



**Instituto Politécnico de Santarém**

Escola Superior de Educação

**Tertúlia Literária Dialógica:** contribuições para a formação omnilateral de estudantes, na Educação Profissional do Instituto Federal de Brasília – Campus Taguatinga Centro, Programa Mulheres Mil - 2012

Dissertação apresentada para obtenção a grau de Mestre na área de Educação Social e Intervenção Comunitária

**Ana Paula Santiago Seixas Andrade**

Orientador:

Professor Doutor Ramiro Marques

Co-Orientadora:

Professora Doutora Jane Christina Pereira

2016, Santarém

## **Dedicatória**

Dedico este trabalho a todas as pessoas que, assim como eu, acreditam que educação se faz: com pessoas, com diálogos igualitários, com igualdade de diferença, com solidariedade, com criação de sentido, na dimensão instrumental, no reconhecimento da inteligência cultural, com fruição da arte, com transformação e, finalmente e mais importante, com AMOR!

## **Agradecimentos**

Com muita satisfação e com a convicção de que sozinha nada disso seria possível, quero aqui externalizar meu profundo reconhecimento e agradecimento a tantas pessoas que me incentivaram e compartilharam comigo, das alegrias e angústias ao longo desta jornada:

Primeiramente, agradeço a esta força maior que nos move, que nos faz levantar a cada dia e nos guia a seguir em frente, que nomeio como “Deus”, também a toda a minha família, especialmente a minha mãe, Antonia Santiago, exemplo de mulher, forte, corajosa, mãe amorosa, que por vezes silenciada pelas circunstâncias nos incentivou a jamais calar.

Ao meu orientador, prof. Doutor Ramiro Marques, pela paciência, disposição em contribuir com este trabalho e apoio demonstrado sempre que precisei, meu profundo agradecimento.

À minha amiga e coorientadora, professora doutora Jane Christina Pereira, pelo incentivo constante e oportunidade da convivência amorosa e partilha de todos os projetos que me proporcionaram tantos aprendizados, muito grata por sua existência e por me mostrar que sonhos podem ser transformados em realidade.

À professora doutora Kelci Pereira, pela disposição no auxílio dos caminhos a serem percorridos nesta pesquisa. Suas contribuições foram cruciais para o andamento deste trabalho. À ela, meu eterno agradecimento.

Ao meu companheiro, Juscelino Marques; aos meus filhos, Guilherme e Giovani Santiago, pelo apoio, paciência e profundo amor demonstrado durante todo esse tempo. Grata por fazerem parte de minha vida.

Aos colegas da turma de mestrado, agradeço a amizade, o apoio e aos momentos de profícuo aprendizado ao longo dessa jornada.

A todos os meus amigos e colegas, especialmente os que trabalham no Campus Taguatinga Centro - IFB, pela compreensão e por entenderem a relevância deste momento, também à gestão máxima do IFB, por entender a importância do incentivo à formação de TODOS os educadores desta instituição.

Em especial, agradeço a todas as participantes que fizeram parte desta pesquisa, por compartilharem de suas experiências e fazerem com que muitos caminhos fossem abertos a partir desta primeira intervenção.

“O que quero repetir, com força, é que nada justifica a minimização dos seres humanos, no caso, das maiorias compostas de minorias que não perceberam ainda que, juntas, seriam maioria.”

(Paulo Freire)

## **Resumo**

Esta pesquisa se refere à investigação das contribuições obtidas no processo de formação omnilateral de mulheres/estudantes do Programa Nacional Mulheres Mil, a partir do Projeto de Extensão denominado “Tertúlia Literária Dialógica (TLD): educação democrática para jovens e adultos a partir da leitura de obras da literatura clássica”, realizado no Campus Taguatinga Centro, Instituto Federal de Brasília (IFB), em 2012. A TLD é uma atividade cultural e educativa, surgida na Espanha no pós-guerra franquista. Ela consiste em círculos de leitura coletiva de obras da literatura universal e tem como bases teóricas o conceito de aprendizagem dialógica elaborado por Flecha, pautado fundamentalmente nas elaborações de Paulo Freire sobre dialogicidade. Como principal objetivo o trabalho buscou identificar os resultados da TLD, no processo de formação omnilateral daquele grupo de mulheres, que estavam em qualificação profissional, no IFB. Para isso, a abordagem metodológica foi qualitativa, mas trouxe também os dados quantitativos para ilustrar todo o processo. Dessa forma, tivemos na análise documental o instrumento essencial para interpretação dos dados. Os dois aspectos analisados no processo de realização da TLD para a promoção da formação omnilateral foram: a transformação e o obstáculo. A partir desta investigação, a pesquisa traz ações para melhoria da prática a fim de responder aos obstáculos encontrados. Em relação aos teóricos, cujas formulações embasam esta pesquisa, são eles: Ramón Flecha, Paulo Freire, Antonio Candido, Roseli Mello, Gaudêncio Frigotto, Eliezer Pacheco, Jane Pereira e Ana Paula Andrade. Enfim, se considerou que, pautada nos princípios da aprendizagem dialógica, a TLD é uma atividade que contribui definitivamente para a formação omnilateral, respondendo qualitativa e quantitativamente à missão do IFB. Além disso, as inter-relações pontuadas neste trabalho entre a TLD e as dimensões da formação omnilateral: trabalho, ciência e cultura, enfatizam aquela atividade cultural e educativa como potencial instrumento pedagógico para uma formação profissional, que se quer integral.

**Palavras-chave:** Tertúlia Literária Dialógica, aprendizagem dialógica, formação omnilateral, educação profissional.

## **Abstract**

This research refers to the investigation of the contributions obtained in omnilateral formation process of women / students of the Mulheres Mil National Program, from the Extension Project called "Tertúlia Literária Dialógica (TLD): democratic education for youth and adults through the reading of classic literature" held at the Campus Taguatinga Centro, Federal Institute of Brasília (IFB) in 2012. The TLD is a cultural and educational activity, which emerged in Spain in Francoism's postwar. It consists in collective reading circles of works of world literature and its theoretical basis is the Dialogic Learning concept developed by Flecha, fundamentally based on Paulo Freire's elaborations about dialogicity. As the main objective, this study sought to identify the results of the TLD in omnilateral formation process of that group of women, who were in professional training at IFB. For this purpose, it was carried a qualitative research, but it also were brought quantitative data to illustrate the process. Thus, the documental analysis was the essential instrument for interpreting the data. The two aspects analyzed in the TLD of realization process to promote omnilateral training were: the transformation and the obstacle. From this investigation, the study brings actions for the practical improvement in order to respond to obstacles encountered. The scholars that support this research are: Flecha, Freire, Candido, Mello, Frigotto, Pacheco Pereira and Andrade. Anyway, it was considered that, based on the principles of dialogical learning, TLD is an activity that contributes definitely to omnilateral training, responding qualitatively and quantitatively to the IFB's mission. In addition, the interrelations considered in this work between the TLD and the dimensions of omnilateral formation: work, science and culture, emphasize that cultural and educational activity as a potential educational tool for professional training, which we want full.

**Keywords:** Tertúlia Literária Dialógica, dialogical learning, omnilateral formation, professional training.

## **Lista de Siglas**

ARAP	Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagem Prévia
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CONFAPEA	Confederação de Federações e Associações de Pessoas Adultas
DF	Distrito Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDH	índice de desenvolvimento humano do país
IFB	Instituto Federal de Brasília
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
MEC	Ministério da Educação
NIASE	Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TLD	Tertúlia Literária Dialógica
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos

## Índice

Memorial : a jornada de uma educadora .....	1
INTRODUÇÃO E APRESENTAÇÃO DA PESQUISA .....	5
1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS E OS PROGRAMAS SOCIAIS .....	9
1.1 A Educação Profissional no Brasil e sua dualidade .....	9
1.2 Programa Nacional Mulheres Mil: uma política de inclusão no IFB .....	13
2. FORMAÇÃO OMNILATERAL E TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA.....	17
2.1 Formação omnilateral na educação profissional .....	17
2.2 Tertúlia Literária Dialógica e suas bases teóricas .....	23
2.3 A Tertúlia Literária Dialógica como instrumento para formação omnilateral .....	43
3. A METODOLOGIA DA PESQUISA .....	48
3.1 Local da pesquisa.....	49
3.2 Método da pesquisa .....	51
3.3 Instrumentos de coleta e análise de dados .....	51
3.4 Procedimentos de coleta, organização e análise .....	53
3.5 Os sujeitos da pesquisa .....	56
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE .....	60
4.1 Formação para o Trabalho.....	60
4.2 Formação para a Cultura.....	65
4.3 Formação para a Ciência .....	74
4.4 Formação para a Transformação .....	81
4.5 Resultados acadêmicos das participantes .....	86
5. PROPOSTA DE ATUAÇÃO DA PRÁTICA DE TLD NO ÂMBITO DO CAMPUS TAGUATINGA CENTRO - IFB .....	90
6. CONCLUSÃO.....	96
7. REFERÊNCIAS .....	102

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 01 – Matrículas de Educação Profissional Técnica na rede federal .....	12
Gráfico 02 – Escolaridade das participantes atendidas .....	58
Gráfico 03 – Contribuição na renda da família .....	58
Gráfico 04 – Perspectivas após terminar o curso .....	59

## **Índice de Quadros**

Quadro 01- Primeira matriz para análise da formação para o “Trabalho”, “Cultura”, “Ciência” e “Transformação”.....	55
Quadro 02 - Segunda matriz de análise – elementos que favorecem a transformação ou que causam obstáculos em cada categoria.....	56
Quadro 03 - Análise dos elementos que se colocam como obstáculo e elementos transformadores na reflexão sobre “Formação para o Trabalho” .....	64
Quadro 04 - Análise dos elementos que se colocam como obstáculo e elementos transformadores na reflexão sobre “Formação para a Cultura”.....	73
Quadro 05 - Análise dos elementos que se colocam como obstáculo e elementos transformadores na reflexão sobre “Formação para a Ciência” .....	80
Quadro 06 - Análise dos elementos que se colocam como obstáculo e elementos transformadores na reflexão sobre “Formação para a Transformação”.....	85
Quadro 07 – Perfil das turmas .....	86
Quadro 08 – Evasão .....	87
Quadro 09 – Eficácia .....	88

