em uma coisa... Mas não era isso que eu queria ainda, estava faltando alguma coisa. [sic].

Adélia fundou o projeto com a ajuda de alguns “parceiros” da cidade. No início do projeto um dos parceiros ajudou (e ainda ajuda) financeiramente com o aluguel de uma casa no bairro para que as atividades pudessem ocorrer. É válido ressaltar que o projeto não tem ainda um patrocinador, ou apoio financeiro de órgãos públicos, tudo ocorre a partir de doações que são feitas pela própria Adélia, a comunidade, alguns empresários e voluntários.

Ao chegar ao bairro Urbis II, deparamo-nos com uma realidade destoante à do Centro da cidade. É um bairro onde as pessoas são bem acolhedoras e receptivas. O bairro ainda não tem asfalto nas ruas e, em alguns locais, não há saneamento básico. Na cidade de Amargosa, é considerado um bairro periférico, sendo “mal visto” por parte da população. Adélia comenta:

A Urbis II surgiu assim como um presente porque eu percebia que a Urbis II era um bairro que era desprezado, continua sendo desprezado, é um bairro muito carente. [...] Eu já conhecia lá a comunidade. Inclusive eu tinha medo de lá. Eu me pelava de medo de lá, porque diziam que lá só tinha traficante, essas coisas né? Eu particularmente tinha assim um medo e esse medo era um medo tipo assim de que precisava ser quebrado, e como quebrou né?! [sic].

A partir da afirmação, podemos perceber que, no início, até ela conhecer de fato o ambiente e as pessoas que viviam no bairro, houve um estranhamento. É natural que, ao se inserir em um espaço onde não se conhece, muitos “pré-conceitos” existam. Assim, até ocorrer a familiarização com o espaço, com o modo de vida e com a cultura, leva um tempo, tanto para quem chega quanto para quem recebe.

Para Freire (1996/2006), o educador ensaia, em si, a experiência profunda do “assumir-se”: assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, transformador (de si, do outro, do mundo), realizador de sonho, capaz de sentir medo e raiva, capaz de sentir amor, “capaz de assumir-se sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto” (FREIRE, 1996/2002, p. 46). Assumir-se, a partir deste ponto-de-vista, não significa excluir o outro; pelo contrário, “é a outredade do não eu, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu” (FREIRE, 1996/2002, p. 46).

A casa do Ponto de Leitura é uma construção simples, ampla. As atividades geralmente ocorrem na garagem por conta da quantidade de crianças, mas algumas vezes acontecem dentro da casa, na sala. Ao passar pelo portão encontramos na garagem alguns pôsteres pendurados na parede com fotos de atividades produzidas por eles. No canto direito

perto da porta, encontramos uma mesinha com o caderno onde as crianças escrevem o seu nome, servindo como um marcador de frequência. Eles têm uma rotina de tirar os sapatos antes de entrar: despem-se da rua, adentram um universo em comunhão com o outro e com a terra batida do chão. Ainda nesse espaço, nas paredes, existem algumas regrinhas de convivência e organização do espaço, mais um alfabeto em libras, o que denota o perfil acolhedor e de inclusão dessa associação.

Quando entramos na casa encontramos duas salas e um quarto com banheiro. No quarto ficam guardados os brinquedos e materiais de doação. Na primeira sala, há uma estante onde são organizados os livros, lápis, borracha, apontador, canetinha, giz de cera, lápis de cor. A segunda sala é sempre vazia, livre, para que as próprias crianças construam, criem, sejam autônomas, pois é lá que as oficinas ocorrem. Sem liberdade, “a existência só tem valor e sentido na luta em favor dela” (FREIRE, 1996/2002, p. 118).

Todas as vezes que chegamos ao Ponto de Leitura, Adélia nos recebe no portão, sempre agradecida pelo nosso sim. Geralmente as crianças são pontuais, então quando os voluntários chegam, boa parte dos participantes já está lá. Interessante é que elas sempre ficam atentas a cada passo que damos até a oficina começar, os olhinhos brilham de curiosidade para saber sobre o que será a oficina.

Os Atores

A fundadora do projeto, Adélia Maia, é formada em pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no Centro de Formação de Professores de Amargosa, onde conheceu a obra do Paulo Freire, pela qual se apaixonou academicamente, tendo, portanto, nela se baseado para “fortalecer seu sonho”. Atualmente trabalha como auxiliar de biblioteca na Biblioteca Municipal de Amargosa, Ba. Adélia tem uma trajetória de vida muito bonita. Voltou aos estudos com quase cinquenta anos, entrou para a universidade e conseguiu se formar apesar das dificuldades.

