

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

A DIMENSÃO HUMANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DIÁLOGO COM A PERSPECTIVA FREIREANA E FEMINISTA

Ivana Cristina Lovo, Camila Lima Coimbra

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.8838>

Submetido em: 2024-04-29

Postado em: 2024-05-04 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

A DIMENSÃO HUMANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DIÁLOGO COM A PERSPECTIVA FREIREANA E FEMINISTA

IVANA CRISTINA LOVO¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3788-4949>

ivana.lovo@ufvjm.edu.br

CAMILA LIMA COIMBRA²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7755-9473>

camila.coimbra@ufu.br

¹ Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Diamantina, MG, Brasil.

² Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, Brasil.

RESUMO: Comprometida em ultrapassar a fronteira da educação bancária, a pesquisa refletiu sobre a importância de estratégias de acolhimento e cuidado com os sujeitos sociais em processos formativos humanizadores. Partiu-se da realidade da Licenciatura em Educação do Campo, ofertada na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), em específico na comunidade de aprendizagem constituída na unidade curricular Saúde, Corpo Humano e Sexualidades (LECCN117), ofertada entre 2022 e 2023. O referencial teórico abrangeu pressupostos freireanos e do feminismo negro e revolucionário, refletido por bell hooks, que afirmam a educação como prática da liberdade. Tal perspectiva possibilitou o uso de métodos que fomentaram a reflexão-ação-reflexão, materializados no Círculos Dialógicos Investigativo-formativos e nas Práticas Integrativas e Complementares em Saúde, que foram incorporados à prática educativa da unidade curricular. Como resultados da pesquisa, destaca-se o emergir do sentimento de *empatia* e o exercício *do falar e do ouvir sem julgamentos* na formação inicial de professoras/es. Foi possível fazer a vivência empírica dos princípios freireanos, agregados aos fundamentos do feminismo negro, destacando a prática democrática no cotidiano da comunidade de aprendizagem, o que potencializou uma práxis autêntica, no sentido de trazer para a realidade prática o conhecimento e o entendimento que se alcançam no nível da consciência. Tal perspectiva corrobora com o que Freire e hooks afirmam sobre as experiências de educação como prática, por onde se iniciam os processos de transformação da sociedade.

Palavras-chave: Formação inicial para docentes; Prática Pedagógica; Formação humana; Licenciatura em Educação do Campo.

THE HUMAN DIMENSION IN TEACHER TRAINING FROM A FREIREAN AND FEMINIST PERSPECTIVE

ABSTRACT: Committed to going beyond formal education, this research reflects on the importance of welcoming and nurturing strategies in humanising learning processes in social subjects. The reference point is the Degree in Rural Education offered by the Federal University of Vales do Jequitinhonha and Mucuri (UFVJM), specifically the learning within the curricular unit “Health, Human Body and Sexualities” (LECCN117), offered between 2022 and 2023. The theoretical framework included Freirean assumptions and black and revolutionary feminism, as reflected by bell hooks, which affirm education as a practice of freedom. This perspective enabled the use of methods that encouraged reflection-action-reflection, which are materialised in Investigative-Formative Dialogical Circles and in Integrative and Complementary Practices in Health, which were covered this curricular unit. Among the results of this research, the emergence of *empathy* and the practice of *speaking and listening without judgment* in the initial

training of teachers stands out. It was possible to have an lived empirical experience of Freirean principles, added to the foundations of black feminism, highlighting democratic practice in the daily life of the learning community, which enhanced an authentic praxis, in the sense of bringing to practical reality the knowledge and understanding at the conscious level . This perspective corroborates what Freire and Hooks state about the experiences of education as a practice, where processes of the transformation of society begin.

Keywords: Pedagogic education; Human education; Degree in Rural Education.

LA DIMENSIÓN HUMANA EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN DIÁLOGO CON LA PERSPECTIVA FREIREANA Y FEMINISTA

RESUMEN: Comprometida en traspasar la frontera de la educación bancaria, la investigación reflexionó sobre la importancia de estrategias de acogida y cuidado con los sujetos sociales en procesos formativos humanizadores. El estudio partió de la realidad de la Licenciatura en Educación del Campo, ofrecida en la Universidad Federal de los Valles de Jequitinhonha y Mucuri (UFVJM), en específico en la comunidad de aprendizaje constituida en la unidad curricular Salud, Cuerpo Humano y Sexualidades (LECCN117), ofrecida entre 2022 y 2023. El marco teórico abarcó presupuestos freireanos y del feminismo negro y revolucionario, reflejado por bell hooks, que afirman la educación como práctica de la libertad. Tal perspectiva permitió el uso de métodos que fomentaron la reflexión-acción-reflexión, materializados en los Círculos Dialógicos Investigativo-formativos y en las Prácticas Integrativas y Complementarias en Salud, que fueron incorporados a la práctica educativa de la unidad curricular. Como resultados de la investigación, se destaca el surgimiento del sentimiento de empatía y el ejercicio del hablar y del escuchar sin juicios en la formación inicial de profesoras/es. Fue posible hacer la vivencia empírica de los principios freireanos, agregados a los fundamentos del feminismo negro, destacando la práctica democrática en el cotidiano de la comunidad de aprendizaje, lo que potenció una praxis auténtica, en el sentido de llevar a la realidad práctica el conocimiento y la comprensión que se alcanzan en el nivel de la conciencia. Tal perspectiva corrobora con lo que Freire y hooks afirman sobre las experiencias de educación como práctica, por donde se inician los procesos de transformación de la sociedad.

Palabras clave: Formación inicial para docentes; Práctica Pedagógica; Formación humana; Licenciatura en Educación Rural.

INTRODUÇÃO

Uma prática pedagógica comprometida em ultrapassar as fronteiras da educação bancária sustenta-se no desafio de promover condições para que o contexto de aprendizagem permita aos sujeitos envolvidos vivenciarem os princípios freireanos. Isso significa evitar a condição das/os estudantes se postarem como consumidores passivos de conhecimentos sistematizados, trilhando um caminho em que possam assumir o poder e a responsabilidade com a criação de um ambiente de aprendizagem compartilhado com a/o professora/or. Diante desse contexto, a pesquisa objetivou refletir sobre como a integração entre práticas direcionadas ao cuidado da pessoa e práticas educativas podem fortalecer processos formativos humanizadores, que busquem a integridade humana, a diversidade e o caráter comunitário nas sociedades.

O contexto que caracterizou a pesquisa foi o da Licenciatura em Educação do Campo, ofertada pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), em específico com dados produzidos a partir da unidade curricular LECCN117 Saúde, Corpo Humano e Sexualidades, ofertada para a habilitação em Ciências da Natureza (CN) entre 2022 e 2023. O foco da pesquisa está no desafio de agregar aos conteúdos curriculares estratégias pedagógicas comprometidas em integrar a

dimensão do cuidado da pessoa como meio de acolher e fortalecer percursos e processos formativos que envolvem a formação inicial de professoras/es e/ou educadoras/res.

A Licenciatura em Educação do Campo é um curso de graduação, ofertado na modalidade presencial, a partir da pedagogia da alternância. Tal modalidade de ensino integra diferentes tempos e espaços formativos, organizados principalmente em Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC), articulados em cada semestre letivo. A oferta de um curso presencial em alternância tem possibilitado o acesso e a permanência na universidade pública a um perfil de jovens e adultos que historicamente estiveram alijados do direito à educação superior. Faz-se importante esclarecer que, entre as estratégias que possibilitam exercitar a pedagogia da alternância nas instituições, na Educação do Campo ofertada na UFVJM, a alternância é organizada de forma que, em cada semestre, os/as estudantes passem um período de 45 dias letivos em atividades realizadas nas instalações da Universidade (Tempo Universidade (TU)), localizada em Diamantina (MG), tendo aulas em período integral, estando no restante do semestre nas suas comunidades/regiões de origem (Tempo Comunidade (TC)), onde desenvolvem atividades formativas relacionadas às unidades curriculares, além de atividades formativas que englobam um trabalho coletivo.

Tal ação visa integrar as unidades curriculares ofertadas no semestre, assim como os estudantes que residem em uma mesma região e que estão em diferentes períodos. Essas atividades formativas caracterizam as Práticas Integradoras, que englobam as Práticas de Ensino, Encontros do Tempo Comunidade e Estágios Supervisionados. Cabe ressaltar que no período de Tempo Comunidade são os/as professores/as que se deslocam para as regiões de origem dos/as estudantes e coordenam essas atividades nos denominados Núcleos de Alternância (Brasil, 2018).

Agregado ao esforço para entender e se adaptar a essa organização pedagógica, tem-se a realidade de que a grande maioria das/dos estudantes são as/os primeiras/os membros de suas famílias, e muitas vezes de suas comunidades, a acessarem a educação superior em uma universidade pública. Esses contextos contribuem para emergir condições de reconhecimento, prazer e alegrias, mas, também, outros sentimentos como os de insegurança, medo, entre confusões e instabilidades emocionais, reflexo da realidade diversa e nova que se apresenta, mas que também explicitam diferenças e opressões em relações que expressam condições de classe, raça, gênero, geração entre outras.

Importante destacar que a organização pedagógica da Licenciatura em Educação do Campo, gera condições para melhor conhecer a realidade das/os estudantes para além do convívio na universidade, pois facilita, também, a aproximação com a realidade das famílias e comunidades das/dos estudantes, o que possibilita evidenciar melhor as inseguranças, tensões e instabilidades emocionais vivenciadas no percurso formativo. O estar na Universidade em um período concentrado, durante 45 dias, duas vezes ao ano, tendo aulas em período integral, manhãs e tardes, além da possibilidade de visitar as comunidades de origem e conhecer as famílias das/os estudantes, durante o Tempo Comunidade, aporta às/aos docentes melhores condições para perceber níveis emocionais e de relacionamentos, assim como os contextos que influenciam na condição desses sujeitos sociais, as/os próprias/os licenciandas/os. Essas condições dialogam com os princípios e diretrizes da pedagogia da alternância¹ e com as diretrizes da Educação do Campo², pois aproximam a realidade das/os estudantes ao seu percurso formativo, fomentando o ensino/aprendizagem contextualizado e significativo, experiência ímpar na formação de profissionais da educação.

Todavia, essas condições demandam atenção, acolhimento e respeito à realidade das/os estudantes, que inclui apoio socioeconômico para a permanência na universidade, integrado à condição pedagógica para a oferta de uma graduação em alternância (com o entendimento de que devem ser parte da política institucional de assistência estudantil). Por esse apoio socioeconômico estão inclusos serviços de assistência estudantil vinculados à oferta de hospedagem e alimentação, disponibilizados durante o Tempo Universidade, e o apoio logístico para as atividades pedagógicas nas regiões de origem das/os estudantes. Essa demanda de acolhimento e apoio reforça a necessidade de incluir nos processos

¹ Em acordo com a Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023, que *Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior* (Brasil, 2023).