## **Índice de Figuras**

Figura 01 – aplicação do questionário socioeconômico das participantes .....	57
Figura 02 e 03 – Processo de escrita das participantes .....	72
Figura 04 e 05 – Processo de produção dos livros artesanais .....	73
Figura 06 – conhecimentos gramaticais .....	76
Figura 07 – conhecimentos sobre figuras de linguagem .....	77
Figura 08 – pesquisa sobre a década de 50 .....	78
Figura 09 – construção de vocabulário .....	79
Figura 10 – Organograma para ações de melhoria na atuação da TLD .....	95

## **Índice de Anexo**

Anexo 1 – Pedido de autorização para acesso as informações.....	XI
Anexo 2 – Primeira matriz de análise nas categorias de formação para: "Trabalho", "Cultura", "Ciência", "Transformação" .....	XII
Anexo 3 – Questionário.....	XXVIII
Anexo 4 – Fotografias do projeto Tertúlia Literária Dialógica.....	XXX

## **Memorial : a jornada de uma educadora**

Minha relação com a Educação Profissional remonta à década de 1990, para ser mais exata, 1992, no término do primeiro grau. Na ocasião a escola permitia que nossos responsáveis optassem por uma das duas vertentes da educação: Científica/propedêutica, que formava os estudantes para o ingresso nas universidades; e a outro, Profissionalizante, que formava para o mercado de trabalho. Ingressei no ensino profissionalizante, fazendo o curso de técnico em Contabilidade, curso com 2.200 horas, onde cursávamos apenas as disciplinas profissionalizantes, ou seja, ficávamos privados do acesso às disciplinas de formação básica, como: Química, Física, Biologia, Sociologia, Psicologia, História, Geografia, entre outras, o que nos tirava qualquer perspectiva de ingresso em uma universidade. Essa realidade vivida é mencionada abaixo, conforme legislação:

A Lei nº 7.044/82, ao extinguir a profissionalização compulsória, considerou que nos cursos não profissionalizantes, as 2.200 horas pudessem ser totalmente destinadas à formação geral. Com isto, os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena que, por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando àqueles que cursavam esses cursos vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura em geral (BRASIL, 2007, p.36)

Ao finalizar meu curso, comecei a trabalhar na área financeira de uma instituição de ensino privada. Ali, vivenciei todo o cotidiano de uma escola e sua dinâmica educativa, também vivi na pele o lado mais perverso da educação como uma mercadoria. Apesar de tudo, via o entusiasmo dos diversos educadores daquela instituição e, sempre que podia, acompanhava os trabalhos desenvolvidos em sala. Assim, a paixão por esse universo se fez mais forte e, contra todas as expectativas, fiz curso preparatório para o vestibular e passei para a área de Geografia. No ano em que terminei meu curso, passei em concurso para atuar como professora da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás. Lecionei durante 5 (cinco) anos na área da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Essa experiência foi desafiadora e marcante. Como havia acabado de concluir meu curso superior e toda a minha prática havia sido pautada nos estágios supervisionados, realizados em escolas particulares, ao me defrontar com a realidade da escola pública, em região de periferia com um público diverso, onde faltam recursos básicos, percebi que minha atuação e postura em sala não poderiam seguir os parâmetros da minha experiência. Muito do que havia aprendido em termos de práticas pedagógicas caíam por terra. A realidade era muito diferente da teoria,

havia a subjetividade humana feita de uma dura trajetória de vida: a turma era constituída de trabalhadores que, ao final de uma jornada de trabalho, estavam exaustos. Como conseguir que esses estudantes se interessassem pelas aulas? Como mantê-los ao menos acordados para as aulas? Esses e outros eram os eternos questionamentos que me povoavam. Vi que precisava mais do que a formação superior, precisava continuar estudando e vivenciando novas práticas para que minha atuação pedagógica pudesse alcançá-los. Procurei elaborar materiais, realizar experimentos nos diversos espaços da escola, participar de projetos para conseguir materiais para as aulas. Nessa busca, realizei várias formações, entre as quais a formação em Pedagogia, que foi fundamental para mim, como educadora. Percebi que, na verdade, o educador deve estar em constante formação e aberto ao novo, deve aprender a aprender. Foram anos de grande desafio, mas também, de um imenso aprendizado que me fariam galgar outros horizontes. Diante de várias incertezas sobre minha profissão, uma certeza se fazia presente: eu desejava contribuir para uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Em 2009, passei em concurso federal para trabalhar como Técnica em Assuntos Educacionais, no Instituto Federal de Brasília, em 2010. Comecei, então, minha segunda jornada profissional no Campus Taguatinga, que mais tarde sofreria uma ruptura e se transformaria em dois *campi*: Taguatinga e Taguatinga Centro. No início eu não conhecia a rede federal de ensino e não tinha a real dimensão do projeto de educação daquela rede. Com o passar do tempo, fui percebendo que a educação profissional, que se estabelecia no país, era de uma envergadura jamais vista antes. Era uma proposta que se contrapunha ao modelo neoliberal anterior, com o qual eu nunca me identifiquei. Nesse momento, eu podia fazer parte da construção de uma educação comprometida com o desenvolvimento humano em todas suas dimensões. Os Institutos trazem a oportunidade de formação para milhões de jovens e adultos, em situação de vulnerabilidade, atuando desde a educação básica até o nível superior, que inclui a pós-graduação.

Nesse cenário, após seis meses de trabalho e formação, assumi o cargo de coordenadora geral de ensino, onde era responsável por coordenar o andamento dos cursos, grade horária, reunião com professores, formação de professores, acolhimento dos estudantes; realizava atendimentos pedagógicos com os estudantes, já que o Instituto era novo em Brasília e a equipe era pequena, contando apenas com três pessoas: uma pedagoga, um Assistente de Alunos e eu.

As atividades eram bem diversificadas, mas o público atendido era o mesmo com o qual já havia trabalhado; eram jovens e adultos, em sua maioria, trabalhadores que buscavam nessa nova educação profissional uma esperança para um futuro melhor, mais digno. Após quase seis anos de atuação no Instituto Federal de Brasília, Campus Taguatinga Centro, atuei em várias frentes, que abrangiam ensino, pesquisa e extensão. Mas um trabalho em especial marcaria para sempre minha trajetória: o projeto de extensão denominado “Tertúlia Literária Dialógica (TLD): educação democrática para jovens e adultos, a partir da leitura de obras da literatura clássica”, desenvolvido com mulheres em vulnerabilidade social, catadoras de resíduos sólidos e profissionais autônomas, da região administrativa Estrutural. Logo na primeira formação, percebi que se tratava de uma atividade cultural e educativa que na prática contribuiria para um aprendizado mais humanizado e de forma direta contribuiria para a quebra das barreiras antidialógicas, já cristalizadas socialmente.

Com esse projeto, aprendemos todos: professores, pesquisadores, técnicos, alunos, comunidade em geral, enfim, todos aqueles que se dispuseram a quebrar paradigmas. A Tertúlia se mostra, cada vez mais, como grande aliada na formação de pessoas mais humanas e conscientes de seu papel enquanto cidadãos. No primeiro dia, com a sala pronta, a disposição das carteiras em círculo, onde todas conseguiriam se ver, chegaram as participantes, que formavam o mais heterogêneo grupos com quem eu já havia trabalhado. Iniciamos com apresentação de todas a partir do Mapa da Vida, o que nos deu o contexto exato onde nossas descobertas se fariam. No próximo encontro já começamos a leitura, marcando os trechos que mais nos tocavam. Depois da leitura, cada um em sua vez ia revelando suas compreensões a respeito do texto, ao mesmo tempo em que fazíamos as interpretações de nossas próprias experiências, em uma via de mão dupla entre vida e texto. Foi um momento mágico ao perceber quantas visões diferentes de um mesmo texto, quantos aprendizados a partir da própria vida, quanta sabedoria exposta e vivida por cada uma, compartilhados sem julgamento dos pares. Ao final, pudemos (re)viver nossas falas, todas entrelaçadas e presentes na memória, que era lida ao final de cada encontro.

Pude ver que aquela prática condizia com as teorias sobre desenvolver uma educação de qualidade, em que as pessoas podem fazer suas colocações e proposições, sendo ouvidas e respeitadas, participando do seu processo de aprendizado como sujeitos. A partir daquele momento, percebi que, na construção coletiva e dialógica, podemos vislumbrar o desenvolvimento das pessoas e seu potencial transformador, percebi a ligação entre todos esses elementos, as diretrizes e concepções da educação profissional, que hoje busca traçar

seu caminho na perspectiva de uma educação humana, centrada no sujeito. Enfim, constatei que práticas educativas e culturais como a TLD podem ser importantes instrumentos para o desenvolvimento desse cenário.

## INTRODUÇÃO E APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho de pesquisa pretende apresentar um estudo das contribuições obtidas no processo de formação omnilateral de mulheres do Programa Nacional Mulheres Mil, com a realização da atividade de extensão denominada “Tertúlia Literária Dialógica (TLD): educação democrática para jovens e adultos a partir da leitura de obras da literatura clássica”, no Campus Taguatinga Centro, Instituto Federal de Brasília (IFB).

O primeiro contato da pesquisadora com a atividade foi na formação em “Tertúlia Literária Dialógica”, ministrada pela professora Doutora Jane Christina Pereira, do Instituto Federal de Brasília, no ano de 2011. Trata-se de uma atividade cultural e educativa já sistematizada e consolidada, surgida no pós-guerra franquista, se espalhou pelo mundo.

Aqui, é importante traçar um panorama das características dos Institutos Federais, para então contextualizar minha pesquisa. Tendo em vista que a rede federal se constitui enquanto instituição promotora da democratização do ensino básico, técnico e tecnológico em nosso país, e que sua efetiva consolidação se faz por meio da implantação e atuação nos bairros mais pobres das periferias do Brasil, suas escolas são o reflexo social das vulnerabilidades a que é exposto o público atendido: violência, baixa escolaridade, discriminação, entre outras.

Essa atuação dos institutos impõem grandes desafios aos docentes e técnicos já que esses lidam com diversos conflitos diariamente, e muitos continuam a adotar o modelo tradicional de atuação na educação, uma educação bancária e antidialógica<sup>1</sup> que, mais uma vez, exclui e anula o indivíduo do direito a uma educação igualitária. Em oposição a essa perspectiva, a expansão da rede federal de educação que, de 1909 a 2010, tinha um total de 140 unidades escolares em todo o país e, em 2014, fechava o ano com 562 unidades, um número expressivo de matrículas foram colocadas à disposição da comunidade, no entanto, mais do que a disponibilização de vagas, era necessário um modelo educativo mais adequado à realidade brasileira.