Quando eu retornei os estudos em 2007, 2008 eu fiz o EJA, né? E ai eu tomei a pegar gosto pelo estudo, ai em 2010 eu fiz o Enem, não tive uma nota muito boa... E ai eu tinha uma vontade de cursar uma universidade, era um sonho que eu tinha, mas eu achava tão impossível... Eu não achava assim que eu tinha condições... Imagina uma mulher com quase 50 anos... Tanto é que quando eu entrei na universidade, a turma era toda de jovem... [sic].

Antes de entrar para a universidade, e trabalhar como auxiliar de biblioteca, Adélia atuou durante quatro anos como professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) pelo projeto Todos pela Alfabetização (TOPA⁴). Apesar de sua formação em licenciatura em Pedagogia, e já ter atuado como professora, Adélia afirma não se sentir confortável com a nomenclatura professor.

Porque na verdade eu sempre... Assim eu não me considero um professor, eu gosto assim da questão de ser educador, porque eu acho que o professor é muito limitado... Dá impressão que ele é detentor do saber... Como eu sou freireana, penso assim, que o professor parece que tem assim aquele status do inteligente, e o educador não... Eu acho que o educador vai para além da sala de aula [sic].

Quando se trata de formação de educadores, Freire (1996/2002) fala verdadeiramente sobre a humildade, a tolerância e a real compreensão do papel da ignorância na busca do saber. Segundo ele, os procedimentos inibidores utilizados por certos docentes associados às posições de arrogância e de supostos detentores únicos da verdade e dos saberes articulados podem denunciar o medo inerente a este professor de revelar seu próprio desconhecimento.

No espaço em que Adélia atua, que é de educação não formal, ela se vê como uma educadora social, pois, como ela mesma afirma, “o educador vai para além da sala de aula”. A palavra “professor” para Adélia parece estar ainda muito associada à ideia antiga de que a educação era sinônimo de escolarização. Segundo o que se pode depreender de sua fala, a nomenclatura “professor” reduz as possibilidades de atuação do pedagogo e a restringe ao espaço escolar, sendo associada somente à escolarização tradicional, do modelo bancário, em que o professor sabia mais (“o inteligente”) e depositava seu conhecimento nas “cabeças vazias” de seus alunos que nada sabiam. Já a definição de educador, para ela, amplia as possibilidades de imersão no campo educacional. Freire (1996/2002, p. 106), em seu olhar à Pedagogia da Autonomia, parece concordar com Dely:

Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros.

⁴ O projeto TOPA tem como objetivo promover uma educação de qualidade para a população de jovens, adultos e idosos, assegurando seu ingresso e permanência na escola, garantindo-lhes as oportunidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita e criando as condições objetivas para a inclusão social, política, econômica e cultural desses sujeitos. Informação retirada do site da Secretaria da Educação da Bahia. Acesso em: <http://www.sec.ba.gov.br/topa/topa.html>

Para Freire (1996/2002, p. 106), ser educador envolve humildade, generosidade e reflexão ética relativamente ao saber do outro, de modo que tal rigor não pode jamais estar dissociado do ensino e da aprendizagem de quaisquer conteúdos; a prática docente só é inteira quando envolve em si mesma a prática discente: “a boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético”. Como afirma Gohn (2013), o educador social edifica, com seu labor de cidadania e ética, um trabalho que é coletivo e no território onde atua.

Durante o período de convivência com Adélia, pôde-se perceber que seu trabalho, além de propiciar atrativos, como as oficinas, também envolvia cidadania, pois ela sempre instigava as crianças, ela permitia e incentivava que fossem críticos.

Então é por isso que eu acho que esse trabalho voluntário eu acho importante porque eu tenho a oportunidade de estar falando para os meninos, estude, procurem ler... Porque além do que se aprende, é escrevendo que se aprende a escrever, então eu acho que é a oportunidade que eu tenho, porque talvez se eu estivesse em uma sala de aula eu não teria essa oportunidade [sic].

Como apontado por Gohn (2013), no contexto da educação não formal, o educador e o educando ensinam e aprendem, pois há um processo em mão dupla.. Existe uma troca de saberes, há uma valorização do conhecimento dos sujeitos que frequentam os espaços de educação não formal, há um diálogo.