² Em acordo com o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que *Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA* (Brasil, 2010).

formativos reflexões sobre a realidade sócio-histórica das/os estudantes, no sentido de revelar e denunciar opressões e explorações que ocorrem a partir das diferenças de classe, raça, gênero, geração entre outras. Tais questões colocam em evidência as relações sociais que operam um sistema político, como explicita hooks (2017, 2019, 2020, 2021), pautado no “[...] patriarcado imperialista capitalista supremacista branco” (hooks, 2020, p. 61).

Diante dessa realidade, o objetivo da pesquisa foi refletir sobre como as estratégias de acolhimento e cuidado com os sujeitos sociais podem indicar possibilidades pedagógicas, pensadas para incluir sentimentos e condições emocionais cotidianas no ambiente de aprendizagem, não fortalecendo a separação entre corpo e mente no processo de educação, como denuncia bell hooks (2017). Acredita-se que incorporar estratégias acolhedoras das subjetividades, integrando o cuidado com a pessoa aos percursos formativos, é uma forma de apoiar a formação integral dos sujeitos sociais, articulando experiências no âmbito individual e coletivo, em um processo dialético, fomentando vivências do fazer junto ou do “[...] caminhar com” (Araújo Júnior, 2019, p. 58). Essas práticas fortalecem percursos formativos humanizadores, em que: se o sujeito vivencia algo, integrando reflexão-ação-reflexão abre-se maior potência dele multiplicar a experiência, potencializando também o fazer junto e/ou caminhar com, em uma prática educadora que humaniza.

Nesse contexto, os resultados dessa pesquisa apresentam uma realidade da Licenciatura em Educação do Campo, tendo como objetivo, também, partilhar uma reflexão sobre os aportes freireanos relacionados à arqueologia da consciência (Freire, 1981, 2011, 2014) e do feminismo negro revolucionário, discutidos por bell hooks (2017, 2019, 2020, 2021), e que nos fortalece na busca por uma educação humanizadora, que se traduz na educação como prática da liberdade e de libertação.

O SER MAIS ENTRELAÇANDO OS SUJEITOS E OS COLETIVOS

No processo de conquistar uma consciência crítica, desvelando as diversas condições de opressão, Freire (2011, 2014, 2019) traz a práxis como movimento dialético de reflexão-ação-reflexão do sujeito sobre si mesmo e sobre o mundo em que está inserido, produzindo assim os meios para intervenção crítica nas realidades, que possuem interseção entre questões individuais e coletivas e entre diferentes formas de opressão. O autor afirma a práxis como prática da liberdade, em que educar se faz como um processo de conscientização e conquista da liberdade. Mas, que em meio a esse processo, para se alcançar tal liberdade faz-se necessário trazer ao consciente as relações de opressão vivenciadas pelos sujeitos. Freire (2014), dialogando com Fiori e Marx, destaca que para essa tomada de consciência se faz necessário fazer “[...] a opressão real ainda mais opressora, acrescentando-lhe a consciência da opressão [...]” (Freire, 2014, p. 52). Segundo esse autor, e fazendo referência a Marx, alcançar a consciência da opressão requer a relação dialética subjetividade-objetividade, que, de forma solidária se apresentam como unidade dialética entre o subjetivo e o objetivo, o que revela a práxis autêntica. Freire destaca o quanto é doloroso esse processo, pois os oprimidos:

Sofrem uma dualidade que se instala na ‘interioridade’ do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor ‘dentro’ de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo.

[...]

A libertação por isso é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos (Freire, 2014, p. 47-48).

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2019), aborda esse processo de libertação como a consciência de sua identidade cultural que, segundo ele, estão incluídas a “[...] dimensão individual e de classe das/os educandas/os, em que o respeito se faz fundamental na prática educativa progressista”

(Freire, 2019, p. 42). Assim, no diálogo entre suas obras, é possível compreender e identificar a busca da libertação com um parto, em função desse processo estar relacionado “[...] diretamente com a *assunção* de nós por nós mesmos” (Freire, 2019, p. 42). Nesse movimento, Freire (2019) nos convida a estender um pouco mais a reflexão sobre a assunção, indicando que “[...] o verbo assumir é um verbo transitivo e que pode ter como objeto o próprio sujeito que assim se assume” (Freire, 2019, p. 41). Assim ele esclarece:

Outro sentido mais radical tem a assunção ou assumir quando digo: uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu* (Freire, 2019, p. 42).

Portanto, essa abertura para o processo de busca da consciência crítica, o *parto dolorido*, passa a ser gestado pelo sujeito no tempo contínuo e dinâmico da história a partir da assunção da identidade cultural, que implica em estar consciente da nossa condição de seres humanos inacabados, o que nos convida a estarmos reflexivos, críticos e atuantes no presente e alimentando esse processo, ou seja, mantendo essa postura constantemente. Portanto, um processo dialético, que envolve o distanciamento do objeto, necessário para o diálogo problematizador entre sujeitos e objetos, o que implica na reflexão sobre ideias diferentes. Como destaca Gustsack (2010, p. 216), citando Silva (2000), isso implica que os sujeitos tornam-se capazes de “posicionar a si próprio e de construir e transformar as identidades históricas, herdadas de um passado comum”.

Para esse parto de conscientizar-se, Freire explicita nas obras *Pedagogia do Oprimido* (2014) e *Pedagogia da Esperança* (2011) um caminho processual que parte do entrar em contato com uma *situação limite* e, com uma atitude de distanciamento e reflexão sobre ela, no movimento identificado como *percebido-destacado*, chegar na percepção do problema, tema-problema, gerador do diálogo descodificador e problematizador da realidade, permitindo ao sujeito gestar o sonho, ou seja, sonhar com a mudança, o que o leva a descobrir e delinear o *inédito viável*, que se materializará na ação, pelos *atos-limite*, de enfrentamento da situação limite para transformação da realidade.

A transposição do inédito viável da condição de sonho para concretude da realidade passa pelo esperar, quando as situações limites não mais imobilizam os sujeitos, pelo contrário, os impulsiona a agir para superar o problema. Tais ações são identificadas como *atos-limite*, ações que rompem com os obstáculos da situação limite. Quando concretizados e refletidos, tais atos rompem a fronteira que limitava o ser enquanto sujeito individual ou coletivo, concretizando o inédito viável e, portanto, transpondo a fronteira do ser na direção do *Ser mais*, um sujeito que supera seus limites, produzindo novos conhecimentos, que o possibilita ampliar sua leitura de mundo e, portanto, sua ação no mundo.

Segundo Freire (2019) a força criadora do aprender é uma das vantagens significativas dos seres humanos, que os tornam capazes de ir além de seus condicionamentos, no percurso descrito acima e que ele identifica como arqueologia da consciência, ou seja o processo de identificar a situação limite, com o destacado-percebido, sonhar com a superação da situação limite no identificar e planejar atos-limite que, ao serem postos em prática, no agir com o esperar, geram o inédito viável, transpondo os obstáculos à liberdade para chegar ao ser mais). Importante destacar que esse processo da arqueologia da consciência está sintetizado e explicado por Ana Maria Araújo Freire, em nota do livro *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, quando ela destaque estar na “[...] categoria ‘inédito viável’ toda a crença no sonho possível e na utopia que virá, desde que os que fazem sua história assim queiram” (Freire, 2011, p. 277).

A partir da clareza sobre esse processo, e reforçando a importância do entendimento dialético sobre como se dão consciência e mundo na relação e introjeção do(a) opressor(a) pelo(a) oprimido(a), Freire (2011, p. 77 e 146), realçando seu diálogo com Erich Fromm, cita, em duas passagens dessa obra, o que Fromm comenta sobre a proposta educativa freireana: “Uma prática educativa assim é

uma espécie de psicanálise histórico-sociocultural e política” (FREIRE, 2011 p. 77 e 146. O que indica, inclusive, as fontes inspiradoras de Freire na psicanálise e no materialismo histórico dialético.

Nesse sentido, Freire (2011 p. 39-45) também se humaniza quando descreve o processo em que identificou e superou sua condição de mal-estar associada à chuva, à lama, ao mato massapê, ao verde dos canaviais e ao céu escuro, que o levava a um estado depressivo. Buscando entender como esse estado se deflagrava e como se dava a trama da dor, o pensador nos conta como fez a própria arqueologia da dor para descobrir sua razão de ser, relacionada com a morte de seu pai, quando viviam em Jaboatão dos Guararapes. Nesse processo, o autor narra o seu agir na superação da condição provocadora do mal-estar, que se apresentou como uma condição limitante, “[...] desde então, nunca mais a relação chuva, verde, lama ou barro pegajoso deflagrou em mim o mal-estar que me afligiu durante anos” (Freire, 2011, p. 43). No relato de suas vivências e experiências, Freire as confirma também como fonte de inspiração, o que revela sua convicção no Ser mais, sobretudo por valorizar as experiências dos sujeitos que os implica a fazer com o povo e não para o povo, como afirma: “E isso implica o respeito ao ‘saber de experiência feito’ de que sempre falo, somente a partir do qual é possível superá-lo” (Freire, 2011, p. 39).

Para esse movimento processual, Freire (2014, 2011) apresenta o sujeito e o diálogo como partes fundamentais que dinamizam o ato de conhecer. Em suas obras, Freire entende os seres humanos, como Sujeitos-sócio-histórico-culturais e o diálogo é apresentado como o meio problematizador da produção do conhecimento, pois agregado a atitude de pesquisar, e como instrumento de comunicação na relação entre sujeitos e objetos, sustenta as condições para problematizar a realidade, refletir a prática, e promover a dialogicidade que permite aos sujeitos superar a curiosidade ingênua, pautada no saber de pura experiência feito, que reflete o senso comum, para alcançar a curiosidade epistemológica, que reflete na consciência crítica e geradora de novos conhecimentos e novas leituras de mundo, no Ser mais. Freire (2019), destaca que, na verdade, a curiosidade “[...] *muda de qualidade, mas não de essência*” (Freire, 2019, p. 33, grifo nosso).

O sujeito é entendido enquanto Aquela e Aquele que pensa, e ao pensar tem a condição de dizer não, e de se contrapor à ordem estabelecida, transformando-a. Com sua condição subjetiva, é capaz ainda de voltar a reflexão para si mesmo, assim, o processo de tornar-se sujeito implica o pensamento reflexivo, que direciona esse sujeito para a busca da autonomia de pensamento e para liberdade. Adorno (1995), reforça que a experiência do pensamento é reflexo da sociedade em que se vive, o que revela interdependência, e não unidade, entre teoria e práxis. Com isso, para o autor, a práxis deveria realizar conhecimento, e a aversão à teoria constitui fragilidade da práxis (Adorno, 1995, p. 211). Nesse sentido, Freire (2014, 2011), afirma a educação como prática da liberdade ser uma busca de consciência intencionada ao mundo, que problematiza os sujeitos em suas relações com o mundo.