Essa nova concepção de formação leva em conta todas as dimensões, que fazem parte da condição humana. Conforme Pacheco (2011), “o que está em curso, portanto, reafirma que a formação humana, cidadã, precede à qualificação para a laboralidade e pauta-

---

1 FREIRE, Paulo (1997). “Educação Bancária e Educação Libertadora”, do livro *Introdução à Psicologia Escolar* organizado por Maria Helena Patto. São Paulo: T. A. Queiroz, 1971.

se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento” (p. 3).

Nas diversas concepções e visões a respeito dos rumos que a educação profissional deve tomar, o Ministério da Educação (2010) coloca que as convergências apontam para a necessidade de uma educação profissional e tecnológica, que dialogue com os campos da educação básica, do trabalho, da ciência, da tecnologia, da cultura e da inovação; com os direitos humanos e a cidadania, a cultura da paz, a mudança da própria concepção de educação.

Nessa perspectiva, a formação omnilateral<sup>2</sup> é atrelada a essa nova concepção de educação profissional, pois considera as múltiplas dimensões do humano, levando em conta sua relação com os outros seres humanos e com a natureza. Trata-se de uma educação de direito, que se volte ao pleno desenvolvimento do ser humano, o direito ao desenvolvimento da cultura, da arte, do corpo, a vida como um todo, enquanto sujeitos de transformação.

Para isso, é necessário o favorecimento de práticas educativas, que se coadunem com esse novo cenário da educação profissional no Brasil, com a aplicação de atividades, que venham a contribuir na construção de metodologias voltadas para o aprendizado do sujeito nas suas múltiplas dimensões. Neste contexto o ponto de partida deve ser a realidade desse sujeito, que é imprescindível ao desenvolvimento de uma instituição, que pretende ser base para promoção de uma transformação social. A Tertúlia Literária Dialógica é uma atividade cultural e educativa que, serviu de matéria para esta pesquisa, e traz elementos importantes para a promoção da humanização. A TLD se baseia na interação entre as pessoas, tendo a arte literária como um direito de cidadania e, assim, fundamento para a mudança. O objetivo é elevar e qualificar as fontes de aprendizagem dos estudantes, promovendo o entrelaçamento entre literatura e vida, por meio dos seguintes princípios: diálogo igualitário, solidariedade, dimensão instrumental, criação de sentido, transformação, igualdade de diferenças e fruição artística. A perspectiva da atividade é romper com os muros antidialógicos sociais, pessoais e culturais que restringem o acesso e o desfrute da literatura às elites, negando este direito de cidadania à maioria desprivilegiada da população. Trata-se de uma atividade pautada, fundamentalmente, nas elaborações de Freire

---

<sup>2</sup> É o termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “*todos os lados ou dimensões*”, este conceito será discorrido no Capítulo 2 deste trabalho.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

sobre dialogicidade e, no que se refere à relação entre literatura e direitos humanos, nas concepções de Antonio Candido.

Em “O direito à literatura”, Candido (2004) chama a atenção para o fato de que, em uma sociedade de extrema desigualdade como a nossa, de estratificação das possibilidades, tende-se a tratar bens materiais e espirituais, que são incompressíveis (os que não podem ser negados a ninguém), como de exclusividade apenas de uns poucos privilegiados. Questionando esse exclusivismo, o teórico relaciona o direito à literatura com os direitos humanos. Aqui, a literatura surge como um fator de humanização, como uma expressão de arte que dá sentido ao humano, independente de quaisquer diferenças socioculturais ou econômicas.

Mello (2003) comenta que hoje a atividade da Tertúlia Literária Dialógica é disseminada por meio do projeto “Mil y Uma Tertulias Literárias Dialógicas, na Espanha”. Esse projeto possui, aproximadamente, quarenta grupos de tertúlia na Espanha, França, República Checa, Dinamarca, Austrália e no Brasil. A realização dessa atividade traz resultados significativos para os sujeitos atendidos, especialmente na área da educação, onde já é utilizada, desde 2002, no Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa – NIASE, da Universidade Federal de São Carlos/SP.

A partir desse contexto mais amplo de práticas de TLD, surge o seguinte questionamento de pesquisa, agora no âmbito da educação profissional: Quais as contribuições da Tertúlia Literária Dialógica na formação omnilateral das estudantes do Programa Mulheres Mil no Campus Taguatinga Centro?

Esta pergunta será respondida a partir da análise do Projeto de Extensão, citado acima, “Tertúlia Literária Dialógica: educação democrática para jovens e adultos a partir da leitura de obras da literatura clássica”. Este projeto foi desenvolvido com 47 mulheres em vulnerabilidade social, de 19 a 68 anos, que participavam do Programa Nacional Mulheres Mil, desenvolvido no Campus Taguatinga Centro, para a formação profissional humanizada das participantes. No decorrer do trabalho este Programa será explanado.

A abordagem metodológica desta pesquisa é qualitativa, mas trará também os dados quantitativos para ilustrar as considerações. O instrumento essencial para interpretação dos dados será feita a partir da análise documental (diários de campos, caderno das estudantes, trabalhos feitos por elas etc). Os dois aspectos analisados no processo de realização da TLD serão: as transformações e os obstáculos delineadas no decorrer da atividade. A pesquisa trará, ainda, ações para melhoria da prática da TLD, a fim de responder

aos obstáculos encontrados. Os principais teóricos, que direcionam as considerações desta pesquisa, são: Paulo Freire, Ramón Flecha, Antonio Candido, Roseli Mello, Gaudêncio Frigotto, Eliezer Pacheco, Jane Pereira e Ana Paula Andrade.

No que se refere aos objetivos desta pesquisa, são eles:

1) Objetivo geral:

1.1 - Identificar os resultados da TLD no processo de formação omnilateral de mulheres participantes da atividade Tertúlia Literária Dialógica, no contexto da educação profissional.

2) Específicos:

2.1 - Descrever a trajetória da Educação Profissional no Brasil e do Programa Nacional Mulheres Mil nesse contexto;

2.2 - Relacionar as bibliografias sobre a TLD e o conceito de formação omnilateral;

2.3 - Investigar o nível de autonomia das estudantes na formação omnilateral;

2.4 - Verificar se as participantes reconhecem suas transformações ao longo do desenvolvimento da TLD (processo de leitura, escrita, visão de mundo, autonomia etc);

2.5 - Verificar a relação do desempenho acadêmico das estudantes participantes do projeto em relação ao cumprimento das metas institucionais

Em relação à divisão deste trabalho, esta será feita em cinco capítulos, a saber:

O primeiro capítulo traz a evolução histórica da educação profissional no Brasil, desde o surgimento das primeiras escolas de educação profissional no país até o acolhimento da Política Pública intitulada Programa Mulheres Mil, que faz parte do programa social Brasil sem miséria, lançado em 2011.

O segundo capítulo trata dos esclarecimentos sobre a perspectiva de Formação Omnilateral na educação profissional; também esclarece a prática educativa e cultural denominada Tertúlia Literária Dialógica como proposição a uma formação humana e busca realizar a inter-relação dessa prática com a formação omnilateral.

O terceiro capítulo apresenta o campo empírico da pesquisa; para maior compreensão, descreve, de maneira estruturada, o local, o método, os instrumentos utilizados, os procedimentos, organização e os sujeitos, que fizeram parte desta pesquisa.

O quarto capítulo, balizado pela organização descrita no terceiro capítulo, segue para a discussão e apresentação dos resultados obtidos.

O quinto capítulo procura contribuir com uma proposta para o desenvolvimento da prática de TLD, no âmbito do Campus Taguatinga Centro - IFB, relacionando-a com a missão deste Instituto.

Além disso, se tem as considerações finais e os anexos.

## **1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS E OS PROGRAMAS SOCIAIS**

### ***1.1 A Educação Profissional no Brasil e sua dualidade***

A sociedade brasileira, ainda, é fortemente marcada pelas raízes colonialistas e escravagistas, que fizeram parte de nossa história e ditam a hegemonia de uma elite na construção dos processos educativos em nosso país. Nesse sentido, à luz de Saviani (1994), a educação na escola, desde sua origem, era privilégio de uma pequena elite. A escola servia para a formação dos futuros dirigentes, que realizavam o trabalho intelectual, aqueles que comandavam as forças de trabalho por terem o domínio da arte da palavra, do conhecimento, dos fenômenos da natureza e das regras para o convívio social.

Com o processo de industrialização e o Capitalismo, como forma de produção, esse cenário mudou e houve a necessidade de formar mão de obra para o trabalho nas indústrias. No entanto, a educação era restrita para que os trabalhadores, antes agricultores, conseguissem dominar as técnicas de produção de determinada atividade. Dessa maneira a educação assume um caráter dualista: a primeira que formava pensadores/intelectuais; e a segunda que formava trabalhadores/executores, considerada de segunda classe.

A formação dos que necessitavam trabalhar, isto é, produzir diretamente os meios de existência, se dava no próprio processo de trabalho, ao passo que a formação dos que não necessitavam produzir diretamente os meios de vida se dava fora do trabalho, num espaço e tempo próprios, definidos como escola (SAVIANI, 1994, p. 10).

Dessa dualidade da educação, nasce a formação profissional, atuando em locais reservados no interior das indústrias, onde a racionalização científica era fulcral, nos moldes tayloristas-fordistas. Mais tarde, esses locais passam para espaços específicos de formação, as escolas técnicas como remonta a história. Essa realidade foi vivenciada no Brasil por meio das

primeiras escolas de formação profissional, que eram as chamadas escolas de aprendizes artífices, instituídas pelo decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.

A formação profissional foi sendo organizada no interior do próprio aparelho produtivo, com destaque para as fábricas, brotando daí organizações que, refletindo a tendência dominante, assumiram a forma de escolas de tipo especial, as escolas profissionalizantes, como um sistema paralelo e independente da escola propriamente dita. Esse fenômeno pode melhor ser compreendido à luz da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual (SAVIANI, 1994, p.10).

Desde a instalação das primeiras escolas profissionais no Brasil até a atualidade, foram inúmeras as transformações, que remontam à trajetória da construção de outra concepção de formação profissional, rompendo com o antigo modelo neoliberal e unindo os diversos saberes para uma formação que esteja articulada nas dimensões técnicas e humanas; uma formação verdadeiramente transformadora, capaz de promover mudanças na sociedade.

Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo (PACHECO, 2010, p. 14).