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (FREIRE, 1996/2002, p. 49).

Por esse viés, Adélia e Freire apresentam-se como interlocutores, um à altura do outro, em um belo diálogo que a seguir se desenha:

Porque é assim, a gente, aquele que tá ensinando, ele também aprende da mesma forma que aquele que está aprendendo, então eu acho que é uma troca, o educador, ele olha para o seu educando de uma forma, como se fosse assim, é... Que todos têm capacidade, eu não vou olhar como se eu tivesse uma bagagem de conhecimento, como se o outro fosse uma sei lá, uma tábua rasa que não sabe nada... E como Paulo Freire fala que a leitura da palavra precede a leitura de mundo, então primeiro eles têm a Leitura de

mundo deles, eles podem não ter a leitura da palavra, mas a de mundo eles têm, eles têm muito conhecimento... [sic].

Adélia cita uma das frases mais fascinantes e marcantes de Freire, quando ele afirma, na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, em 1981, que há uma relação imprescindível entre o contexto e o texto, aspecto fundante para a compreensão de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, defendida em sua obra “A importância do ato de ler” (FREIRE, 1989), obra essa que inspira e batiza o sonho de Dely.

Segundo Freire e Macedo (2011), aprender a ler e a escrever referem-se a um universo que transcende as letras, as sílabas, as palavras e o B-A-BA: por um lado, as pessoas alfabetizam-se relativamente às suas próprias histórias, costumes, crenças, vivências e memórias; e por outro, apropriam-se dos códigos e culturas dominantes também. Freire (2011, p. 89) explica que “a leitura do mundo precede mesmo a leitura da palavra. Os alfabetizando precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo”.

Dely trabalha em Biblioteca, tem um fascínio pelo universo dos livros. Eles compõem seu cotidiano, seu ofício, sua vida. Ficou muito tempo sem estudar. Depois retornou ao universo da Educação, como graduanda e admiradora da Educação Popular de Freire. Foi nesse contexto que ela fundou um Ponto de Leitura, que começou com a ideia de uma biblioteca comunitária e depois se transformou em um espaço para leituras dos livros e do mundo. Sendo assim, é possível refletir que “ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como ‘escrever’ o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo” (FREIRE, 2011, p. 88).

Para Freire (2011, p. 85), falar sobre leitura do mundo é abrir-se a toda complexidade do conceito: “minha compreensão do mundo, meus sonhos sobre o mundo, meu julgamento a respeito do mundo, tudo isso, algo de mim mesmo, de minha individualidade, tem que ver diretamente com a prática social de que tomo parte e com a posição que nela ocupo”. Há um movimento social e há um movimento individual neste processo operando concomitantemente. E Freire (2011, p. 88) acrescenta: “o mundo, enquanto ‘outro’ de mim, possibilita que eu me constitua como ‘eu’ em relação a ‘você’”. No Ponto de Leitura, Dely também trabalha com o modelo de oficinas desenvolvidas por voluntários do projeto, escolhidos, selecionados e convidados por ela mesma, sendo a maioria estudantes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, dos cursos de Pedagogia, Letras e Educação Física.

As crianças que fazem parte deste projeto são moradoras do bairro. Adélia afirma que não existe um pré-requisito para que façam parte do projeto. Elas têm a faixa etária de 0 a 12 anos, e em média frequentam o Ponto de Leitura trinta e cinco crianças. Existem quatro adolescentes acima de 12 anos que ainda frequentam, entraram no projeto na idade pré-estabelecida, mas, mesmo após completarem os 12 anos, permaneceram e a ajudam quando necessário. Estes foram nomeados monitores.

A Ação

O primeiro contato de um dos autores com o projeto Ponto de Leitura foi em novembro de 2016. A posição era de convidado para observar e auxiliar em uma oficina ministrada por estudantes da UFRB. Em março de 2017, a posição já havia se modificado: agora na função de ministrar uma oficina no projeto. Aos poucos as crianças iam chegando e compondo sua rotina: assinavam um caderno que ficava na entrada da casa; retiravam os sapatos antes de entrar e, após, sentavam no cantinho onde ficavam tapetes. Alguns deles iam até a prateleira e pegavam um livro para ler ou somente para folhear. Até chegar o horário de começar a oficina, as crianças ficavam com o olhar curioso seguindo os passos dos novos convidados.