Essa relação com o mundo leva o sujeito à sua dimensão individual e universal, como reconhece Adorno (1995, p. 199), “[...] reflexão sobre o sujeito é reflexão sobre a sociedade”. Importante destacar o que Coimbra *et al.* (2021) esclarecem, que o ser humano freireano é denominado sujeito por entendê-lo como um ser de relações, um ser social, que inclui uma multiplicidade de seres, pois também é um ser cultural e histórico. Essa multiplicidade incorpora também a “[...] compreensão do ser humano como ser de comunicação, um ser transcendente, um ser inacabado” (Coimbra, 2021, p. 135).

Nesse contexto, percebe-se em Freire (2011) a atenção ao sujeito como ser humano e como classe social. E, nesse movimento entre o individual e o coletivo social, Freire afirma a vocação do sujeito para humanização, e explicita que a luta pela liberdade não é apenas individual, mas da classe social. Como afirma:

Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser. É por isso que, como indivíduo e como classe, o opressor não liberta nem se liberta. É por isso que, libertando-se, na luta necessária e justa, o oprimido, como indivíduo e como classe, liberta o opressor, pelo fato simplesmente de proibi-lo de continuar oprimindo (Freire, 2011, p. 138).

Pitano (2010) ao discorrer sobre o sujeito social no contexto do pensamento de Paulo Freire, aponta que, mesmo que essa expressão não seja encontrada nas obras de Freire, ela possui afinidade semântica com outras expressões encontradas nas suas obras, como “[...] sujeito histórico, sujeito crítico e sujeito dialógico” (Pitano, 2010, p. 384). Esse autor enfatiza que o sujeito, concebido como social graças

à politicidade inerente, é fruto de um caminho de aprendizagem complexa, que assume uma existência individual e social, que encontra “[...] fundamento e autenticidade no movimento do *vir a ser*, marca da incompletude de quem se constrói, individual e coletivamente, no movimento histórico de busca pela humanização solidária de todos” (Pitano, 2010, p. 385).

Emma Goldman (2010), no texto *O Indivíduo na Sociedade*, aponta que o espírito do indivíduo é o primeiro a revoltar-se contra a injustiça e o aviltamento; o primeiro a conceber a ideia de resistência, é o gerador do pensamento libertador, e também do ato libertador. Importante esclarecer a diferença entre o que essa autora entende sobre individualidade e individualismo:

A individualidade, não é o conjunto de reflexos impessoais e mecânicos que o Estado considera como um ‘indivíduo’. O indivíduo não é somente a soma da hereditariedade e do meio ambiente, da causa e do efeito. É isso, mas também muito mais. O homem vivo não pode ser definido; ele é fonte de toda a vida e todos os valores, ele não é uma parte disto ou daquilo; é um todo, um todo individual, um todo que evolui e se desenvolve, mas que permanece, entretanto, um todo constante. A individualidade assim descrita não tem nada de comum com as diversas concepções do individualismo e principalmente com aquele que eu chamarei ‘individualismo de direita, à americana’, que não é senão uma tentativa disfarçada de conter e de vencer o indivíduo na sua singularidade. Este dito individualismo, que sugere fórmulas como ‘livre empresa’, ‘modo de viver americano’, arrivismo e sociedade liberal, é o deixa-fazer econômico e social: a exploração das massas pelas classes dominantes com a ajuda da velhacaria legal; a degradação mental e o doutrinamento sistemático da mentalidade servil, processo conhecido pelo nome de ‘educação’. Esta forma de individualismo corrupto e viciado, autêntica camisa de forças da individualidade, reduz a vida a uma corrida degradante pelos bens materiais, pelo prestígio social; a sua suprema sabedoria exprime-se numa frase: ‘cada um por si e maldito seja o último’ (Goldman, 2010, p. 8).

Esses esclarecimentos são importantes para demarcar o que Freire (1981) enfatiza sobre a humanização. Para ele, a humanização das mulheres e dos homens, assim como a desumanização, exige ação na realidade. Para a humanização, há necessidade de transformação do mundo em que elas e eles se encontram na condição de oprimidas e oprimidos, e por isso proibidos de Ser mais. Por essa razão, Freire (1981) chama a atenção para um dos pontos fundamentais das implicações pedagógicas do processo de humanização. Ele destaca que “[...] a libertação não se dá dentro da consciência dos homens [e das mulheres], isolada do mundo, se dá na práxis dos homens [e das mulheres] dentro da história que, implicando na relação consciência-mundo, envolve consciência crítica desta relação [...]” (Freire, 1981, p. 79-80), o que vai apontar para outro ponto fundante em Freire (1981), o caráter político da educação, em que incorre a impossibilidade de sua neutralidade.

A educação, ou a ação cultural para a liberdade, é entendida em Freire (1981) como ato de conhecer, papel fundamental de promoção da consciência crítica do e no mundo. Assim, na educação bancária, de caráter dominadora, a consciência é entendida como um recipiente vazio a ser enchido de conteúdo, o oposto da educação como prática da liberdade, em que a consciência-mundo é a “[...] razão de ser dos fatos econômicos, sociais, políticos, ideológicos, históricos, que explicam o maior ou menor grau de ‘interdição do corpo’ consciente, a que estejamos submetidos” (Freire, 2011, p. 141). Essa educação libertadora se revela no movimento dialético de consciência-mundo, em que na “[...] educação como tarefa libertadora e humanista, a consciência é ‘intencionalidade’ até o mundo” (Freire, 1981, p. 80). Nesse sentido, Freire (1981), vai reforçar que a prática educativo-libertadora se obriga a propor às mulheres e homens “[...] aquela ‘arqueologia’³ da consciência [...]” (Freire, 1981, p. 82), esforço pelo qual eles e elas podem, em certo sentido, refazer o caminho pelo qual a consciência emerge capaz de perceber-se a si mesma.

Com a intencionalidade consciente no mundo, Freire (2011) reforça os processos democráticos para formação da classe trabalhadora e para os atos de conhecimento. Reconhece o direito das trabalhadoras e dos trabalhadores de saber como funciona a sociedade em que vivem, de conhecer a história da classe operária, e de participar na elaboração dos seus direitos e deveres, reconhecendo a importância dos movimentos sociais na refeitura mais democrática da sociedade. Nesse entendimento da

³ Destaque do original Freire (1981, p. 81), que remete o uso da palavra arqueologia em analogia ao conceito original.

sociedade e de sua refeitura, Freire (2011), demarca aprendizados importantes, para a compreensão crítica sobre a interconexão entre raça, gênero e classe na produção das opressões e desigualdades sociais, segundo o autor “[...] além da cor da pele, da diferenciação sexual, há também a ‘cor’ da ideologia” (Freire, 2011, p. 214). A essa reflexão Freire acrescenta o respeito à multiculturalidade, que constitui riqueza social e a expressão da liberdade conquistada. Segundo Freire:

A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma ‘para si’, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser (Freire, 2011, p. 214).

A autora bell hooks (2017, 2019, 2020, 2021), como uma expoente do feminismo negro, reconhece e assume os pressupostos freireanos de uma educação como prática da liberdade, e demarca a importância de perceber como os sistemas de dominação são interdependentes e, partindo de suas experiências com educação, enquanto educanda e educadora, revela e explica que o sistema político opressor se trata de sistemas de dominação interdependentes pautado no “[...] patriarcado imperialista capitalista supremacista branco [...]” (hooks, 2020, p. 54), e, portanto, colonizador de mentes e corpos, que existe e se fortalece a partir da interconectividade de opressões, como hooks (2020) afirma, “[...] quando a crítica de raça e de classe social foi acrescida à de gênero, todos os preconceitos passaram a ser questionados nos planos internacional e doméstico” (hooks, 2020, p. 54).

Reconhecendo a importância de Paulo Freire, e partindo da realidade norte americana, a autora acentua o quão libertador foi, na sua época, superar noções de preconceitos e ódios pessoais para examinar sistemas de dominação e perceber como são interdependentes. E assim, ela reforça o que traz Paulo Freire sobre a importância do estágio inicial da transformação, “[...] aquele momento histórico em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmos e nossa identidade diante das nossas circunstâncias políticas [...]” (hooks, 2017, p. 67). Tal processo nos leva a uma mudança de atitude, em uma práxis significativa, ou seja, “[...] de tornar real na prática o que já se sabe na consciência” (hooks, 2017, p. 68).

Em diálogo com a educação como prática da liberdade, bell hooks (2017, 2020, 2021) propõe a pedagogia engajada, com perfil feminista e antirracista, em que possa ocorrer em comunidade de aprendizagem significativa. A autora reforça que “[...] a pedagogia engajada enfatiza a participação mútua, de estudantes e professores/as, porque é o movimento de ideias, trocada entre todas as pessoas que constroem um relacionamento de trabalho relevante entre todas e todos na sala de aula” (hooks, 2020, p. 49). Nessa reflexão a autora destaca a importância do pluralismo e, diferenciando de diversidade, reforça que o pluralismo é uma resposta a existência da diversidade, sendo um processo que incorpora a escuta, mas também a fala dos diferentes sujeitos, que nos remete ao compromisso de nos comunicarmos e de nos relacionarmos com o mundo maior, desde “[...] um vizinho muito diferente ou uma comunidade distante” (hooks, 2021, p. 97). Na discussão sobre a pedagogia e a comunidade de aprendizagem, bell hooks (2021, p. 292), em diálogo com outros autores faz a provocação de nos mover sob o medo conforme conhecemos novas ideias, novos modos de enxergar o mundo à medida que confrontamos as diferenças sem a necessidade de aniquilá-las. Ela afirma:

A cultura do dominador tentou alimentar o medo dentro de nós, tentou nos fazer escolher a segurança em vez do risco, a semelhança em vez da diversidade. Deslocar-se nesse medo, descobrir o que nos conecta, nos divertir com nossas diferenças; esse é o processo que nos aproxima, que nos oferece um mundo de valores compartilhados, de uma comunidade significativa (hooks, 2021, p. 293).

Para hooks e Freire pensar é uma ação, e a linguagem é expressão dessa ação. “Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania” (Freire, 2011, p. 56). É em Pedagogia da Esperança que Freire identifica-se “[...] eu usava, porém, uma linguagem machista, portanto discriminatória, em que não havia lugar para as mulheres” (Freire, 2022, p.

92). Assim, há uma potência de liberdade no ato de falar e se expressar, como afirma hooks (2019, p. 45) “[...] encontrar a voz é um ato de resistência”.