Na década de 90, com a crise do estado de bem-estar, o Brasil passa por um período de várias reformas, especialmente na educação, dá-se início a política neoliberal, na qual a participação das agências multilaterais internacionais nas decisões do País era colocada em prática. Galvanni (2005) coloca que, com a nova Constituição Brasileira (1988) em vigor e após a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, a cobrança era que os países considerados em desenvolvimento, entre eles o Brasil, deveriam traçar um plano para o desenvolvimento da educação, tendo essa como uma atividade imprescindível aos interesses econômicos, a fim de tornar esses países mais competitivos para o sistema capitalista.

Ainda, segundo a autora, é criado o Plano Decenal de Educação para Todos. Com ele, além dos vários indicadores para avaliar a educação dentro dos padrões internacionais, como o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica; o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio; e o PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional, que teve como financiadores o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Banco Mundial. Estes bancos traziam junto ao pacote de benesses a difusão das orientações a serem seguidas pelos países periféricos. Dessa forma, instituíram uma nova relação do Estado e da Sociedade, reduzindo a atuação do Estado nas políticas sociais.

Nesse cenário, se desenvolve a educação profissional, novamente, no viés da fragmentação e totalmente descontextualizada da realidade, apenas com foco na resposta aos investidores internacionais. Todos os documentos originários da época continuavam a embalar o país em uma formação pífia em termos de conhecimento científico e cultural, formando cidadãos para o mercado de trabalho, para a exploração da força de trabalho, como colocado por Frigotto (2001): “Trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente, dando continuidade a uma formação individualista e fragmentada, que torna o cidadão um mero “empregável” disponível no mercado de trabalho<sup>3</sup> sob os desígnios do capital” (p. 80).

Nessa época, para atender aos interesses do Capital, é criado o Decreto 2.208/1997, que legitimou a separação entre formação propedêutica e formação profissional, humanística e técnica, mais uma vez fomentando a separação em dois níveis: aqueles que se tornarão os trabalhadores intelectuais, que detêm o conhecimento científico, mais apurado e aqueles, que farão o trabalho braçal da sociedade, excluídos do patrimônio cultural e científico, construído ao longo de gerações para a apropriação da humanidade, mas que é usufruído em benefício de um grupo hegemônico da sociedade.

A partir dos anos 2000, com o início de um novo governo, houve a abertura para a discussão sobre o papel assumido pelo ensino profissionalizante no Brasil. Na discussão, a proposta de uma formação, que integrasse ensino médio com o ensino profissionalizante ganha força e, no Fórum Mundial em Defesa da Escola Pública, conforme coloca Frigotto, Ciavatta e Ramos (2013), propõem a superação da dicotomia entre cultura geral e cultura técnica.

A eleição do governo Lula trouxe novamente a expectativa do retorno a uma educação mais completa para os jovens e adultos trabalhadores, para os alunos dos cursos técnicos e profissionais, com a articulação entre a formação geral, as ciências e as humanidades, e a formação específica, profissional, técnica e tecnológica (CIAVATTA, 2013, p. 81).

À medida que a discussão vai ganhando força, é criado o Decreto 5.154/04, que reacende as esperanças na perspectiva de uma ruptura na dicotomia estabelecida historicamente. O decreto institui a integração entre conhecimentos gerais e específicos,

---

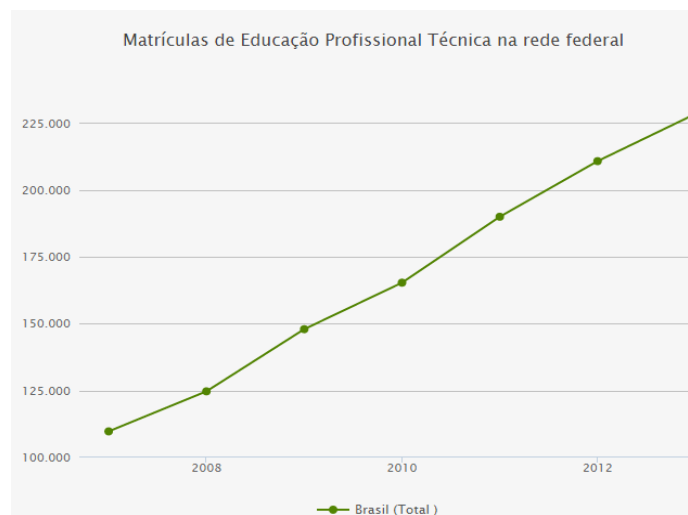
3 A essa perspectiva de trabalho, precisamos compreender o fundamento dessas concepções, a que esta colocada por Frigotto (2001) é aquela cujos interesses estão totalmente voltados ao mercado, na realidade perversa que ainda hoje, apesar dos avanços, assola a formação profissional.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (2001). “Educação e Trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora”. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun.

proporcionando maiores oportunidades a jovens e adultos de participação nos espaços sociais, de qualificação, de inserção no mundo do trabalho. No entanto, esse rompimento não é tarefa fácil; só consegue sustentação se todos os agentes promotores dessa mudança – governo, gestores, professores, técnicos – estiverem conscientes de seu papel e práticas educativas condizentes com esse novo formato de educação.

Com essa nova concepção de educação profissional, a lei 11.892, publicada em 29 de dezembro de 2008, foram criados os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito do Ministério da Educação, num total de 38 institutos espalhados pelo País, inicialmente com 314 unidades, denominadas Campi. Hoje essa marca já supera as 550 unidades.<sup>4</sup>

Sabendo que no Brasil, devido a sua dimensão continental, era necessário um crescimento simétrico, a fim de atender às várias localidades periféricas do País, nessa direção, o BRASIL (2008) coloca como um dos critérios na definição das cidades-polo a distribuição territorial equilibrada das novas unidades, a cobertura do maior número possível de mesorregiões e a sintonia com os arranjos produtivos sociais e culturais locais. Reafirma-se o propósito de consolidar o comprometimento da educação profissional e tecnológica com o desenvolvimento local e regional.



**Gráfico 1 - MEC/INEP/Deed/Sinopse Estatística da Educação Básica**

Com os dados acima apresentados, o número de matrículas até 2013 era de aproximadamente 228.417, espalhadas em todo o território nacional. Essa interiorização dos Institutos Federais abre a possibilidade ao diálogo com as diferentes camadas da população.

<sup>4</sup> Dados retirados do site do Ministério da Educação sobre a expansão da rede federal de educação. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

Assim, a concepção apontada para essas instituições é a responsabilidade de adotar um grau de intervenção com propostas político-pedagógicas que o caráter social seja preponderante.

Cada uma dessas unidades atua desde a educação básica até a educação superior e nas diversas modalidades. Assim, muitas das políticas públicas relativas à educação como meio de erradicação das desigualdades sociais são efetivadas pelos Institutos Federais.

Na necessária articulação com outras políticas sociais, os Institutos Federais devem buscar a constituição de Observatórios de Políticas Públicas, tornando-as objetos de sua intervenção através das ações de ensino, pesquisa e extensão articulada com as forças sociais da região. É neste sentido que os Institutos Federais constituem um espaço fundamental na construção dos caminhos com vista ao desenvolvimento local e regional (PACHECO, 2010, p. 9).

Assim, entre as políticas articuladas para serem desenvolvidas no âmbito dos Institutos Federais, estava o Programa Nacional Mulheres Mil – política de inclusão e gênero – que, por meio da qualificação profissional e cidadã de mulheres, que se encontram em situação de vulnerabilidade social, marginalizadas do processo educacional e do mercado de trabalho, diminuir os problemas de desigualdade de gênero, da pobreza e de violência contra a mulher.

## ***1.2 Programa Nacional Mulheres Mil: uma política de inclusão no IFB***

O Programa Nacional Mulheres Mil é criado por meio da Portaria MEC/Setec nº 1.015, de 21 de julho de 2011:

Art. 1º Instituir o Programa Nacional Mulheres Mil que visa à formação profissional e tecnológica articulada com elevação de escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social.

Art. 2º O Programa Mulheres Mil constitui uma das ações do Plano Brasil Sem Miséria e terá como principais diretrizes:

- I - Possibilitar o acesso à educação;
- II - Contribuir para a redução de desigualdades sociais e econômicas de mulheres;
- III - Promover a inclusão social;
- IV - Defender a igualdade de gênero;
- V - Combater a violência contra a mulher.

Inicialmente, esse programa foi realizado por meio de cooperação entre Niágara College canadense e o CEFET/RN – Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte, entre 2003 a 2005. Ainda em 2005, após a primeira experiência exitosa, a cooperação se estendeu para outros quatro Centros Federais de Educação, nos estados da Bahia, Ceará, Amapá e Pará. Em 2007, com os resultados apresentados por essas instituições, foi firmada uma cooperação internacional entre Brasil e Canadá, onde o projeto inicial teria

duração de quatro anos, até 2010. Alinhado ao caráter social e educativo dos Institutos Federais, em 2008, essa cooperação foi estendida aos Institutos de 13 estados do Norte e Nordeste brasileiro, que, por intermédio dos *Colleges* canadenses, disponibilizaram financiamento. Além disso, socializaram uma metodologia que consistia em um sistema de Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagem Prévia (ARAP)<sup>5</sup>, já operacionalizada por eles naquele país e que, em sua aplicação no Brasil, sofreu adaptações para atender à realidade local, se tornando um sistema de Acesso, Permanência e Êxito.

No caso brasileiro, o Sistema foi adaptado a nossa realidade e teve seu escopo ampliado, prevendo a sistematização de um plano educacional que possibilita a elevação da escolaridade com cursos de formação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA, integrados ao Ensino Fundamental e/ou ao Médio. O impacto esperado e alcançado foi o de que a formação contribuísse para que essas populações desenvolvessem sua autonomia e exercessem, de forma plena, sua cidadania (BRASIL, 2011).

O sucesso desse projeto foi tão significativo que ele ‘foi transformado em política pública nacional e institucionalizado em todos os Institutos Federais do país. O Programa Nacional Mulheres Mil - Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável - tinha, entre os objetivos, a inclusão educacional, social e produtiva das mulheres em situação de vulnerabilidade social nas principais regiões apontadas pelo índice de desenvolvimento humano do país (IDH).

O Programa possibilita que mulheres moradoras de comunidades com baixo índice de desenvolvimento humano, sem o pleno acesso aos serviços públicos básicos, ou integrantes dos Territórios da Cidadania, tenham uma formação educacional, profissional e tecnológica, que permita sua elevação de escolaridade, emancipação e acesso ao mundo do trabalho, por meio do estímulo ao empreendedorismo, às formas associativas solidárias e à empregabilidade (BRASIL, 2011).