O olhar das crianças de curiosidade era a inquietação em querer saber e conhecer o que estava por vir: “a construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade” (FREIRE, 1996/2002, p. 95). Quando Adélia percebe que todos ou a maioria das crianças já chegaram, ela os reúne na sala, apresenta o voluntário do dia e todos começam a música do “Seja bem-vindo”. Foi uma recepção muito calorosa. Um fator importante é que assim que a oficina começa, Adélia deixa os voluntários livres e à vontade para trabalhar com as crianças, ela permanece no espaço, faz os seus registros, mas não interfere em nada.

O tema da oficina era “O meu lugar no mundo”: diante de um globo terrestre, elas iam identificando onde é que achavam que se encontravam no mundo. As crianças adoraram rodar o globo para procurar o “seu lugar no mundo”. Houve um bate-papo sobre “de onde somos”, do macro ao micro: pertencemos a um país, somos de um estado, moramos em uma cidade, no bairro X, na rua Y. Algumas questões foram levantadas: vocês sabem o nome do nosso país? E do estado? Da cidade? Depois de toda essa conversa foi exibido o clipe da música “Oras Bolas” da “Palavra Cantada”, que aborda o lugar onde o personagem do clipe ocupa, para que

assim se pense o espaço que habitamos como nosso lugar. Após isso, eles desenharam o lugar que eles ocupavam no mundo.

A segunda oficina foi desenvolvida em maio de 2017. Surgiu a lembrança de que era o dia da bandeira. Eis aí o tema em voga naquele momento: a história da criação das bandeiras. As crianças conversavam sobre o seu surgimento, como foram criadas e quais os seus significados em cada cultura. Elas discutiram sobre diversas bandeiras: a dos piratas, de times, do Brasil e das Olimpíadas. Subsequentemente propôs-se que elas construíssem as suas bandeiras, imprimindo no desenho o que cada elemento significava para si, com seus sentidos próprios.

A partir de então houve outros momentos entre essa equipe das oficinas e as crianças do projeto. A seguir, será narrado mais um encontro, em dezembro de 2017, cujo tema foi educação e segurança no trânsito. Nos primeiros instantes, as conversas giraram em torno do que cada uma sabia sobre as leis de trânsito. Apareceram muitas histórias de acidentes com os familiares, todos queriam falar, narrar o que havia acontecido, cada um trazia sua história. Após essa roda de conversa, retornamos ao assunto das leis de trânsito exibindo uma foto: a imagem era de um rapaz paraplégico por conta de um acidente. Houve uma explicação sobre o que havia acontecido, um acidente simples, mas que teve uma proporção muito grande na vida daquele rapaz. Mais conversas e trocas de saberes surgiram. Ao final, houve uma dinâmica para que representassem as respectivas cores do semáforo. Todas as crianças participaram. Elas foram divididas em três grupos, cada uma com uma cor do semáforo e deveriam representar uma situação, tendo então optado por performar uma cena de teatro, relacionando o tema com o dia-a-dia delas.

Em março de 2018, mais um encontro, no dia internacional da água. De início, uma conversa sobre a água (poluição, as formas da água, o desperdício, como fazer para economizar a água, o meio ambiente, a crise climática etc.). Todos interagiram. Quando tudo se acalmou, houve algumas experiências com água para que observassem todo o processo. A experiência que elas mais gostaram incluiu uma vela, um copo, um pouco de água com corante. No experimento, a pressão e o calor da vela acesa faziam com que a água entrasse para o copo. Elas ficaram encantadas, todos queriam fazer e refazer esse experimento.

As quatro oficinas aqui narradas usaram temáticas diferentes, mas revelam uma linha mestra. O seu eixo esteve permeado pelo tema da identidade, em um primeiro momento sobre “o seu lugar no mundo”, compreender-se como um ser no mundo, em sua diversidade cultural; posteriormente, os sentidos inerentes em símbolos próprios de uma nação, de um

grupo, de uma sociedade, de uma cultura e, em última instância, significantes que nos constituem e nos representam enquanto sujeitos que somos; em sequência, a cidadania, as leis e regras das civilizações, o trânsito como movimento humano nos espaços urbanos com seus símbolos, suas normas e relações de respeito mútuo; por fim, o respeito à vida, à natureza e à terra (Terra) como aquilo que nos une e nos identifica como humanos, todos pertencentes à mesma espécie e habitantes do mesmo lugar (o planeta).