Falar se torna tanto uma forma de se engajar em uma autotransformação ativa quanto um rito de passagem quando alguém deixa de ser objeto e se transforma em sujeito. Apenas como sujeitos é que nós podemos falar. Como objetos, permanecemos sem voz – e nossos seres, definidos e interpretados pelos outros. [...] (hooks, 2019, p.45)

E, citando Mariana Romo-Carmono, hooks (2019, p. 45) destaca que “[...] toda vez que uma mulher começa a falar, inicia-se um processo libertador, que é inevitável e tem implicações políticas poderosas. [...]. E ainda reforça que a “[...] consciência da necessidade de falar, de dar voz às variadas dimensões de nossas vidas, é uma maneira de a mulher não branca começar o processo de se educar para a consciência crítica” (hooks, 2019, p. 46).

Assim como Freire (2011) entende que consciência, linguagem e mundo estão interligados, hooks (2019) se soma a esse entendimento afirmando a linguagem como um lugar de luta, e assim o ato de se tornar sujeito, de recuperar o lugar de fala, é ainda outra maneira de falar do processo de autorecuperação, entendida em termos de recuperação de si, da própria dignidade, que está conectada com uma educação para a consciência crítica, que se expande para o coletivo, a comunidade, a dignidade coletiva na mudança da realidade. Entendendo que educar para a consciência crítica passa por uma pedagogia da libertação, hooks (2019) questiona “[...] como podemos transformar os outros se nossos hábitos de existência reforçam e perpetuam a dominação em todas as suas formas: racismo, machismo e exploração de classe?” (hooks, 2019, p. 79-80). Em resposta a esse questionamento a autora sinaliza a necessidade de expandir a questão da autorrecuperação para incluir modelos de transformação pessoal que abordem tanto o opressor quanto o oprimido. Portanto, ela afirma que “[...] o esforço individual para mudar a consciência deve estar vinculado, sobretudo, ao esforço coletivo de transformar as estruturas que reforçam e perpetuam a supremacia branca” (hooks, 2019, p. 244).

A autora reforça que a mudança individual anda junto com a mudança na realidade política e social mais amplas, e que em uma educação como prática da liberdade, o compromisso com a autorrealização dos estudantes é necessária e fundamentalmente radical, entendendo que “[...] ideias não são neutras e que ensinar de forma a libertar, expandir consciência, despertar, é desafiar a dominação em sua própria essência [...]” (hooks, 2019, p. 115), ou seja, faz-se necessário transformar a sociedade desafiando e buscando erradicar as políticas de opressão em todas as suas frentes, lembrando sempre que essas políticas estão pautadas por um sistema patriarcal capitalista supremacista branco, que se expressa no machismo, no racismo, na opressão sexista, religiosa e de classe social.

Para alinhar os aportes teóricos freireanos aos proporcionados pelo pensamento feminista negro e revolucionário, se faz importante destacar as categorias que se relacionam e se potencializam para integrar uma pedagogia que se propõe libertadora, por pretender ser anticolonialista, crítica e feminista. Nesse contexto, Coimbra (2017) sintetiza e anuncia as categorias filosóficas freireanas destacando a “[...] politicidade, o comprometimento, a eticidade, a democracia, a dialogicidade e a práxis” (Coimbra, 2017, p. 60). Leal (2021), em diálogo com diferentes autoras negras, sintetiza e destaca os constituintes do feminismo negro que são a “[...] valorização da sabedoria, o diálogo, a ética do cuidado, a ética da responsabilidade pessoal e o lugar de fala” (Leal, 2021, p. 30). Essas categorias constituintes do pensamento freireano e hookiano pavimentam um caminho de interação entre teoria e prática, a práxis, em que pensamento gera ação e ação gera pensamento, em um movimento individual e coletivo de enfrentamento e superação das opressões, incluindo seus condicionantes interseccionais e que se interconectam a partir da raça, sexo, crenças, classe entre outros condicionantes usados para produzir opressões e violências sociais.

Educação do campo e a construção da educação como prática da liberdade

Paula e Barbosa (2021) ao refletirem sobre o legado freireano o reconhecem no contexto histórico de resistência e de proposições que concretizam a realidade da educação do campo no Brasil, abrangendo os povos do campo, das águas e das florestas. A partir da análise e reflexões sobre as

Licenciaturas em Educação no Campo, com os aportes da experiência da Licenciatura ofertada na UFPR, esses autores reconhecem a condição de inédito-viável da Educação do campo no Brasil, enquanto parte de um projeto societário contra hegemônico, protagonizado pelos movimentos sociais, que o caracterizou como um trabalho educativo dialógico, crítico e comprometido com a transformação da realidade.

Nas reflexões de Paula e Barbosa (2021) eles delineiam os marcos políticos que constituem a luta histórica com a conquista da Política Nacional de Educação do Campo, que inclui a institucionalização nas universidades federais dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo a partir de 2010. Corroborando com esses autores é importante destacar a concepção pedagógica inovadora das Licenciaturas em Educação do Campo, tendo na pedagogia da alternância o seu eixo estruturante, o que possibilita a itinerância e o diálogo entre tempos e espaços formativos, a partir do envolvimento de diferentes sujeitos na formação das/os professores. Entre esses sujeitos, estão incluídos os que compõem a comunidade universitária, mas também os movimentos sociais, familiares e comunidade das regiões de origem das e dos estudantes.

Com a orientação da matriz curricular pautada na investigação temática, a problematização da realidade, agregada à inter e transdisciplinaridade traz dialogicidade entre o conhecimento popular e o científico, produzindo novos conhecimentos e ações nas realidades. Como indica Molina (2017), a Educação do Campo deve promover o diálogo entre os conteúdos científicos a serem ensinados em cada série/ciclo e dos conteúdos socioterritoriais das/os educandos, além da ampliação de sua compreensão sobre os conflitos e tensões presentes nos territórios. Agregado a “organizar um trabalho político-pedagógico que vise à emancipação humana e política desses sujeitos a partir de seus territórios, dos seus modos de vida, das suas identidades individuais e coletivas” (Paula; Barbosa, 2021, p. 11).

Essa concepção pedagógica inovadora demanda condições orçamentárias que a viabilize, incluindo a materialidade dos recursos pedagógicos, assim como a condição de acesso e permanência das/os estudantes provenientes dos povos do campo, das águas e das florestas nos cursos e na universidade. Como destacado em Lovo (2019), Andrade e Pinto (2020) e UFVJM (Brasil, 2018), para viabilizar a Licenciatura em Educação do Campo, a UFVJM tem realizado o acesso via vestibular próprio, garantido acesso à hospedagem e alimentação às educandas/os durante o Tempo Universidade. Desde 2017, com o encerramento dos editais específicos do Ministério da Educação (MEC) que financiaram o funcionamento desses cursos no Brasil, esses serviços estão sendo viabilizados com recursos provenientes do orçamento anual da Universidade. Diante do perfil socioeconômico das/dos estudantes e dos fundamentos da pedagogia da alternância, a oferta desses serviços se mostra como estratégia fundamental para garantir a permanência das/os licenciandas/os, ofertando-lhes uma condição de dedicação integral ao curso durante o tempo de atividades na Universidade.

Na Licenciatura em Educação do Campo na UFVJM, ofertada a partir do campus de Diamantina (MG), as/os estudantes possuem, majoritariamente, origem quilombola, refletindo a realidade regional em que está inserida a Universidade. A partir de registros da Coordenação da Licenciatura em Educação do Campo (Brasil, 2019), organizados para avaliação externa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que ocorreu em novembro/2019, 216 estudantes estavam matriculados e ativos no curso. Desses, 166 do sexo feminino e 50 do sexo masculino, representando as estudantes 77% dos mesmos. Essas/es estudantes são provenientes de 45 municípios, sendo 34 das regiões Norte de Minas Gerais e Vale do Rio Jequitinhonha, nove dos Vales do Mucuri e Rio Doce, e dois de regiões metropolitanas, representadas pelos municípios de Belo Horizonte e São Paulo.

A origem quilombola e o perfil social dos estudantes da LEC podem ser confirmados também a partir de dois conjuntos de dados. Um relativo às/aos estudantes que acessam o Programa Bolsa Permanência e o outro a partir da iniciativa da Pró-reitoria de Assistência Estudantil (Proace) da UFVJM, que fomentou o registro das/os estudantes no Cadastro Único/Número de Identificação Social (CadÚnico/NIS), como uma estratégia para complementar informações sobre a condição socioeconômica das/os discentes matriculados em 2019. Dos 216 estudantes matriculadas/os, 112 estudantes acessavam a Bolsa Permanência na categoria quilombola, sendo que desse total 80 eram do sexo feminino e 32 do sexo masculino. Em relação ao perfil socioeconômico dos mesmos, das/os 168 estudantes que se registraram no CadÚnico, todos possuíam perfil de renda per capita inferior a um salário

mínimo e meio, o que indica perfil discente a ser contemplado no Programa de Assistência Estudantil-PAE da UFVJM, em diálogo com o Plano Nacional de Assistência Estudantil-PNAES/MEC.

Complementando esse perfil, pesquisa feita pela Coordenação do Curso em novembro/2019 aos 72 egressos, formados até o primeiro semestre de 2019, confirmou o perfil quilombola das/os mesmas/os. Das 48 respostas recebidas (66,6% do total dos egressos pesquisados), 45,8% se identificaram como pretos e 52,1% se identificaram com pardos, em números absolutos foram 22 e 25 respectivamente. Desses, 16 destacaram ter suas comunidades formalmente reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares.

Esse perfil discente revela que a condição de inédito-viável dessas Licenciaturas passa, também, pela oportunidade que representam para mulheres e homens, negras e negros, pobres e representantes dos povos do campo, das águas e das florestas, acessarem a universidade pública no Brasil. Assim, a relevância passa também em garantir nas instituições públicas de ensino as condições não só de acesso, mas, também, de permanência das/os estudantes, que representam não só as classes sociais relacionada aos trabalhadores, mas, também, de perfis étnicos, de gêneros, incluindo gerações que, historicamente, foram alijadas do direito à educação superior pública, de qualidade e socialmente referenciada. Assim, a oferta dessas Licenciaturas, e da Educação do Campo no seu conjunto, tem um papel essencial em recuperar o vínculo entre formação humana e produção material da existência, considerando novas formas de produção e de estar no mundo, relacionadas ao trabalho associativo livre, com novos valores sociais e políticos que enfrentem o projeto político patriarcal imperialista capitalista supremacista branco.