Esse programa nacional passa a integrar uma das ações do Brasil Sem Miséria, passando a ser desenvolvida, em um primeiro momento, pelas instituições públicas dos sistemas de ensino federais e, mais tarde, estaduais, municipais e também por meio das entidades privadas. Inicialmente, a oferta do programa aconteceu nas instituições federais, sendo os Institutos Federais os pioneiros na implantação e agora, no desenvolvimento do Programa Nacional Mulheres Mil.

No Brasil, um fator importante é que os 13 Institutos Federais desenvolveram uma metodologia de acesso, permanência e êxito para mulheres que hoje pode ser expandida

---

5 Informações retiradas BRASIL, Ministério da Educação. **Mulheres Mil**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11834-guia-metodologico-setec-pdf&category\\_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11834-guia-metodologico-setec-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192)

para as demais instituições e aplicada para as diversas comunidades e públicos que precisam do acesso à educação profissional (BRASIL, 2011).

A necessidade de se criar políticas voltadas à mulher e todas as questões que são inerentes ao feminino é indiscutível, principalmente no Brasil. Pesquisas mostram que nossa sociedade, ainda, apresenta grandes desigualdades sociais entre homens e mulheres. As oportunidades seguem uma visão excludente e sexista.

Vale considerar que vivemos em uma sociedade em que é nítida a desigualdade social entre homens e mulheres, conferindo poder ao homem e gerando prejuízos especialmente ao desenvolvimento humano das mulheres. Sociedade que ideologicamente, em diferentes culturas, não oferece as mesmas oportunidades sociais para homens e mulheres, bem como para as mulheres entre elas, o que se reflete cotidianamente no mundo do trabalho (CHERFEM, 2009, p.11).

Nesse sentido, o movimento de luta das mulheres no Brasil se fortaleceu, principalmente, com a criação em 1985, do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher – CNDM, para que houvessem políticas públicas voltadas para as mulheres. Assim, em 2003, com a Lei 10.683, abriu-se um espaço na construção de tais políticas. A I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, que resultou no I Plano Nacional de Políticas para esse recorte de gênero, orientou as ações das políticas para elas no Brasil.

Nessa direção, em cumprimento a esse plano nacional, várias ações foram realizadas, entre as quais: promulgou-se a lei Maria da Penha para coibir a violência familiar e doméstica, essa lei culminou no Pacto Nacional de Enfrentamento à violência, lançado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres. Em seguida, no ano de 2007, é realizada a segunda Conferência Nacional de Políticas para as mulheres e como resultado dela, o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, desta vez abarcando os temas: empreendedorismo, trabalho e ocupação. Desse processo, é criado o Programa Nacional Trabalho e Empreendedorismo da Mulher, que culmina na criação do Programa Nacional Mulheres Mil.

Junto com a criação dessas políticas, a expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica continuava e, nesse mesmo ano, na estrutura organizacional do Instituto Federal de Brasília, era criado o Campus Taguatinga Centro, inicialmente como núcleo avançado e posteriormente como campus. Esse seria o responsável pela implantação do Centro de Referência do Programa Nacional Mulheres Mil, responsável por: qualificar os gestores do programa tanto do Brasil quanto do exterior, supervisionar e disseminar as experiências, desenvolver pesquisa, publicações, dados quantitativos etc.

O Centro Nacional de Referência Mulheres Mil terá como atribuição o desenvolvimento programático e organizacional para a formação das equipes do Mulheres Mil nas áreas de

planejamento e gestão de programas multiculturais brasileiros, em especial ações de equidade de gênero. Dentre as ações a serem empreendidas, o Centro realizará o aprimoramento e disseminação da metodologia do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito de mulheres em situação de vulnerabilidade social, por meio da promoção de cursos, oficinas, pesquisas e debates entre as instituições integrantes do programa (BRASIL, 2011).

Nesse sentido, para organizar todas as ações que competiam ao Centro de referência, o Campus Taguatinga Centro implantou e desenvolveu suas primeiras turmas do Programa Nacional Mulheres Mil, em fevereiro de 2012, dentro da metodologia de Acesso, Permanência e Êxito:

- ✓ **Acesso** – um conjunto de serviços, métodos e sistemáticas de aproximação, compreensão e diálogo com a comunidade, que possibilite o processo de inclusão de populações não tradicionais nas instituições educacionais e, conseqüentemente, sua participação efetiva no processo de formação, elevação de escolaridade e de inserção no mundo do trabalho.
- ✓ **Permanência e Êxito** – um conjunto de ações, serviços, métodos e sistemáticas de caráter inter, trans e multidisciplinares direcionadas à oferta educacional e ao atendimento socioeconômico das educandas, pautado em um processo planejado, articulado e integrado, que seja capaz de favorecer e fomentar o desenvolvimento integral e sustentável das alunas, de seus familiares e das comunidades em que vivem.

O guia metodológico do Programa Nacional Mulheres Mil prevê que a escola em que essas mulheres serão inseridas deve cumprir um papel crucial, já que é um dos principais equipamentos sociais. A escola, segundo este guia, precisa articular cotidianamente suas práticas pedagógicas com a realidade social das estudantes, discutindo os problemas enfrentados na comunidade em que essas estão inseridas e propondo soluções para o estabelecimento de uma nova realidade social, um trabalho pedagógico crítico:

O trabalho pedagógico crítico deve estar vinculado aos problemas reais, à realidade concreta do aluno, para que ele possa compreender a estrutura, a realidade social em que vive, perceber sua posição nesse contexto e tomar consciência da importância de seu papel na luta para a criação de uma nova sociedade. As ações educacionais devem estar sintonizadas com a vida dos alunos, pois é preciso partir de práticas e temas socialmente significativos, que possibilitem ao aluno participar ativamente do seu processo de formação, tornando-se capaz de decidir, de pensar, criar, avaliar, criticar, tomar decisões e, acima de tudo, de envolver-se com sua aprendizagem, sua autoformação, desenvolvendo o autodidatismo, pressuposto básico para a formação omnilateral<sup>6</sup> (CRUZ, 2004, p. 12).

Ao desenvolver o programa, o Campus Taguatinga Centro iniciou o processo de seleção das estudantes. Foram selecionadas 100 mulheres, que participaram em três turmas

---

<sup>6</sup> Este é um conceito que será desenvolvido no capítulo 2 deste trabalho.

divididas por nível de escolaridade. Apesar da divisão, as turmas por nível de escolaridade eram contrastantes, por exemplo: em uma mesma turma de nível fundamental incompleto tínhamos estudantes com dois anos de estudos e outras com oito anos de estudos; muitas também estavam fora da escola há muito tempo.

A chegada desse grupo de mulheres provocou grandes mudanças em toda a rotina do Campus, inicialmente com a sensibilização da comunidade acadêmica do Campus, depois com a formação dos docentes sobre o funcionamento do programa, sua metodologia e todas as especificidades quanto ao público a ser atendido, mulheres da Educação de Jovens e Adultos.

Ao iniciarmos as atividades, as dificuldades foram ficando cada vez mais latentes, principalmente pela diversidade escolar das estudantes, ficou evidente que precisaríamos buscar metodologias que atendessem a esse público e tivessem uma efetividade no aprendizado dessas mulheres, seguindo as diretrizes de uma educação democrática e humana.

## **2. FORMAÇÃO OMNILATERAL E TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA**

Anteriormente foi abordada a contextualização da criação dos Institutos Federais e sua nova lógica de educação, baseada em uma formação centrada no indivíduo e na formação de sua consciência crítica, reconhecendo seus valores e comprometido como ser social, como destacado por Pacheco (2011): “O grande desafio dos Institutos Federais é voltar-se para o desenvolvimento de uma Educação Profissional e Tecnológica que coloque em seu cerne a humanização e a democratização do progresso”(p.29).

Assim, neste capítulo, serão explanados os conceitos da formação omnilateral e explicitada a metodologia da Tertúlia Literária Dialógica (TLD), bem como, seus fundamentos teóricos. Ao final, serão traçadas as evidências das correlações entre as dimensões que abarcam a educação omnilateral e os fundamentos da TLD.

### ***2.1 Formação omnilateral na educação profissional***

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Frigotto (2012) conceitua a dimensão da educação omnilateral, como sendo a concepção de educação ou de formação humana que busca desenvolver todas as dimensões da especificidade do ser humano, bem como, as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento. Quando o autor trata da educação omnilateral ou de formação humana, está tratando da educação em um sentido mais amplo, trazendo a discussão de formação que envolve a vida do indivíduo como um todo, seu desenvolvimento cultural,

intelectual, educacional, psicossocial, afetivo, estético, lúdico, bem como sua vida corpórea material.

Essa concepção de educação se opõe à concepção burguesa centrada na lógica capitalista, onde o interesse é individual e as divisões sociais colocam o sujeito em posição de objeto. Para Frigotto (2012), formar na perspectiva omnilateral supõe o desenvolvimento solidário; é ter a consciência de que as pessoas vêm em primeiro lugar; realizar uma nova construção social, dentro de processos educativos respaldados nos valores de justiça, de solidariedade, de cooperação e de igualdade efetiva.

Essa é uma educação que tem no seu cerne o trabalho como princípio educativo. Como afirmado por Saviani (1994), “o trabalho foi, é e continuará sendo princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto”(p.159). O autor faz uma reflexão sobre a origem dessas atividades, afirmando que a diferença do homem em relação aos outros animais é que o homem precisa produzir constantemente sua existência. Desde que o homem surgiu no mundo, ele precisa agir sobre a natureza de forma a transformá-la para garantir sua sobrevivência, uma vez que, diferente de outros animais que têm sua existência garantida pela natureza, o homem necessita do processo de transformação da natureza para garantir sua subsistência, isso é o que chamamos de trabalho.

Dessa maneira, o homem vive do trabalho, do processo de transformação da natureza para satisfazer suas necessidades e, concomitantemente a ele, surge o aprendizado, ligado intrinsecamente ao processo de produção de sua subsistência, da própria vida. Desde os primórdios, o processo do existir estava ligado ao aprender, às formas de transformação da natureza para sua sobrevivência, então, para sobreviver, era fundamental aprender como se transformava essa natureza e ensinar às novas gerações. Ao longo da nossa história, trabalho e educação são atividades inerentes ao Ser Humano e estão intrinsecamente ligados.