Na entrevista semiestruturada, Dely comenta que a disciplina com que mais se identificou em sua graduação se chamava Educação Popular, o mesmo nome do movimento brasileiro que se iniciou na década de 1950. A Educação Popular fortaleceu-se nos anos 1960 e hoje assume novas formas (ARROYO, 2010), trata-se de um fluxo histórico-educativo que se apropriou de um forte legado cultural, uma pedagogia de lutas, transformação, libertação e apresentou um Projeto Popular para o país (FREIRE; NOGUEIRA, 1989). As oficinas no Ponto de Leitura vêm perpassadas pelas heranças desse movimento, ao trabalhar a partir das experiências concretas das crianças, ao incluir suas rotinas, suas vivências, seus mundos, ao abordar identidade, cidadania, leis, ecologia, cultura, meio ambiente, história, mas sempre a partir do olhar e da escuta delas.

Todas essas oficinas foram trabalhadas numa perspectiva de valorização sobre o que elas já sabiam sobre o tema. Para Vygotsky (1991), a primeira leitura do mundo nunca é inédita, assim como para a proposta freiriana o estudante não é uma tábula rasa ou uma tela em branco a ser preenchida. Como bem nos apresentou Teixeira Neto (2014), as crianças adentram nossos espaços munidas de suas mochilas existenciais.

Nesse mesmo contexto de debate, Gohn (2013, p. 29) propõe que a educação não formal tem seus objetivos próprios, a saber:

- a) Educação para justiça social.
- b) Educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais etc.).
- c) Educação para liberdade.
- d) Educação para igualdade e diversidade cultural.
- e) Educação para democracia.
- f) Educação contra toda e qualquer forma de discriminação.
- g) Educação pelo exercício da cultura para a manifestação das diferenças culturais.

Dentro do Ponto de Leitura, Dely criou diversos outros pequenos projetos instigando as crianças, como exemplo a atividade “O bairro da Urbis II que queremos para o futuro”. Adélia fez algumas provocações relacionadas ao bairro, sobre a realidade e possíveis

melhorias. A partir disso, foi solicitado que as crianças expressassem em forma de desenho (para as que ainda não eram alfabetizadas) e em forma de texto (para as que eram alfabetizadas) o bairro que eles queriam para o futuro. Podemos verificar que nessa atividade a voz é restituída a elas, a sua expressão, seus pontos-de-vista, questionamentos e o delineamento de uma criticidade. Esse foi apenas um exemplo de atividade em que se trabalha, no Ponto de Leitura, cidadania, identidade, igualdade, democracia, justiça social e os direitos.

Arroyo (2010) relembra que historicamente a educação brasileira sempre serviu para resolver o problema e controlar o “perigo” oriundo de um povo entendido como analfabeto, inculto, ignorante e bárbaro. Diferentemente, a proposta de Dely é fomentar uma consciência infantil crítica totalizante, num movimento de libertação e autonomia. Ela funda seu projeto para incentivar a leitura, mas transforma-o em um espaço para a leitura de livros e para a leitura do mundo. Por isso, Arroyo (2010) refere-se a uma conduta, uma postura e uma sensibilidade do educador atento aos ricos e tensos processos de produção de existências, de culturas diversas e de saberes populares.

Gohn (2013, p. 15-16) afirma que “um modo de educar é construído como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades dos que participam”. E isso é percebido no projeto Ponto de Leitura, convergindo com o posicionamento da autora. Adélia criou toda uma estrutura a partir das demandas e da realidade encontrada. Sobre sua metodologia utilizada no processo, podemos afirmar que também foi pensada a partir das experiências e contextos das próprias crianças.

Diálogos entre Dely e Freire: parceiros de metodologias educacionais

A seguir serão elencados pontos importantes dessa metodologia forjada pela sua fundadora e seus jovens participantes: a coordenadora do projeto é também a gestora, desempenha inúmeras funções; as crianças são ativas na elaboração, construção e execução de todos os projetos e atividades; aquelas que crescem e se tornam adolescentes assumem a posição de monitores; não existe um processo seletivo para ingressar no projeto; não existe um processo seletivo para ser voluntário no projeto, pois a coordenadora parte do princípio de que todos podem ensinar algo, porém Dely tem referências sobre seus convidados, conversa com eles e os observa minuciosa e analiticamente; os voluntários podem elaborar suas oficinas como preferir, sempre com muita liberdade e autonomia; a coordenadora é criteriosa

e cuidadosa quando o assunto é a relação do voluntário com as crianças, mantendo registros com todo o rigor ao longo das oficinas com anotações e fotos.