Assim, ampliar a condição de inédito-viável das iniciativas da Educação do Campo passa, como nos indica bell hooks (2020), por integrar no processo formativo de educadoras e educadores o aprendizado sobre como reagir de maneira construtiva quando confrontados com demonstrações de sentimentos de estudantes que se mostram angustiadas/os. Tal questão permite reconhecer e integrar a inteligência emocional no debate e aprendizado dos conteúdos. Como essa autora nos indica (hooks, 2020, p. 132) “[...] se fôssemos treinados para valorizar a inteligência emocional como parte do que é ser professor, talvez fôssemos mais capacitados para usar com habilidade as emoções em classe”.

Importa demarcar o entendimento de que os papéis sociais não se dão de forma natural, mas são frutos de um processo social e histórico que refletem hierarquias impostas pelo projeto político hegemônico, que passa a naturalizar diferenças socioeconômicas, demarcadas pela raça, gênero, classe, entre outras. Assim, entendemos também que inseguranças, tensões e instabilidades emocionais são frutos desse processo sócio-histórico e político que busca demarcar nos corpos suas estruturas de hierarquia e dominação sociais. Lima, Gomes e Moreira (2023) ao descrevem projeto que propiciou o acompanhamento psicossocial de jovens estudantes afrodescendentes, chamam atenção para a importância do entendimento de que o inconsciente coletivo é marcado pelo racismo e sexismo, manifestado através dos preconceitos, estereótipo e discriminação, o que é gerador de situações de violência física e simbólica, que produzem marcas psíquicas, ocasionam dificuldades e distorcem sentimentos e percepções de si mesmo. Situação que reforça a necessária demanda de incluir as questões do contexto social circundante nos processos de formação dos sujeitos, que reforça o que hooks (2017) expressa sobre o trabalho dos/as professores/as: “[...] trabalho que não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos” (hooks, 2017, p. 25).

O PERCURSO METODOLÓGICO

Este artigo é resultado da pesquisa *Educar como forma de integração humana a partir da perspectiva freireana e feminista*, submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, protocolo na Plataforma Brasil número CAAE: 65542322.0.0000.5108, com parecer substanciado número: 5.962.339.

O referencial metodológico se deu a partir da pesquisa-ação (Tripp, 2005) e a pesquisa participante (Brandão, 1998), que fomentam o estudo de uma situação social com vistas a melhorar a qualidade da ação dentro dela, focando a emancipação dos sujeitos. Essas referências se interconectam, pois entendem que os participantes da pesquisa estão integrados a ela em um processo em que a

pesquisadora responsável assume o papel de coordenar os procedimentos do estudo e suas etapas. Sendo assim, ambos, pesquisadora e participantes da pesquisa, tornam-se sujeitos ativos no processo de reflexão-ação-reflexão, em que ambos os referenciais incorporam.

O ambiente da pesquisa foi a comunidade de aprendizagem constituída a partir da unidade curricular Saúde, Corpo Humano e Sexualidades (LECCN117), ofertada em 2022 e 2023 para estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, habilitação ciências da natureza. Foram integradas para reflexões as práticas pedagógicas previstas no plano de ensino, que englobam atividades teóricas, práticas e avaliativas, apresentadas e acordadas com os estudantes no início dos semestres letivos. Entre as práticas de especial interesse da pesquisa destacam-se a aplicação de questionário, via Google formulários, que objetivou traçar o perfil dos estudantes, e a atividade realizada durante o Tempo Comunidade, que focou a vivência das/os estudantes com as Práticas Integrativas e Complementares em Saúde, em específico as rodas de Terapia Comunitária Integrativa (TCI), de acordo com Barreto (2019) e Ministério da Saúde (Brasil, 2017). Essa vivência com a TCI fomentou a produção de texto, elaborado pelas/os estudantes participantes da pesquisa, refletindo suas histórias de vida a partir dessa vivência. Como espaço reflexivo coletivo foram realizados os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, de acordo com Henz, Feritas e Silveira (2018)⁴. Vale ressaltar que em 2022 a unidade curricular foi ofertada em formato virtual, em função da pandemia COVID-19, e em 2023 foi presencial em regime de alternância.

O objeto analisado foi o efeito no aprendizado das/os estudantes, a partir da estratégia de cuidado com a pessoa, desenvolvida e integrada às práticas pedagógicas na oferta da LECCN117, como meio de acolhimento, fortalecimento e integração dos sujeitos e de seus percursos formativos. Dessa forma, buscou-se referência em Paulo Freire que refuta a educação como processo de transferência de conhecimento e, entende que a realidade deve ser decifrada e reinventada a cada momento, considerando que a verdadeira educação é um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade pelos que vivem.

As informações dos participantes da pesquisa foram analisadas e categorizadas a partir da compilação e sistematização das respostas ao questionário sobre o perfil dos estudantes; dos textos elaborados a partir da experiência com as Rodas de TCI e a partir das sistematizações dos Círculos de Diálogos Investigativo-formativo. Para a categorização das informações coletadas utilizou-se como referência a análise de conteúdo de acordo com Bardin (1977), tendo como referência dois espectros de categorias, um relacionado ao suporte metodológico, que pode apoiar e amparar a ação de profissionais da educação, e outro relacionado ao suporte emocional e aprendizados, que podem amparar a condição dos sujeitos em buscar novos conhecimentos de como estar no mundo. Com as categorias, buscou-se relacionar os pressupostos freireanos e do feminismo negro, considerando os princípios freireanos da dialogicidade, politicidade, democracia, comprometimento, eticidade e práxis (Coimbra, 2017) e as dimensões epistemológicas do feminismo negro: a valorização da sabedoria, o diálogo, ética do cuidado, a responsabilidade pessoal e o lugar de fala (Leal, 2021).

COLHEITAS E RESULTADOS

Para o grupo que cursou a unidade curricular em 2022 estiveram matriculadas/os 18 estudantes, sendo 17 frequentes. Desses, foram incluídos como participantes da pesquisa dez estudantes, oito do sexo feminino e dois do sexo masculino. No grupo que cursou a unidade curricular em 2023 estiveram matriculados 22 estudantes, sendo 21 frequentes. Desses, foram incluídos como participantes da pesquisa 19 estudantes, sendo 13 do sexo feminino e seis do sexo masculino. Com isso, a pesquisa envolveu 29 estudantes que se caracterizaram como participantes da pesquisa.

Para as/os participantes envolvidos com a unidade curricular em 2023 foi possível aprofundar o entendimento sobre o perfil dos estudantes. Sobre a origem étnica, sete se identificaram

⁴ Segundo os autores essa metodologia se inspira nos círculos de cultura de Paulo Freire, pressupondo a realização de estudos de cunho qualitativo do tipo pesquisa-formação, compreendendo os Círculos Dialógicos como dispositivos potenciais de pesquisa e auto(trans)formação dos participantes envolvidos a partir da reflexão sobre a práxis pedagógica. Essa proposta concretizou a opção por pesquisas-formativas com os educadoras/es e educandas/os e não para ou de educadoras/es e educandas/os.

como quilombolas e cinco como pretos, portanto, 12 se reconhecem como pretas e pretos. Outros cinco se identificaram como pardas e pardos e dois como brancas ou brancos. Para esse grupo temos, portanto, 89,5% que se reconheceram como identidade preta e parda, e 10,5% com identidade branca. Essa situação reflete e corrobora com a predominância de estudantes negras e negros na Licenciatura em Educação, como já revelado nos dados de 2019, apresentados anteriormente.

Entre a faixa etária, o grupo apresentou variação entre 23 e 42 anos, sendo a maioria, 14 estudantes, nascidos na década de 1990, e 16 com variação de idade entre 25 a 35 anos. Em relação à orientação sexual, de forma majoritária, as/os estudantes se identificaram com o padrão heteronormativo, sendo que 47,4% são casadas/dos e 52,6% se identificaram como solteiras/ros. Entre os casados, 42,1% declararam possuir entre um e três filhos.

Sobre o local de residência, 14 estudantes declararam sua residência em espaço rural, entendido como comunidades rurais ou propriedade da família; cinco estudantes declararam residir em espaço urbano, entendido como a sede do município ou de um distrito localizado na zona rural. Essa origem das/os estudantes corrobora com os objetivos das Licenciaturas em Educação do Campo que é o de facilitar o acesso à universidade a sujeitos que residem no campo e o de formar educadores comprometidos com a reflexão e a mudança da realidade do campo no Brasil. Corroborando com Caldart (2012) entendemos que a práxis pedagógica da Educação do Campo tem um papel fundamental de recuperar o vínculo entre formação humana e produção material da existência, e precisa considerar novas formas de produção relacionadas ao trabalho associativo livre, com novos valores sociais e políticos, que segundo a autora perpassam:

A relação com a produção na especificidade da agricultura camponesa, da agroecologia; do trabalho coletivo, na forma de cooperação agrícola, em áreas de Reforma Agrária, na luta pela desconcentração das terras e contra o valor absoluto da propriedade privada e a desigualdade social, que lhe corresponde. Vida humana misturada com a terra, com a soberana produção de alimentos saudáveis, com relação de respeito com a natureza, de não exploração entre gerações, entre homens e mulheres, entre etnias. Ciência, tecnologia, arte potencializadas como ferramentas de superação da alienação do trabalho na perspectiva de um desenvolvimento humano omnilateral (Caldart, 2012, p. 263).

Essa discussão sobre mudar a realidade dos sujeitos do campo nos convida a perceber as respostas dos estudantes em relação a desenvolverem ou não atividade laboral de forma remunerada. Das/os 19 estudantes da turma de 2023 que responderam ao questionário, oito declararam trabalhar de forma remunerada e 11 declararam não estar desenvolvendo essa forma de trabalho. Dos que trabalham com remuneração, seis são mulheres e dois são homens. Entre as atividades remuneradas declaradas constam o artesanato (uma mulher); trabalhos domésticos (três mulheres); trabalhos na agricultura (um homem); trabalhos como agente comunitário de saúde (uma mulher); como professor da educação básica (um homem); e como agente sindical (uma mulher). Importante perceber que essas declarações reafirma a divisão sexual do trabalho, em que a maioria das mulheres assumem trabalhos vinculados ao trabalho reprodutivo relacionado aos cuidados, aqui identificado como os trabalhos domésticos e de agente comunitária de saúde, que envolveram quatro das seis mulheres que declaram realizar trabalho remunerado.

Agregada a essa informação sobre trabalho remunerado ou não, faz-se importante trazer as respostas relacionada com a renda familiar e o acesso ao auxílio social do governo. Sete estudantes revelaram que a renda familiar é de até meio salário mínimo; outros cinco entre meio e um salário mínimo; outros cinco entre um e dois salários mínimos; e dois estudantes revelaram renda familiar entre dois e três salários mínimos. Uma realidade em que 89,5% das respostas indicam famílias com renda de até dois salários mínimos. Sobre o recebimento de auxílio social, as respostas revelaram que 11 famílias estavam acessando algum auxílio em janeiro de 2023, que foram identificados como Auxílio Brasil e o Bolsa família. Esses dados reafirmam constatações sobre a perspectiva da interseccionalidade/interconectividade das opressões não ser apenas teórica, mas interligadas e complementares, como nos lembram diversos autores, entre eles o que destacam Lima, Gomes e Moreira (2023, p. 3). quando apontam que como as opressões do nosso sistema-mundo são interligadas e complementares, por essa razão, devem “devem ser combatidas juntamente, por meio da luta

interseccional para eliminar as desigualdades e as violências estruturantes e estruturadas no capitalismo-patriarcado-racismo”. Essas realidades também reforçam a importância do acesso à educação como condição para possibilitar a mobilidade social.