Nesse processo, o trabalho, como princípio educativo, aflora como condição fundamental à vida humana, no processo de transformação dessa natureza, de interação com o outro, de socialização de conhecimentos. Nessas relações, o homem transforma e é transformado, educa e é educado. Nas relações entre homem x natureza x homem, ocorre o processo de humanização, já que se utiliza de todas as dimensões humanas, nas quais o ser humano coloca em prática suas capacidades físicas, psicológicas, intelectuais, sociais, artísticas, criativas e culturais para a interação natural, social e preservação da existência.

Quando surge o homem, com ele também surge o processo de formação de si mesmo, dos diversos aprendizados de sua forma de produção, do pensar e lidar com a

natureza, a consciência na prática diária: aprendia a trabalhar, trabalhando. A educação era parte integrante da própria vida, sem ela não se vivia e era realizada no coletivo. Enquanto a educação nasce com o homem, a escola nasce no momento em que surge a chamada propriedade privada, quando uma parte desses homens se apropria do principal meio de produção da época: a terra. Esses homens ganham a condição viver sem precisar trabalhar, poder viver não do próprio trabalho, mas do trabalho de outrem.

É nesse momento que uma educação não natural emerge. À medida que uma parcela dos seres humanos desfruta do ócio, do lazer, surge uma educação especial, a educação escolar para esse pequeno grupo que se apropriou da terra e dominava a escola como também propriedade dele. Assim, a educação escolar, desde essa época até a idade média, é destinada à classe dominante que, para dar uma ocupação “digna” ao ócio estabelecido por uma determinada classe, considerava a educação escolar uma atividade honrosa em relação à educação da classe majoritária de camponeses cuja educação ainda se dava pelo trabalho e neste processo produtivo garantiam sua existência e a existência da classe dominante. Esta além de garantir a sua existência, começam a garantir um acúmulo de produção.

Como dispunham de tempo livre, eles podiam observar a natureza, desenvolver a música, as ideias, conhecimentos relativos à realidade, a arte de ler, escrever, argumentar. A escola está na origem da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual; desenvolve-se como aquela que se especializa na formação intelectual. Até a idade média, essa era a forma secundária, restrita de formação, a forma principal era a formação no próprio trabalho.

Esse cenário é alterado a partir da sociedade moderna, com o desenvolvimento da indústria, a vida centrada nas cidades. Altera-se a organização social, agora em classes sociais, que abrem de certa maneira uma margem para pequena mobilidade social, ditada pela posição de cada indivíduo no processo produtivo. A vida centrada nas cidades exigia a aquisição de alguns conhecimentos básicos para se viver no âmbito da sociedade. A partir daí, é colocada a necessidade da alfabetização como condição de cidadania, dominar alguns conhecimentos para a vida na cidade era imprescindível a todos que viviam nela:

A escola está ligada a este processo, como agência educativa ligada às necessidades do progresso, às necessidades de hábitos civilizados, que corresponde à vida nas cidades. E a isto também está ligado o papel político da educação escolar enquanto formação para a cidadania, formação do cidadão. Significa formar para a vida na cidade, para ser sujeito de direitos e deveres na vida da sociedade moderna, centrada na cidade e na indústria. (SAVIANI, 2007, p. 157)

A escola deixa de ser limitada no pequeno grupo para ser acessada por todos, como um instrumento de universalização desses conhecimentos básicos, para viver nessa sociedade; assim, a escola passa a ser o centro do processo educativo. Com as revoluções industriais, o trabalho humano passa a ser desenvolvido em articulação com as máquinas, passando a ser um trabalho que exigia um maior grau de conhecimentos. O trabalho braçal do indivíduo vem, em uma ordem progressiva, sendo substituído pelo trabalho intelectual para controlar os processos automáticos, principalmente quando entramos na era tecnológica e globalizada.

As transformações ocorridas ao longo do tempo transformaram o trabalho em modo de produção. À medida que os sujeitos são desprovidos do direito natural à transformação desta natureza, nas relações estabelecidas pela propriedade privada e dominação dos meios de produção, resta ao indivíduo a sua força de trabalho que passa a ser vendida como mercadoria.

Essa relação implica em uma relação desproporcional, que gera exploração do indivíduo, pois este vende sua força de trabalho, em relação ao capital, que absorve parte dessa força, extraindo do trabalhador o máximo de produtividade. Também o processo de industrialização e urbanização expulsa do campo milhares de trabalhadores e os coloca à disposição do capital, gerando um acúmulo de trabalhadores desempregados. Conforme diz Frigotto (2012): “O advento de novas tecnologias, em vez de ser algo que beneficia o trabalhador, volta-se contra ele por causa da intensificação do trabalho e da exploração e, pela ampliação do exército de reserva de desempregados e subempregados”(p.270).

Essa relação mutila o indivíduo da sua relação mais primitiva consigo mesmo, enquanto indivíduo transformador da natureza, que usufrui de seu trabalho e se beneficia de sua produção. Agora, é roubado de si, de sua humanidade, do que dá sentido à vida. Nessa relação de desumanização, o homem se submete, alienando-se de si mesmo e da relação com o outro, pois agora sua força, produção e seu tempo têm um dono, o Capital. Freire (2011) diz que isso é uma transgressão à ética universal do ser humano; seu desfecho é a desesperança e a morte em vida de sem-número de gentes sem emprego.

A ruptura dessa ordem e o resgate da humanidade outrora perdida pelo capitalismo, devido à supervalorização do individualismo, na competitividade desumana do mercado e todas as suas formas, que degradam a dignidade humana, é a busca da educação omnilateral. Frigotto (1996) coloca a formação omnilateral “dentro de uma concepção de que as pessoas vêm em primeiro lugar, pressupõe tornar-se senso comum de que as relações

capitalistas são incapazes, por natureza intrínseca, de prover minimamente o conjunto de direitos fundamentais a todos os seres humanos”(p.157).

A educação omnilateral expressa, na concepção de formação humana íntegra, as seguintes dimensões<sup>7</sup> no processo educativo: dimensão do trabalho, da ciência e da cultura:

**Trabalho** – essa dimensão se constitui como atividade imprescindível, pois é por meio dele que o ser humano se produz ou se recria permanentemente, também produz conhecimento e cultura; assim se constitui o trabalho como princípio educativo.

Quando falamos em trabalho como princípio educativo, precisamos ter claro sua relação intrínseca com a ciência e a cultura, numa relação cíclica com a realidade social – já que trabalho é uma prática social e material. O homem toma consciência de si como sujeito que produz e intervém nessa realidade e, à medida que o faz, também se transforma. O trabalho como categoria econômica é importante, já que, baseados nela, os sujeitos sofrem as desigualdades, que são dadas pela realidade social e que por vezes os mantêm desumanizados, seguindo a lógica do Capital, da competitividade, do individualismo exacerbado, da alienação.

Assim, promover práticas educativas na perspectiva histórico-crítica, que democratiza o conhecimento, faz com que o sujeito tome consciência dessas relações, conseguindo adotar novas posturas nas dinâmicas socioprodutivas na direção da cooperação, da solidariedade, da justiça no sentido de todas as esferas da produção da vida, segundo Frigotto (2012).

Com base nessas práticas educativas para a formação omnilateral, o trabalho é compreendido em dois sentidos: no sentido **ontológico** – como o que constitui o homem, sua existência e sua relação com toda a natureza e com outros homens, propiciando a apreensão dos conhecimentos historicamente desenvolvidos; no sentido **histórico** – que reconhece nos processos históricos relacionados ao trabalho, os conhecimentos necessários à apreensão da realidade e à apropriação dos conceitos necessários para a intervenção consciente. Nesse sentido, sobre o princípio educativo, a SETEC (2012) diz: “na medida em que coloca exigências específicas para o processo educacional, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo”(p.69).

**Ciência** – compreendida como os conhecimentos sistematizados produzidos pela humanidade ao longo da história, que nos ajudam a interpretar a realidade, são os conhecimentos reconhecidos e referendados socialmente. Segundo Pacheco (2011), esses

---

7 Todas as dimensões que circundam a formação humana estão descritas no documento: Pacheco, E. (2012). Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio.

conhecimentos são o resultado da busca empregada pela humanidade na compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais.

É por meio da ciência que os conhecimentos são transmitidos a cada geração. Buscando suprir as necessidades da humanidade são aplicadas as técnicas necessárias para produção de tecnologias a fim de beneficiar a sociedade. Como explicitado por Pacheco (2011, 65), “a ciência conforma métodos e conceitos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo, podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos”.

**Cultura** – segundo a SETEC/MEC (2012), conforme descrito nas diretrizes da Educação Profissional, cultura é entendida como os processos relacionados aos valores éticos e estéticos de nossa sociedade; deve ser compreendida de forma ampla, como o modo de vida de uma população, suas representações, seus símbolos. Uma formação integral do indivíduo, comprometida não somente com os conhecimentos científicos, mas também com as reflexões acerca dos problemas, das crises, dos padrões culturais, que constituem normas de conduta de certo grupo social.

Essa ideia de cultura vem ao encontro da concepção sobre cultura trazida por Boaventura (2003), pois concebe esta como totalidades complexas, que se misturam com as sociedades, permitindo caracterizar modos de vida fundamentados em condições materiais e simbólicas. Essa ideia pretende romper com a dicotomia existente entre cultura de massa e cultura elitizada: a primeira, como forma estigmatizada de cultura-objeto; e a segunda, como a alta cultura, aquela considerada e legitimada como cultura-sujeito, principalmente para a manutenção da hegemonia no âmbito acadêmico. Para Freire (1979), “cultura é tudo o que é criado pelo homem. [...] A cultura consiste em recriar e não em repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo”(p.16).

A cultura, na concepção da formação omnilateral, alia-se às ideias anteriores e as complementa, pois precisa vir atrelada à materialidade da experiência, que é articulada com trabalho e conhecimento. Em diálogo Frigotto et al. (2013, p. 14) compreende a cultura “como as diferentes formas de criação da sociedade, de tal forma que o conhecimento característico de um tempo histórico e de um grupo social traz a marca das razões, dos problemas e das dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento numa sociedade”.

Na dialogicidade dessas dimensões é que se propõe uma formação omnilateral, preocupada em formar sujeitos autônomos, protagonistas de cidadania ativa. Como afirmado por Frigotto (2001), “a ideia de que essa educação por ser básica e de qualidade social, é a que

engendra o sentido da emancipação humana e a melhor preparação técnica para o mundo da produção no atual patamar científico tecnológico”(p.82).