Quando questionada sobre como é feita a seleção para os voluntários desenvolverem uma oficina no Ponto de Leitura, Adélia responde:

Na verdade assim, como eu te falei, como eu me sinto melhor como educadora, eu penso que todo mundo, todas as pessoas têm capacidade de ensinar algo, de compartilhar algo, de um conhecimento, desde uma cozinheira, sabe? Então assim, isso vai acontecendo aos poucos, eu vou conhecendo as pessoas, eu vou convidando os estudantes... Eu tô em determinado lugar, aí a pessoa fala: Ah Adélia essa pessoa é psicóloga...

Ai eu: - Oi, tudo bom? Eu sou Dely, tenho um projeto.

A pessoa: - Ah que bom...

Adélia: - Vai fazer uma visitinha lá...

Aí eu entro em contato, eu vou convidando.. É mais uma questão de convidar... Tem pessoas assim: Dely, eu queria ir lá fazer uma oficina, tu tem um espaço? Alguns já se oferecem, e outros eu já vou convidando [sic].

Sim, os espaços de educação não formal são livres, porém muitas vezes essa liberdade é vista equivocadamente pelas pessoas de modo geral, como se as regras fossem soltas e os métodos aleatórios. Trata-se de um olhar enviesado sobre tais espaços. A seguir abordaremos o Ponto de Leitura como exemplo para explicitar esta questão: Adélia parece desenhar um método inovador, assenhora-se de sua própria autoria como educadora, e compartilha esta construção de uma identidade educacional com as crianças que compõem esse projeto. Ela tem razão: não pode haver nada mais freiriano do que isso, já que se trata de uma pedagogia voltada para a autonomia, têm objetivos precisos, propósitos bem delineados, que não são de forma alguma tecidos de modo avulso. Freire (1996/2002) não deixa dúvidas de que jamais abandonou sua convicção sobre a relevância da liberdade, com seriedade, amorosidade e solidariedade. Em seu espaço, Adélia propõe que o tecido de ensino e aprendizagem seja costurado coletivamente, a partir da participação de toda a comunidade, seja ela acadêmica ou não.

Na transcrição supracitada, nota-se um diálogo entre educação informal e não formal, quando Dely aponta que qualquer pessoa pode educar: o conhecimento de mundo, de vida tem lugar de destaque nos espaços de educação não formal. Apesar de ser colocado por ela que qualquer pessoa pode ensinar, não é somente o ensinar por ensinar, de qualquer jeito e de qualquer forma. O ensinar está para além dos conteúdos acadêmicos, parte do interior, da experiência de vida, do querer, da vontade de estar com o outro, de contribuir com o outro a partir daquilo que se teve a oportunidade de aprender e compartilhar. É válido ressaltar que o

que Adélia aponta é que qualquer pessoa pode educar, no sentido de construção e troca de saberes, mas não que qualquer um pode ser um pedagogo, pois para isso é necessária uma formação.

O projeto, até o momento da presente pesquisa, não tinha qualquer voluntário fixo, mas sim a colaboração de algumas pessoas que se dispunham com maior frequência para ajudar nas atividades. Existe uma dificuldade muito grande para se encontrar um voluntário fixo, que seja comprometido com o projeto, com regularidade e constância. Isso pode até ser visto como um obstáculo, mas Adélia transformou isso, que seria um impasse, em um aspecto metodológico interessante, pois os voluntários são itinerantes, volantes. Eles desenvolvem ações pontuais, no formato de oficinas, através de um plano com início, meio e fim.

Entende-se esse aspecto como um ponto metodológico peculiar, pois são pessoas diferentes, com ideias, experiências de vida e culturas diferentes, e isso amplia a relação e a troca de saberes. E pelo fato de ser passageiro e breve, não significa que o vínculo com as crianças não possa ser estabelecido. Isso ajuda a criança a elaborar melhor o processo de fazer e refazer laços. Ela ressignifica a ideia de abandono e desprezo social, reinterpretando as experiências no Ponto de Leitura como aspectos naturais e saudáveis de enlances e desenlaces, construção e reconstrução de vínculos. As relações de referência e estabilidade voltam-se para o interior do grupo, entre as próprias crianças e com a própria fundadora. Outro ponto relevante é que, segundo Dely, as crianças gostam de novidade, e o fato de existir essa rotatividade faz com que as oficinas não se tornem repetitivas, pois cada voluntário leva algo novo sempre que vai.