Quando perguntados sobre os dois comportamentos mais comuns diante de situações e sentimentos que incomodam, como, por exemplo, tristeza, ansiedade, insegurança, desentendimento, dor ou doença corporal, entre outras possibilidades, os participantes indicaram que entre as estratégias mais utilizadas para superar tal estado estão a superação do problema sozinha/o, 13 respostas, seguidas de busca de apoio nas relações familiares, 11 respostas, seguida pela busca de apoio nos serviços oferecidos no Sistema Único de Saúde, seis respostas. Essas respostas se complementam com aquelas relacionadas a com quem costuma dialogar/conversar/aconselhar-se sobre assuntos relacionados com seus incômodos emocionais, situações difíceis ou problemas. De forma predominante, as respostas indicaram diálogos com namorada/o ou esposa/o (nove) e com amigas/os (sete), seguidas de três respostas em que as/os participantes declararam ter como opção o diálogo com irmã/ão, mãe/pai, religiosa/o. Obtivemos ainda respostas de três participantes que afirmaram não buscar nenhum tipo de apoio emocional quando se deparam com tais sentimentos.

Por fim, sobre as práticas de lazer, nove participantes afirmaram preferir realizar atividades relacionadas à natureza; outros seis afirmaram passar o tempo livre em frente à televisão; outras cinco afirmaram realizar atividades relacionadas à leitura ou música em seu tempo livre; duas disseram realizar práticas esportivas e atividades com amigos; e, por fim, uma única pessoa indicou usar o tempo livre para cuidar da aparência, em espaços de estética e cuidados pessoais. Importante destacar que durante as discussões coletivas sobre esse tema os presentes demarcaram que, mesmo quando fazem alguma atividade relacionada ao lazer, não conseguem se desprender de problemas ou de pensamentos relacionados com preocupações cotidianas, situação que impacta diretamente na condição de descanso e entretenimento.

Para refletir sobre as práticas pedagógicas integradas às estratégias de cuidado, foram analisados os textos sobre a vivência nas rodas de Terapia Comunitária Integrativa (TCI) e as reflexões realizadas nos Círculos Dialógico Investigativo-formativo. Foram analisados dez textos dos participantes da pesquisa que cursaram a unidade curricular LECCN117 em 2022, e outros 17 textos dos participantes que cursaram a unidade curricular em 2023. Além disso, foram organizados dois Círculos Dialógicos Investigativo-formativo, em que a síntese dos textos foram refletidas coletivamente.

A partir das experiências relatadas, foi possível agrupar os temas dialogados nas Rodas em três categorias. A primeira relacionada ao mundo do Trabalho incluiu os seguintes temas: o trabalho e sua importância; angústia pela sobrecarga de responsabilidades; ser salvador da pátria e querer resolver tudo sozinho; faça o que eu mando, mas não o que eu faço; o que fazer depois de formar? Como conciliar serviço e estudo e; cansaço a partir da sobrecarga de trabalho e responsabilidades. A segunda categoria teve como tema Relacionamentos, agregando os seguintes subtemas: sentimento de culpa e a falta de relação e diálogo com filho; dificuldade de dar e receber afeto familiar; agredir com palavras sem querer; relacionamento tóxico; sentir-se usada; sentir-se magoada; ser sério demais; mulheres que apoiam o machismo e por fim, onde encontrar respostas para os conflitos? A terceira categoria teve como tema algumas abordagens comportamentais: timidez e medo; ansiedade; insegurança; dificuldade diante de mudanças; silêncio; quem tem medo de falar? Dificuldade de terminar o que começou; estar no aqui e no agora e; o que minhas dores querem me dizer?

As reflexões coletivas apontaram que a dinâmica das discussões sobre os temas nas Rodas, que chegam a partir da realidade e demandas pessoais, produz um sentimento de empatia, pois os temas abordam problemas individuais, mas que possuem aspectos comuns, pois são os mesmos vivenciados por diferentes pessoas, oriundas de diferentes regiões. Como podemos perceber nos depoimentos a seguir:

Participar das rodas de terapia foi uma experiência única, mas confesso que não fazia ideia de como ela funcionava até participar pela primeira vez. O tema escolhido na ocasião foi ‘onde achar as respostas para os conflitos’, um tema que era realidade de outra pessoa, mas que de uma maneira totalmente imprevista para mim, fez refletir sobre conflitos que eu mesma vivencio. E mesmo não tendo coragem de falar, como sugere a afirmativa ‘quando a boca fala o corpo sara’

foi possível refletir internamente sobre meus próprios conflitos. Aprendente Girassol (Julho 2022).

As Rodas contribuíram para sermos seres empáticos, com os que vivem ao nosso redor. Na nossa realidade se faz necessário ser menos julgadores e mais acolhedores. Aprendente Pau Brasil (Maio 2023).

Foi muito rico poder participar das rodas de terapia, no final de cada uma delas, eu ficava super aliviada, leve, pois os temas tratados sempre tinham algo que eu também já tinha vivenciado, e ao poder contribuir, falando também da minha experiência, era como se eu tivesse tirando um peso das minhas costas. Aprendente Begônia (Maio 2023).

Ao aprender a ouvir e respeitar as opiniões e experiências dos outros, os participantes são incentivados a se colocar no lugar do outro, a reconhecer suas diferenças e a encontrar soluções pacíficas para os conflitos. Aprendente Amarilis (Maio 2023).

O sentimento de empatia possibilita o exercício de perceber e respeitar as individualidades, evidenciando as demandas e necessidades básicas descritas pela pessoa que aprofunda o tema em discussão, mas permite também possibilita o entrelace da questão com realidades semelhantes de outros sujeitos, o que nos possibilita refletir sobre como as opressões são introjetadas nas rotinas, tornando-as imperceptíveis no contexto das relações sociais coletivas. Portanto, essa empatia envolve respeito às diferenças, em um exercício de reconhecimento e consideração pelos indivíduos e suas demandas, mas também fomenta a percepção que as questões dos indivíduos são, simultaneamente, particulares e coletivas. Como bell hooks (2021) indica, a empatia permite a uma pessoa ser fundamentalmente tocada e transformada, sendo que, segundo essa autora, o “[...] resultado dessa transformação são a mutualidade, a parceria e a comunidade” (hooks, 2021, p. 186).

Aprofundando os impactos sobre o aprendizado, foi possível sistematizar os registros dos textos sobre as vivências com as Rodas de TCI, elaboradas pelos participantes da pesquisa, com base em três categorias, denominadas: **Por quê?** Que abrange depoimentos que revelam os impactos pessoais com a experiência; **Como?** Relacionada com os aprendizados metodológicos e; **Para quê?** Relacionada com as possibilidades de multiplicação dos aprendizados e da experiência.

Em relação à finalidade e aos **por quês**, os relatos apontam para o fortalecimento do autoconhecimento, indicando uma reflexão sobre o amadurecimento como pessoa, colocando em evidência reflexões sobre tomar consciência dos sintomas e sentimentos, incluindo seus símbolos, e sobre a importância de falar sobre os mesmos, num processo de se perceber, de se entender e, principalmente, de falar e ser ouvida/o. Nos relatos escritos e reforçados nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativo, estão o reconhecimento sobre a experiência de falar sobre si, sempre na primeira pessoa, o que impacta no aprender a se ouvir, se perceber, além do reconhecimento sobre a importância de ouvir outra pessoa com atenção, respeito e sem julgamentos, como destacado nos depoimentos:

Durante minha participação nesses encontros de terapia tive experiências que levarei para a vida toda. Essas possibilitaram superar algumas situações que me incomodavam... as experiências, elas nos fazem amadurecer internamente, mentalmente, sobretudo sentimentalmente. Me fez sentir à vontade para expor um pouco da minha ansiedade, do receio do amanhã, e realmente percebi que quando a boca fala o corpo sara. Aprendente Lavanda (Julho 2022).

Falar é importante... saber ouvir é um ótimo exercício. Aprendente Girassol (Julho 2022).

O exercício de saber ouvir o próximo é algo fantástico, pois nos permite refletir em algo que estejamos passando também pela mesma situação ou algo parecido, e nos torna mais encorajados a também compartilhar nosso sentimento. Aprendente Açucena (Maio 2023).

Quando foi citada a frase ‘quando a boca cala, o corpo fala’, logo me vi nessa frase, pois muitas vezes me pego pensando sobre alguns acontecimentos da minha vida que até hoje me martirizo tentando entender os motivos, mas nunca busquei conversar para encontrar tais respostas. Não são raras as vezes que encontro manchas roxas pelo meu corpo, sem ao menos ter batido em algo, às vezes uma dor de cabeça sem ‘motivos’, uma profunda vontade de ficar só para esvaziar os pensamentos. Essa frase faz todo sentido, apesar de muitas vezes acharmos que não tem nada

acontecendo, na verdade tem sim e o nosso corpo está buscando formas de nos mostrar, tentando nos fazer entender que precisamos colocar para fora nossos sentimentos. Aprendente Rosa (Julho 2022).

A experiência de participar da roda mostrou essa aproximação para com o grupo, mesmo sem ter participado oralmente da roda, no início do processo havia um desconforto em participar da roda, que foi diminuindo com a participação em mais rodas, até que no final das cinco rodas já havia a vontade de participar e falar na roda. Aprendente Allium (Julho 2022).

Essas reuniões foram muito boas pra eu soltar mais e sair mais da minha timidez, consegui me soltar mais e até falar mais nas aulas, o bom se tivesse sido no início das aulas remotas, para que pudesse interagir mais nas aulas síncronas, ...sou plenamente grata por ter conhecido esse programa, que antes nem imaginava que existia algo assim. Por isso, me ajudou muito para minha formação como professora. Aprendente Margarida (Julho 2022).

Participar das Rodas de TCI me permitiu conectar com outras pessoas que estavam passando por situações semelhantes, e isso me trouxe uma sensação de acolhimento e pertencimento que eu não encontrava em outros lugares. Ao longo das rodas, aprendi a me expressar de forma mais clara, a ouvir com mais atenção e a respeitar as opiniões e sentimentos dos outros participantes. Essa dinâmica de diálogo aberto e respeitoso me permitiu conhecer pessoas com histórias de vida únicas e experiências que me inspiraram e me motivaram a seguir em frente. Aprendente Amarilis (Maio 2023).