## ***2.2 Tertúlia Literária Dialógica e suas bases teóricas***

Segundo Pereira e Andrade (2015), a Tertúlia Literária Dialógica (TLD) é uma atividade de leitura literária vivenciada entre pessoas dispostas em círculo, cujo direito de fala, para relacionar o lido com o vivido, é balizado pelos princípios da aprendizagem dialógica, explicitados abaixo. Trata-se de uma atividade cultural e educativa, que pode ser desenvolvidas nos mais diferentes espaços sociais. Os encontros para a atividade de TLD devem acontecer periodicamente, a fim de fomentar uma conexão entre seus participantes que. Assim a cada encontro, os participantes se sentem mais acolhidos e pertencentes ao grupo. Flecha (1997) lembra que “a tertúlia literária se reúne em sessões semanais de duas horas, decide conjuntamente o livro e a parte a ser comentada na próxima reunião”.

A proposta inicial da Tertúlia Literária Dialógica remete ao ano de 1978, dentro dos movimentos sociais, no pós-regime franquista, que visavam à reconstrução da educação no país. É uma atividade cultural, social e educativa, baseada na leitura de clássicos da literatura universal e no diálogo entre a palavra escrita e a visão de mundo de cada um, constituindo um processo gerador de aprendizagem e de superação da exclusão social, podendo acontecer em diferentes espaços.

Na Espanha, grupos de educadores e colaboradores, pensando na melhoria da qualidade da educação do país, criam a TLD, que nasceu de iniciativas educativas bem-sucedidas. Neste contexto, Ramón Flecha, educador de jovens e adultos, contribuiu significativamente para o desenvolvimento e sistematização da atividade, por meio de pesquisa a partir da sua prática pedagógica. Nessa busca de embasamento teórico para as atividades desenvolvidas naquele contexto, ele encontrou como referência as obras de Freire e Harbemas, trazendo o resgate do capital cultural do país, conforme Mello (2003). Especificamente, nascida na Escola de Educação de Pessoas Adultas de La Verneda de Sant-Martí (Barcelona-Espanha), a TLD é atualmente disseminada pela Confederação de Federações e Associações de Participantes em Educação e Cultura Democrática de Pessoas Adultas (CONFAPEA), da Espanha, por meio do projeto “Mil y Una Tertúlias Literárias Dialógicas por Todo el Mundo.”

A Confederação de Federações e Associações de Pessoas Adultas (CONFAPEA, 1999), da Espanha, difunde a TLD em núcleos já organizados. Por ser gratuita e se realizar com

grupos em diferentes situações de exclusão, essa atividade de humanização por meio da arte busca a superação de alguns muros antidialógicos, impostos pela sociedade de um modo geral. (PEREIRA; ANDRADE, 2015, p. 24)

No Brasil, a Tertúlia Literária Dialógica vem se desenvolvendo, desde 2010, por nós no IFB e, desde 2002, na Universidade Federal de São Carlos, no Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE). Há um grande intercâmbio de pesquisas entre pesquisadores desse núcleo e a Escola Verneda de Sant-Marti.

No ano de 2001 e 2002, algumas pessoas do NIASE vivenciaram a atividade de Tertúlia Literária Dialógica na Escola da Verneda de Sant-Marti, na cidade de Barcelona; Espanha (MELLO, 2003), período em que estiveram realizando estágio acadêmico naquele país. Ao chegar ao Brasil, mas especificamente na cidade de São Carlos, sonharam com a implantação dessa atividade aqui entre nós. No ano de 2002, concretizaram o desejo, criando a primeira Tertúlia Literária Dialógica, na cidade de São Carlos (NIASE, 2015, <http://www.niase.ufscar.br/tertulias-dialogicas>).

A partir da primeira tertúlia na Universidade Aberta da Terceira Idade, em São Carlos, até os dias atuais, muitas instituições têm se beneficiado dessa atividade para realização dos processos educativos e culturais. A tertúlia tem demonstrado grande êxito, principalmente, em relação ao aprendizado e à relação solidária estabelecida nesses espaços.

As Tertúlias Dialógicas são atuações educativas de êxito porque se demonstrou através de ampla pesquisa que contribuem efetivamente na melhoria da aprendizagem escolar de estudantes de diferentes níveis de ensino, bem como na melhoria convivência na escola. Produz resultados de aprendizagem com desenvolvimento de postura solidária na diversidade. Os resultados da pesquisa realizada em 14 países diferentes demonstram que as Tertúlias Literárias Dialógicas funcionam em diferentes culturas e em escolas com características distintas entre si. Seu desenho e os resultados que produz foram validados pela Comunidade Científica Internacional (NIASE, 2015, <http://www.niase.ufscar.br/tertulias-dialogicas>).

Como já ressaltado, a TLD tem como mola mestra o diálogo igualitário, que desenvolve a autoconfiança interativa por meio do reconhecimento de suas capacidades no grupo, fazendo com que os participantes vejam a possibilidade de demonstrar essas capacidades nos vários espaços sociais. Desenvolve, também, a criatividade dialógica, a partir das interações e contribuições de todos os participantes para a reflexão e transformação do indivíduo com a aprendizagem gerada.

Para uma melhor compreensão de como ocorre essa atividade, serão apresentadas, a seguir, algumas considerções de Pereira e Andrade (2014) acerca da nomenclatura:

<p>. <b>Tertúlia:</b> vocábulo de língua espanhola que quer dizer “encontro entre amigos”.</p>
--

. **Literária:** remete à literatura enquanto uma forma de arte que, ao abordar temas existenciais humanos, a partir de uma determinada estética, mobiliza nos leitores dúvidas, reflexões e sentimentos intrínsecos à condição humana. Esses temas e questões atravessam tempo e espaço sem perder sua validade.

. **Dialógica:** o diálogo previsto na tertúlia remete à superação dos modelos colonizadores de leitura, próprios da escola bancária (tradicional, hierárquica). Sendo assim, na tertúlia não se busca “decifrar” o que o autor quis dizer. O objetivo é que cada pessoa participante se sinta motivada a compartilhar com o grupo o que pensou, sentiu ou questionou a partir do lido, tendo como pano de fundo o seu mundo da vida.

Na construção do diálogo, todos os participantes expõem suas diferentes argumentações, já que todos são iguais e diferentes, tecendo uma rede solidária de diálogo e experiências, na qual, segundo Flecha (1997), pessoas sem nenhuma titulação acadêmica descobrem que podem ensinar coisas ao professor e a todos os participantes, tanto quanto podem aprender diversas coisas. Giroto (2011) destaca que “na tertúlia não se pretende descobrir o que o(a) autor(a) da obra está querendo dizer em seus textos, mas sim refletir e dialogar através das diferentes e possíveis interpretações que se dão no mesmo texto”.

O educador é um ator solidário no desenvolvimento da ação. Ele tem um papel essencial, ao mesmo tempo em que participa, também organiza a atividade. É chamado de mediador ou animador cultural, garante que os princípios que fazem parte da aprendizagem dialógica sejam respeitados e postos em prática. Ele não é hierarquicamente superior aos demais membros, no mesmo plano de igualdade.

Além deste animador cultural a TLD deve ter uma equipe, conforme explicitado no quadro abaixo, por Pereira e Andrade (2015):

**Mediador/animador cultural:** pessoa responsável por ajudar o grupo a vivenciar, na tertúlia, todos os princípios da aprendizagem dialógica. Responsável por organizar a atividade, sempre em diálogo com o grupo e por fazer as inscrições e distribuir as falas. O mediador deve ajudar o grupo a aprender o que não poderia aprender sozinho. Deve estimular que todos participem, pesquisem, dialoguem com seus familiares e amigos sobre os temas da tertúlia. Ela tem o seguinte papel:

- explica para os participantes toda a metodologia da atividade e como essa se dará naquele contexto específico;
- distribui as falas: o primeiro critério é o número de falas - fala primeiro quem ainda não falou. Segunda rodada de diálogo sobre a obra lida - critério de desempate: em virtude de os preconceitos (social, de gênero, raça, classe e idade) colocarem mulheres, negros e indígenas, pobres e pessoas idosas em desvantagem social, na tertúlia pessoas que vivem esses preconceitos têm prioridade de fala, desde que falem tanto quanto outras pessoas que não vivem esses preconceitos;
- explica que, quando chegar a sua vez de falar, a pessoa deve destacar um trecho do livro,

lendo-o em voz alta para o grupo e relacionando-o a algum momento da vida, impressões estéticas ou sentimentos de identificação, de estranhamento, de dúvidas;

- estimula a participação;
- estimula a pesquisa;
- estimula as expressões: corporal, verbal, de formas concretas e abstratas;
- estimula a contemplação do belo e a fruição artística;
- conduz a exploração do objeto livro, primeiras impressões;
- organiz momento de informes no início do encontro;
- combina, ao final de um encontro, as atividades a serem realizadas em casa para o próximo encontro.

**Apoio:** como o próprio nome diz, deve apoiar o moderador no desempenho de seu papel, anotando a ordem das falas, pesquisando, preferencialmente, em um computador com internet, sobre temas históricos, geográficos, linguísticos etc, que surgem durante a TLD. Em se tratando do público de participantes com pouco domínio da leitura, o apoio cumpre um papel fundamental de auxiliar no manuseio dos livros, dicionário e na decodificação dos textos.

**Relator:** registra as principais ideias dialogadas durante a sessão de tertúlia e lê os comentários ao final. Tal registro, chamamos de memória, pois se trata da sistematização de todas as falas durante a discussão das páginas lidas, em terceira pessoa. A memória tem a função de realçar o diálogo igualitário como potencializador de aprendizagem, bem como de valorizar as contribuições de cada pessoa para a construção de um segundo texto, em que sua voz validada passa a estimular outras ainda em silêncio a acreditarem que seus pensamentos e sentimentos têm valor, arriscando-se a se colocarem em um próximo encontro. O relator deve deixar claro para os/as participantes que a ausência de uma fala é uma perda para todo o grupo, pois só aprendemos com o corpo que temos e é na troca que a produção do conhecimento e de sentidos se dá. (p. 41-43)

Tal equipe é crucial para o êxito da TLD no que se refere a uma estrutura que produz segurança para todos. Ela também promove a democratização do saber, pois ninguém se sobressai a ninguém no círculo, nem mesmo em se tratando da equipe em relação aos participantes. É importante ressaltar que o animador cultural deve passar por formação em TLD e que mesmo assim este é sempre o último a colocar suas considerações sobre a obra lida, pois já tem lugar privilegiado socialmente. O que rege as relações na TLD é mesmo o diálogo igualitário, que o tempo todo destrona muros antidialógicos. Teixeira e Reis, ao citar Zabalza (2001), ponderam que o espaço pode favorecer ou dificultar a aprendizagem, pode ser objeto estimulante ou limitador depende do nível de coerência entre os objetivos e a dinâmica proposta para as atividades, que serão realizadas.