Adélia tem um carinho muito grande pelas crianças da comunidade, em especial as que fazem parte do projeto, e quando se trata da relação do voluntário com as crianças ela afirma:

Eu já percebi que tem pessoas que vão pra lá e que às vezes eu convido e não cria um... É como se fosse assim, não cria um vínculo afetivo com as crianças, a pessoa vai pra fazer oficina, talvez por ser educada, faz e pronto. E já tem outros que são diferentes, já cria um vínculo com as crianças. Eu percebo no olhar sabe?! Aquela coisa assim que... Eu já consigo perceber isso. Aquela pessoa que eu vejo que sente prazer em estar lá. Não apenas em estar contribuindo, mas de estar lá na comunidade mesmo [sic].

A partir disso, percebe-se que, mesmo que não exista uma seleção com pré-requisitos para ser voluntário no Ponto de Leitura, Adélia faz uma análise da postura e da relação com as crianças, que para ela deve ser uma das prioridades na hora de fazer o convite novamente.

Desse modo, a coordenadora é, sim, minuciosa, cuidadosa e criteriosa em sua metodologia. As oficinas são sempre elaboradas pelos próprios voluntários. Adélia deixa o voluntário livre para escolher a temática que irá trabalhar com as crianças. A organização do calendário para essas atividades é sempre feita por ela, segundo a qual, quando chega na metade do mês, já vai convidando os voluntários para o mês seguinte. Quando não encontra alguém disponível para uma determinada data, ela mesma quem faz a atividade com as crianças, incluindo sempre, como tema-eixo de sua atuação, a leitura. Sobre isso afirma:

[...] o que eu sempre levo é a questão da leitura. Ou a gente escolhe, ou peço pra dois, três escolherem um livro né, aí a gente vai discutir aquele livro, depois a gente procura mudar as histórias ou então a gente trabalha com poesias, sempre eu levo alguma coisa sempre voltada na questão da leitura. Porque eles gostam, além de fazer atividade eles gostam de registrar, ou que seja desenho eles não gostam de simplesmente ficar ouvindo, eles gostam de produzir, então assim já é costume deles. Às vezes acontece da pessoa que está dando a oficina, e eles perguntam, e aí professora a gente vai fazer o quê depois? A gente vai escrever? a gente vai desenhar? Então eles já esperam esse momento, então não é uma coisa assim como se fosse mecânica, mas eles mesmo que pedem. Ou faz um cartaz coletivo, ou divide em equipe, aí eu coloco os menores juntos, porque se coloca junto, os maiores querem e não deixam os menores fazer porque dizem que eles não sabe. Mas sempre a gente produz algumas coisas [sic].

Apesar de as oficinas serem com uma temática livre, Adélia não deixa de incentivar a leitura. Ela iniciou o projeto com o intuito de trabalhar com a ideia de leitura e, com o passar do tempo, o projeto assumiu uma concepção mais ampla (e freiriana) de leitura: a Leitura do Mundo. Outro ponto importante colocado é a questão de as crianças pedirem sempre para registrar. Os registros feitos por elas são uma forma de demonstrarem que produziram algo, visto que foi apresentado algo (pelo voluntário do dia), em seguida elas querem mostrar que também são capazes de criar.

A partir do que foi apontado e das percepções sobre como o projeto caminha, a metodologia utilizada por Adélia funciona muito bem, apesar de algumas dificuldades apontadas por ela. Gohn (2010, p. 46) aponta que “na educação não-formal, as metodologias operadas no processo de aprendizagem partem da cultura dos indivíduos e dos grupos. O método nasce a partir de problematização da vida cotidiana”. A metodologia do Ponto de Leitura, construída por Dely e pelas crianças, é um dos seus pontos mais vibrantes, pois define o projeto, a sua autoria, o seu modo de fazer, de pensar, de forjar teorias e práxis.

Arroyo (2010) conta que Paulo Freire não inventou exatamente um método, uma chave, um conjunto de técnicas, uma ferramenta específica, uma muleta ou receita que ensine

exatamente o que deve ser feito, como deve ser feito, por onde começar, onde chegar. Adélia é pedagoga, educadora, colega do Paulo Freire, dialoga com ele, tem suas inspirações, mas tem, sim e também, seu fazer original, pensado e construído com as próprias crianças e com a comunidade.