Em relação ao **como**, a percepção das/os estudantes focou o diálogo em ambiente acolhedor. Destaca a importância de regras acordadas que foram importantes para gerar um ambiente de acolhimento. Destacou-se a regra de falar sempre na primeira pessoa, o não julgar e não dar conselhos, como uma condição nova que difere das relações cotidianas pautadas no individualismo, dicotomias e hierarquias que demarcam as diferenças de poder entre os indivíduos nos diferentes contextos relacionais. A vivência com as regras acordadas proporcionam uma vivência da práxis, a partir da reflexão-ação-reflexão, pautada em relações horizontais e respeitadas entre pessoas. As experiências destacaram um exercício que promoveu o aprender a ouvir e a falar, em ambiente com acolhimento, como é possível constatar nos registros:

Nessa roda de conversa... ela é um espalho de acolhimento. Os acordos eram falar sempre na primeira pessoa, não contar segredos, não julgar, escuta atenta quando outra pessoa estiver falando, não dar conselhos, espaço aberto para música, poesia, saberes populares e piadas. Com essas orientações os encontros fluíam com uma leveza incrível, nos sentíamos mais à vontade para falar. Começava com uma música, depois uma dinâmica, celebração de acontecimentos, escolha do tema, ouvir a história do tema escolhido, inquietações que o tema despertou em nós e despedida com a dinâmica do abraço. Com essas regras aprendi o quanto é importante sabermos escutar o outro e o quanto é bom ser ouvido quando estamos passando por um sofrimento e guardando apenas por nós mesmos sem procurar ajuda. Essa metodologia utilizada relaciona-se com os laços saudáveis de convivência, pois a questão do não julgamento é muito importante diante da sociedade em que vivemos. Aprendente Sempre viva (Julho 2022).

Aprendi sobre a metodologia foi o respeito, em não julgar nem criticar ninguém. Aprendente Margarida (Julho 2022).

Após a escolha do tema, os colegas faziam perguntas para aquele que teve o tema escolhido, levando a uma reflexão profunda, permitindo com que a própria pessoa chegasse a respostas. Aprendente Araçarana (Maio 2023).

Aprendi que as regras garantem a liberdade de falar, como já dito acima, essa metodologia proporciona o respeito as diferenças. Uma das regras é ficar em silêncio, isso garante que não haja interrupções durante as falas, pois devemos aprender a ouvir o outro, para que com isso, possamos conhecer melhor a outra pessoa. Isso vale também para outra regra, que é não julgar, vivemos em um mundo que não respeitamos a opinião do próximo, e com isso surgem julgamentos, sabemos que isso não é bom, muitas vezes quando somos julgados, ficamos oprimidos, sem lugar de fala. Aprendente Quaresmeira (Maio 2023).

A relação que podemos ver é que essas rodas trazem um grande laço de afeto entre as pessoas, pois elas conseguem se sentir acolhidas de uma forma tão intensa que, se sentem confortáveis a falarem de seus problemas como se estivessem falando com um grande amigo íntimo. Isso é muito válido pois a pessoa se sente mais confiante e mais empoderada de expressar os seus sentimentos. Aprendente Açucena (Maio 2023).

Aprendi que nas rodas de terapia as regras que movimentam essa ação nos permitem falar sem medo de ser jugado, temos um espaço acolhedor que permite falar e ser ouvido, a diferença de cada um não está em questão, o que realmente importa é ter um ambiente saudável onde todos têm direitos tanto de falar, como de ouvir. Sempre haverá um problema de um que poderá ser o problema de todos, a dúvida de um pode ser de outros, e assim vai criando um diálogo saudável e confiável. Se seguimos as regras, que são essências, todos sairemos mais leves, pois são elas que nos moderam, pois muitas das vezes, falamos com as outras pessoas sem nem perceber que estamos as machucando com nossas palavras. Aprendente Bromélia (Maio 2023).

Os relatos que contextualizam o **para quê**, refletem os aprendizados sistematizados nas categorias anteriores, e transbordam para a reflexão sobre os potenciais e limites sobre essa aprendizagem na ação profissional. Portanto, existe a experiência de um processo vivido, que registra um aprendizado e conhecimento sobre si, mas também indica um potencial e a sensibilidade em fomentar processos semelhantes com outros sujeitos e em outras realidades, com um fio que conduz para a ação e o estar no mundo, entrelaçada à importância do escutar e falar, embasada no respeito e no acolhimento das especificidades e diferenças. Agregado à condição de multiplicação da experiência está o reconhecimento sobre a importância de ser capacitado para conduzir e/ou mediar processos semelhantes, e o reconhecimento sobre a importância de apoio em rede de relações saudáveis. É possível constatar um movimento que indica a condição da/o educadora/or enquanto sujeito no mundo, agregada a sua condição de atuação no mundo, como profissional da educação:

Trago como experiência sobre o momento a importância da rede de apoio, sobre a importância de termos apoio. Vejo muito potencial dessas rodas nas escolas..., vejo também que os encontros podem acontecer no espaço educativo e para além dos espaços educativos (da escola), em algum ponto em comum dos jovens, os jovens, muitas das vezes, não dialogam com muitas pessoas, as vezes nem com a família, a roda pode se tornar um espaço de expressão para os mesmos. Aprendente Lavanda (Julho 2022);

Como futura educadora do campo pretendo utilizar essa metodologia de acolhimento e não julgamento; Aprendente Sempre viva (Julho 2022).

As rodas me ensinaram que ouvir o outro não liberta só quem fala, liberta também quem ouve. Visando que sou docente em formação, buscar círculos sadios na escola é uma forma de me aproximar dos estudantes, e que devo sempre estar aberta para conversar como amiga, para ouvi-los caso queiram e precisem. Aprendente Rosa (Julho 2022).

Essas experiências contribuem e muito, não só para minha formação como futura educadora, mas também na minha vida cotidiana. É muito importante a gente saber ouvir o próximo e refletir sobre várias questões antes mesmo de querer dar vários conselhos as pessoas. Aprendente Açucena (Maio 2023).

Podendo ser facilmente utilizadas em sala de aula como ferramenta de conversação com o objetivo de acolher pessoas da comunidade escolar, entendendo melhor a realidade do aluno e seu contexto escolar. No que adianta correremos para darmos uma lição em nossos alunos se eles não estão aprendendo ou não estão interessados? Por muitas das vezes não é apenas birra ou mal educação, é apenas uma pessoa precisando ser ouvida. Avezes precisamos ser ouvidos, e em outros momentos precisamos ter apenas um tempo para ouvir o que o outro tem a falar. Aprendente Bromélia (Maio 2023).

A terapia comunitária integrativa (TCI) pode ajudar a promover a construção de relações positivas entre educandos e educadores, aumentando a conexão entre eles e a compreensão das necessidades individuais de cada aluno. Além disso, a metodologia pode ajudar a lidar com questões de *bullying* e conflitos entre os alunos, bem como ajudar a prevenir a exclusão. No entanto, é importante lembrar que a aplicação da terapia comunitária integrativa requer formação

adequada e suporte para sua implementação. Portanto, como futuro profissional da educação, é importante buscar oportunidades de treinamento e capacitação em terapia comunitária integrativa, a fim de aplicar a metodologia de maneira eficaz e segura. Aprendiz Pitanga (Maio 2023).

A abertura e a sensibilidade para alteridade marcam o relato das experiências, o que revela uma potência no exercício de escutar com atenção, sem julgamentos e com respeito às diferenças, produzindo acolhimentos e possibilidades de falas sobre si mesmo, em diálogos humanizados, que possibilitaram como expresso pelo Aprendiz Lírrio “[...] se permitindo sentir, viver e errar [...]” (Julho 2022). Identificamos com essa vivência do escutar com atenção e sem julgamentos o que nos aporta Freire (2019), “[...] o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele [...]” (Freire, 2019, p. 111) e, ao “[...] escutá-lo, aprendo a falar com ele” (Freire, 2019, p. 117).

A partir das reflexões do Aprendiz Jasmim (Maio 2023), corroboradas pelas reflexões coletivas, a metodologia das rodas de TCI apresentam potencialidades e desafios em relação à adoção das mesmas em ambientes de educação formal. Sobre as potencialidades foram indicados o favorecimento, ao incentivar a participação, o diálogo e o respeito às diferenças, para construção de relações mais saudáveis e harmoniosas entre educandas/os e entre as/os educandas/os e educadoras/es; para desenvolver habilidades socioemocionais importantes, como empatia, escuta ativa, resiliência e solidariedade; para reflexão crítica sobre questões sociais e culturais relevantes, abordando temas como preconceito, discriminação, violência entre outros, e; a para formar uma comunidade escolar mais coesa e comprometida com o bem estar coletivo.

Como desafios limitantes para aplicação da metodologia de TCI em ambientes escolares foram destacados: em primeiro lugar, a possibilidade de haver resistência por parte de estudantes e educadoras/res, especialmente se não estiverem acostumadas/os a participar de espaços de diálogo e reflexão crítica; em segundo lugar, a necessidade que educadoras/res sejam capacitadas/os para conduzir a metodologia de forma adequada, o que pode demandar tempo e recursos, assim como a necessidade da escola se implicar com a rede de apoio a serviços socioculturais ofertados por outros equipamentos públicos, como os serviços prestados pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e Sistema Único de Assistência Social (SUAS); E por último, destacou-se a necessidade da escola ter um ambiente favorável à participação e à construção de relações mais saudáveis e harmoniosas, o que pode não ser fácil em contextos de violência, exclusão social e desigualdades. Faz-se importante ter a clareza sobre a não existência de uma solução única para os desafios enfrentados pelas escolas e suas comunidades, necessitando de complementação entre as estratégias pedagógicas e de gestão, que dialogam sempre com as condições de trabalho dos profissionais da educação, as condições estruturais das instalações educacionais e o contexto social onde a escola está localizada.

A colheita dessa experiência com a pesquisa dialoga com Freire (2019), pois compreende a práxis como um processo permanente e contínuo do ser humano, em que destaca os seguintes saberes necessários à prática docente: ensinar exige respeito aos educandos, criticidade, estética e ética; ensinar exige saber escutar; ensinar exige liberdade e autoridade; ensinar exige disponibilidade para o diálogo; ensinar exige consciência do inacabamento, e reconhecimento de ser condicionado; ensinar exige a convicção de que a mudança é possível; ensinar exige alegria e esperança; ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo e; ensinar exige pesquisa, exige rigorosidade metódica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados corroboram as reflexões que bell hooks e Paulo Freire trazem no sentido de fortalecer a educação como prática da liberdade, apontando a importância de educadoras/es e educandas/os serem entendidos como seres humanos integrais nos processos formativos, buscando não só o conhecimento referendado pela ciência, mas também a produção do conhecimento e a facilitação de experiências acerca de como viver no mundo. Assim, se revela a potência do falar e do ouvir, sem julgamentos ou hierarquias, como traz hooks (2017 p. 58): “Ouvir um ao outro (o som de vozes

diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento”. Expressão essa que vai ao encontro com o que Freire (2014) afirma:

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens [e mulheres], mas direito de todos os homens [e mulheres]. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens [e mulheres], mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (Freire, 2014, p. 109).