Considerações Finais

Esta pesquisa pôde apresentar uma breve discussão sobre a educação não formal cujo modelo espontâneo viabiliza a troca de experiências com o outro. O estudo de caso em um projeto social na cidade de Amargosa (Recôncavo da Bahia) permitiu compreender a importância dos educadores em um Projeto de Educação Popular ao lado de suas comunidades. No caso do Ponto de Leitura, especificamente, as ações desenvolvidas proporcionam às crianças uma aprendizagem diversificada a partir das oficinas desenvolvidas com os voluntários que passam por lá.

Este presente manuscrito não homenageia somente Paulo Freire, mas todos os seus colegas e companheiros que trilham a educação libertadora. O seu aniversário de 100 anos é uma ode ao alcance de seu legado, celebra os sonhos de Adélia, agiganta os projetos das crianças de Dely, como elas gostam carinhosamente de chamá-la.

A partir da entrevista semiestruturada, das observações participantes e do diário de campo, notou-se que o Ponto de Leitura revela objetivos bem delineados e resultados significativos na vida dessas crianças, ao prezar pela autonomia e incentivo à criticidade. Ao decorrer do tempo, o projeto foi ganhando forma e uma metodologia própria e consistente.

O período de experiência dos pesquisadores com esse projeto social em Amargosa foi uma via de mão dupla, baseada em trocas, num movimento constante de ir e vir entre o ensinar e o aprender. Foi, sem dúvida, uma vivência formativa em nossa composição como educadores, mas uma formação não somente nas dimensões cognitivas, mas nas interpretações e escutas mútuas entre nós e eles, nos registros do afeto, das emoções, do acolhimento, do pertencimento gradativo ao território do outro. Laplantine (2004, p. 24) afirma que, em etnografia, “nós nunca somos testemunhas objetivas, observando objetos, mas sujeitos observantes de outros sujeitos no seio de uma experiência na qual o observador é ele mesmo observado”, ao que Favret-Saada (2005) complementa quando defende que, em uma investigação antropológica, o pesquisador deve permitir-se “ser afetado”.

Almeja-se, como desdobramento futuro, que este estudo apresente o Ponto de Leitura como uma imagem verdadeira e atual de uma educação popular libertária voltada à infância e para além dos muros da escola, de uma pedagogia como ato político, e que amplie as possibilidades de pesquisa sobre objetivos e metodologias em espaços de educação não formal, ao permitir que seus fundadores e educadores assenhorem-se de suas próprias teorias, assumam a autoria de seus modelos originais e autênticos e de suas refinadas práticas pedagógicas.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- ARROYO, M. Paulo Freire e o Projeto Popular para o Brasil. In: SOUZA, A. I. (Orgs.). **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- FALCO, A. M. C; MOREIRA, J. A. S. A gestão do trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares: um debate acerca da formação do pedagogo no Brasil. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 1, p. 256-273, 2017. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/417/377>. Acesso em: 03 ago. 2018.
- FAVRET-SAADA, J. Ser afetado. **Cadernos de Campo**, n. 13, p. 155-161, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50263/54376>. Acesso em: 03 ago. 2018.
- FERREIRA, C. A. L. Pesquisa Qualitativa e Quantitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 173-182, 2015. Disponível em: <http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/4424/2546>. Acesso em: 03 ago. 2018.
- FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- FREIRE, P. **A pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996/2002.
- FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Teoria e Prática em Educação Popular**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, H. C. L. CNE ignora entidades da área e aprova Parecer e Resolução sobre BNC da Formação. **Revista Educar Mais**, v. 4, n.1, p. 1-3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1711>. Acesso: 03 mar. 2021.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOHN, M.G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas na escola. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v.14, n. 50, p.27-38, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?lang=pt>. Acesso em: 03 ago. 2018.

_____. **Educação não formal e o educador social**: a atuação do desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2013.

LAPLANTINE, F. **A descrição etnográfica**. São Paulo: Terceira Margem, 2004.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 49-83.

TEIXEIRA NETO, J. **Mochilas existenciais e insurgências curriculares**: etnocurrículos instituindo interações em cenários das pedagogias culturais do tempo presente. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em: 10 de agosto de 2021.

Aprovado em: 24 de setembro de 2021.