No contexto dialógico do aprendizado, hooks (2017) reforça ainda que o entusiasmo pelas ideias não é suficiente para criar um processo de aprendizado empolgante, ela chama atenção para a situação em que, na comunidade da sala de aula “[...] nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros” (hooks, 2017, p. 27).

A abrangência dos conteúdos previstos a serem trabalhados na unidade curricular LECCN117, Saúde, Corpo Humano e Sexualidades, assim como a sua condição de oferta, a partir da pedagogia da alternância, pode ter facilitado a inclusão de sentimentos e condições emocionais como parte da realidade do ambiente de aprendizado nessa unidade curricular. Porém, o que se mostrou como potência na prática pedagógica foi a criação de ambiente com condições acolhedoras, que refletiu no reconhecimento das pessoas, enquanto si próprias e dos outros, abrangendo a interseção entre o individual e o coletivo. Essas condições possibilitaram exercitar o respeito, as diversidades e as diferentes condições apresentadas pelos estudantes e participantes da pesquisa. Esses aspectos proporcionaram um exercício democrático no cotidiano de uma comunidade de aprendizagem, em que as relações do cotidiano da vida das/os educandas/os e educadora estiveram presentes no percurso formativo.

A experiência possibilitou reflexão sobre condições interseccionais e interconectadas de opressão e repressão, vivenciadas no cotidiano das relações, incluindo aspectos do contexto privado como do público, que geralmente não são facilmente visibilizadas, e que se apresentam como situações limites para os sujeitos refletirem o contexto privado e social das suas relações, que também possibilita ampliarem a leitura de mundo e a sua ação no mundo.

Portanto, o exercício dialógico, que foi facilitado pelas Rodas de Terapia Comunitária Integrativa e pelos Círculos Dialógico Investigativo-formativo, ambas metodologias criadas com finalidades distintas, com perceptíveis inspirações no círculo de cultura de Paulo Freire, possibilitou aos participantes da pesquisa vivenciarem um ambiente democrático e dialógico, em que situações limites puderam ser percebidas, problematizadas e refletidas. Dessa forma, foi possível ampliar as condições para que cada sujeito envolvido com os diálogos da pesquisa delineasse caminhos para uma arqueologia dos seus sentimentos e percepções, ampliando a reflexão e consciência sobre os temas abordados, o que possibilita iniciar o caminho a ser percorrido na direção do Ser Mais, incluindo identificar situação limite, alcançando o destacado-percebido, os atos limites e o inédito viável. Faz-se um caminho no sentido da práxis autêntica, ou seja, trazer para a realidade prática o conhecimento e entendimento que alcança o nível da consciência crítica. Como Freire e hooks reconhecem, as experiências de educação como prática da liberdade passam também por experiências de transformação pessoal, por onde se iniciam os processos de transformação da sociedade.

Por fim, concluímos que para ampliar a condição de inédito viável da Educação do Campo como uma prática de educação humanizadora, faz-se necessário considerar a inclusão, na práxis, do acolhimento das condições sócio emocionais das/os educandas/os e educadoras/res. Para tanto, aprofundar o entendimento sobre o poder de fala das/os pessoas, para ampliar sua condição de sujeitos, como refletido no feminismo negro, é um meio para incluir e ampliar estratégias pedagógicas que possibilitem vivenciar a arqueologia da consciência, como proposta por Paulo Freire (1981, 2011, 2014, 2019).

Por fim, o caminho percorrido na pesquisa reforçou a importância de educandas/os e educadoras/res serem acolhidas/os como seres humanos integrais, que se relacionam em uma comunidade de aprendizagem, que abrange não só a busca pelo conhecimento acumulado pela ciência e

pela sabedoria popular, ou ainda o domínio no uso de tecnologias ou estratégias didáticas, fazendo-se imprescindível, também, integrar o conhecimento acerca de como viver e estar no mundo, incluindo a participação consciente nas dinâmicas individuais e coletivas, públicas e privadas, que estão refletidas nas lutas por produzir o mundo, onde a busca pelo *ser mais* seja um horizonte.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. *Palavras e Sinais: Modelos críticos 2*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.

ANDRADE, Adilceia Aparecida Pacheco; PINTO, Helder de Moraes. A Licenciatura do Campo e as Políticas de Assistência Estudantil da UFVJM. In: LEMES, Anielli Fabíula Gavioli; CASTRO, Carlos Henrique Sivla de; ALMEIDA, Clebson Souza de; FRAILE, Ofélia Ortega. *Os Vales que Educam: 10 anos de alternâncias, autonomia e diálogos na Educação do Campo*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 21-49.

ARAÚJO JÚNIOR, Antônio Cláudio de. *Meu Amanhecer Vai Ser de Noite: uma reflexão sobre formação de professores de biologia para a Educação de Jovens e Adultos*. 2019. Tese (Doutorado Educação em Ciências)-Instituto de Ciências Biológicas, Instituto de Química, Instituto de Física, Faculdade UnB Planaltina, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2019. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/37956>. Acesso em: 24 mar. 2023.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, Adalberto de Paula. *Terapia Comunitária: passo a passo*. 5. ed. Fortaleza: Gráfica LCR, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) *Pesquisa Participante*. 7. ed. Brasília (DF): Brasiliense, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Resolução CNE/CP N° 1, de 16 de agosto de 2023*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Brasília (DF), 2023. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=250541-rcp001-23&category_slug=agosto-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucurici. Faculdade Interdisciplinar de Humanidades. Licenciatura em Educação do Campo. *Pesquisa sobre egressos 2015 a 2019*. Apresentação de Power point realizada pela Coordenação do Curso para avaliadores do Inep. Centro de Estudos em Humanidades. Faculdade Interdisciplinar em Humanidades. Diamantina: UFVJM, nov. 2019. Slides 41-43.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucurici. Faculdade Interdisciplinar de Humanidades. *Projeto Pedagógico do Curso - Licenciatura em Educação do Campo*. Diamantina: UFVJM, 2018. Disponível em: <http://www.ufvjm.edu.br/prograd/projetos-pedagogicos>. Acesso em: 24 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 24 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria nº 849, de 27 de março de 2017*. Inclui a Arteterapia, Ayurveda, Biodança, Dança Circular, Meditação, Musicoterapia, Naturopatia, Osteopatia, Quiropraxia, Reflexoterapia, Reiki, Shantala, Terapia Comunitária Integrativa e Yoga à Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares. Brasília (DF), 2017. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt0849_28_03_2017.html. Acesso em 1º. nov. 2022.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALANTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Organização). *Dicionário da Educação do Campo*. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo. Escola Politécnica Joaquim Venâncio. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

COIMBRA, Camila Lima. Categorias freireanas na práxis. *e-Mosaicos*, v. 6, p. 55-67, 2017. DOI: [10.12957/e-mosaicos.2017.31162](https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2017.31162). Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/31162/22811>. Acesso em: 9 jan. 2024.

COIMBRA, Camila Lima. A (in)completude da práxis no pensamento freireano. In: PAIXÃO, Alexandro H.; MAZZA, Débora; SPIGOLON, Nima I. (Orgs.). *Centelhas de Transformações: Paulo Freire e Raymond Williams*. São José do Rio Preto: HN, 2021. p. 129-157.

COIMBRA, Camila Lima; LIMA, João Paulo Resende de; VENDRAMIN, Elisabeth de Oliveira; TONIN, Joyce Menezes da Fonseca. *Processo de avaliação da aprendizagem na visão do corpo docente: aprender, punir ou responsabilizar?* In: BAFA Accounting Education Special Interest Group, Annual Conference, 2021.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Notas de Ana Maria Araújo Freire. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 62. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GOLDMAN, Emma. *O indivíduo na sociedade*. Coruña: CNT Compostela, 2010. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/goldman/ano/mes/91.pdf> Acesso em: 18 jan. 2024.

GUSTSACK, Felipe. Identidade Cultural. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 216-217.

HENZ, Celso Ilgo; FERITAS, Larissa Martins; SILVEIRA, Melissa Noal da. *Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de cultura freireanos*. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 835-850, jul./set. 2018.

hooks, bell. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. Tradução Kenia Cardoso. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

hooks, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Tradução Bhuvli Libanio. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

hooks, bell. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. Tradução Catia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LEAL, Halina Macedo. A interseccionalidade como base do feminismo negro. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 21-32, 2021. Dossiê II Encontro do GT Filosofia e Gênero. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/193639>. Acesso em: 18 jan. 2024.

LIMA, Amanda de Medeiros, GOMES, Marília Passos Apoliano, MOREIRA, Tabita Aija Silva. Afrofem: uma experiência de pedagogia dialógica e feminismos afrodiáspóricos no Sertão do Nordeste. *Revista TOMO*, São Cristóvão, v. 42, e17904. 2023. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/17904>. Acesso em: 24 jan. 2024.

LOVO, Ivana Cristina. Licenciatura em Educação do Campo na UFVJM: uma experiência de pedagogia da alternância tecendo resistência. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 12.; ENCONTRO NACIONAL FORUMDIR, 40.; SEMINÁRIO NACIONAL FORPARFOR, 1.; FORPIBID-RP. Tema: Formação de professores: políticas, projetos, desafios e perspectivas de resistência. Salvador, 2019. **Anais** [...]. Salvador, set. 2019. p. 498 – 501.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n.140, p. 587-609, 2017. Doi: 10.1590/ES0101-73302017181170. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/57t84SXdXkYfrCqhP6ZPNfh/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 jan. 2024.

PAULA, Adalberto Penha de; BARBOSA, Roberto Gonçalves. Contribuições de Paulo Freire na Educação do Campo: formação de professores/as e o ensino de Ciências. *Praxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, e2116612, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16612>. Acesso em: 8 mar. 2023.

PITANO, Silva. Sujeito Social. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 384-385.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS (especificar cada contribuição, de acordo com as normas da revista: CRediT (Contributor Roles Taxonomy) que é mantido pelo [Consortia for Advancing Standards in Research Administration Information](#) (CASRAI) Exemplos abaixo:

Autora 1 – Coleta de dados, análise e escrita do texto em processo de pesquisa de pós-doutorado, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

Autor 2 – Orientação de pós-doutorado, participação na análise dos dados e revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.