Sob tal perspectiva, Flecha (1997) considera que a atividade é um espaço promotor para a superação de todo o tipo de discriminação, que mutila os sujeitos e os deixa excluídos de seu direito ao pleno desenvolvimento. Mello, Braga e Gabassa (2012) explicam que, historicamente, o conhecimento acadêmico vem sendo utilizado para estabelecer degraus entre as pessoas da sociedade moderna. Uma minoria seleta constrói teorias deformadoras utilizando-se desse domínio para caracterizar as pessoas como mais ou menos (inteligentes, capazes, merecedoras de respeito), sendo que o acesso a esse domínio é restringido em sua plenitude às camadas populares.

Ao longo de nossa história, assistimos à construção dessas desigualdades provenientes das diversas exclusões (de classe, raça, idade, gênero, sexo), que fortalecem em nossa sociedade os chamados muros antidialógicos, que Flecha (1997) classifica em três tipos: 1) **os culturais**, aqueles que desqualificariam a maioria da população, por julgar que essas pessoas são incapazes de se comunicar em um contexto de saberes dominante; 2) **os sociais**, que suprimem muitos grupos da apreciação e produção de conhecimentos considerados de grande relevância; 3) **os pessoais**, que impedem muitas pessoas de experimentarem a diversidade de seu contexto cultural, pois suas histórias geram autoexclusão porque creem que são elas os oprimidos, que são as responsáveis pelo próprio fracasso, muitas vezes adotando uma postura fatalista.

Como exposto por Freire (1987), os oprimidos, de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes de aprender, que não sabem de nada, que não podem aprender ou que são inferiores cognitivamente, como se geneticamente já estivessem predestinados, não produzem, não conseguem aprender e se convencem de sua incapacidade. Assim, falam de si mesmos como “os que não sabem”, e de “doutores”, como os detentores do saber e a quem devem escutar.

A busca para a superação desses muros é o que pode ser vivenciada na tertúlia a partir do desenvolvimento de sete princípios, que fazem parte da aprendizagem dialógica e são articulados entre si. São eles: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças.

### **Diálogo igualitário**

Esse princípio é realizado quando a fala de todos os participantes é igualmente respeitada e garantida. Conforme Flecha (1997), o saber ouvir é premissa importante nesse

princípio, que não tem caráter qualificador; não há falas melhores ou piores, todos são apreciados em razão de suas argumentações.

A validade e ordem das falas se estabelecem não em razão da posição social que o participante ocupa (sexo, idade, classe social, grau de escolaridade profissão etc.), mas na validade de seu argumento. Mello, Braga e Gabassa (2012) consideram que o poder está na argumentação que fazem os sujeitos, entendida como apresentação de razões com pretensões de validade, tendo como eixo o que une as pessoas em determinado lugar. Dentro de um interesse comum, cada pessoa apresenta seus argumentos, baseados no que sabe, no que pensa e na medida em que as interações acontecem vão se construindo novas compreensões e consensos provisórios em benefício de todos.

As falas se estabelecem de forma horizontal, onde os participantes se sintam à vontade para fazer suas colocações, estejam acolhidos naquele espaço e sintam confiança em falar. Todos podem falar, pois a linguagem adequada, como descrita por Pereira (2009), é aquela que não menospreza a capacidade que as pessoas têm de entender e interpretar o mundo, ao mesmo tempo em que se define de acordo com a cultura das pessoas participantes e natureza dos temas tratados. Neste sentido, todos podem estabelecer um diálogo de palavra verdadeira, baseados na ação e reflexão, solidariamente.

Freire (1987) considera que não há palavra verdadeira que não seja práxis. Assim, dizer a palavra verdadeira, que é práxis, e, portanto, trabalho e transformação do mundo não pode ser um ato restrito a alguns, mas deve ser um direito de todos. Por isso, o autor alerta para a importância de ação e reflexão caminharem juntas; caso contrário, vira palavra inautêntica, é palavra oca que não tem compromisso com a transformação, é alienada e alienante.

Por isso, não existe palavra verdadeira sozinha, assim como não existe diálogo feito sozinho, é na coletividade que nossa humanidade e nossa existência são nutridas; é nesse encontro com iguais que posso pronunciar o mundo que, por vezes, se volta contra todas as problemáticas que o cercam e promove novas pronúncias, de criação e recriação. Nada está acabado, nem mesmo nós, por isso, o diálogo é uma exigência existencial (Freire, 1987) e restringi-lo a alguns é castrar nossa própria humanidade.

É importante esclarecer que o diálogo igualitário acontece à medida que seus participantes colocam seus argumentos com base em suas experiências. Nesse sentido, a riqueza de suas colocações enriquecem os demais conhecimentos trazidos por outros participantes. Todos aprendem e todos são capazes de ensinar. Essa premissa é desenvolvida

ao longo de toda a atividade, o que faz florescer em seus participantes a autoestima, por vezes fenecida, como abordado por Flecha (1997) sobre suas atividades de TLD em La Verneda. Pessoas sem nenhuma titulação acadêmica descobrem uma nova autoestima ao verem que podem ensinar coisas ao professor e que aprendem muito conversando entre elas. Assim, a inteligência cultural é um princípio que se faz presente em toda a atividade e precisa ser estimulada e, acima de tudo, valorizada.

## **Inteligência Cultural**

*A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo. (Paulo Freire)*

Na concepção da inteligência cultural, todos nós, humanos, somos naturalmente seres sociais, culturais e, por meio de nossas experiências, trazemos conosco todo um conhecimento de mundo e de nós mesmos que é único e individual. Aquilo que vivemos e aprendemos ao longo de nossa trajetória, com todas as interações realizadas, jamais será vivido e aprendido por outra pessoa, essa inteligência singular humana é que nos faz únicos; apenas na partilha dessas vivências e aprendizados é que expandimos os nossos próprios mundos, construímos novos e re(construímos) os antigos.

Flecha (1997) destaca as investigações de Scribner<sup>8</sup> em que este trata os conceitos de inteligência prática e inteligência acadêmica, sendo a primeira, desenvolvida nos diversos contextos de interação, onde o sujeito está inserido (familiar, trabalho, lazer, religioso etc), e a segunda o aprendizado obtido no contexto escolar do sujeito, intrinsecamente ligado à assimilação dos conhecimentos científicos. Flecha (1997) coloca que o grande mérito desses conceitos foi apresentar uma abordagem científica, evidenciando que pessoas consideradas analfabetas no ambiente acadêmico, por exemplo, podem demonstrar grandes capacidades em diferentes contextos, que não o escolar. Esses conceitos, segundo o educador, estão restritos apenas à dimensão cognitiva e que, para a aprendizagem dialógica, necessitamos ter um olhar mais amplo, que considere a pluralidade das dimensões, bem como as interações realizadas pelos sujeitos, por meio do diálogo igualitário.

---

8 Flecha fala em sua investigação do conceito de inteligência acadêmica e inteligência prática, citando a obra de Scribner, S., Hear and hand: Na action approach to thinking, Teachers College, Columbia University, National Center On Education and Employment, 1988 (ERIC document Reproduction Service No. CE 049 897).

Partindo desse entendimento, é importante que se reconheçam as experiências de vida dos sujeitos, seu contexto social e cultural e as diferentes interações com vários sujeitos, na concepção de inteligência cultural. Neste sentido, Flecha (1997) busca contribuições em Harbemas e sua teoria da ação comunicativa que se refere às interações que ocorrem entre os sujeitos capazes de linguagem e ação, estabelecendo uma relação interpessoal por meios verbais e não verbais. Assim, a linguagem ocupa um lugar de destaque; por meio dela, ocorrem os entendimentos e os acordos entre os sujeitos. Também busca em Freire aporte necessário para a definição da inteligência cultural, quando destaca que as pessoas têm capacidades cognitivas diferentes, nunca inferiores.

Existe uma realidade opressora do reconhecimento e valorização de algumas formas de comunicação como inteligentes e outras como deficientes, conforme descrito por Aubert et al., citado por Girotto:

A inteligência acadêmica é fruto da imposição da valorização social das formas de comunicação próprias dos grupos privilegiados, que apresentam estas formas como inteligentes e, de outro lado, se as habilidades a que se referem a inteligência acadêmica é fruto do ensino, isto significa que sempre é possível aprendê-las. (AUBERT et al., 2008 in GIROTTO, 2011, p. 36)

É para a superação de abordagens, reafirmadoras da opressão nos diversos contextos de nossa sociedade e reforçadoras das desigualdades sociais, que vários autores vêm insistindo na necessidade de práticas, que promovam uma aprendizagem dialógica, baseada no diálogo e nas interações entre os sujeitos e desses com a natureza.

Ao abordar a inteligência cultural, Mello, Braga e Gabassa (2012) propõem que esse princípio deve orientar a ação de educadoras e educadores para garantir a aprendizagem de máxima qualidade para todas as pessoas e caso alguém não esteja aprendendo, é necessário analisar a situação de interação, na qual o sujeito está inserido, e nela interferir, intensificando ou diversificando as interações para o favorecimento da aprendizagem. As referidas autoras conceituam a inteligência cultural como “a capacidade que todas as pessoas têm, em qualquer idade, de ação em diferentes contextos e de transferência dos conhecimentos a novos contextos, aprendendo a se mover, a decidir, a se comportar num novo meio” (p. 24).

Essas capacidades que todos temos podem ser transferidas aos diversos contextos, no entanto, para aquelas pessoas, que se sentem oprimidas pela visão egemônica e hierárquica do conhecimento, se torna difícil fazê-lo, uma vez que socializar seus conhecimentos, por exemplo, com os acadêmicos pode mobilizar a proteção do silêncio e da autoexclusão, Flecha

(1997) afirma que para a inteligência cultural ser despertada, em outros contextos, por meio do diálogo igualitário, precisa ser garantida três condições fundamentais:

– Autoconfiança interativa: tem como condicionante o reconhecimento e valorização das capacidades que cada participante possui e que já foram demonstradas em outros espaços, por parte do grupo, durante a realização da atividade. Pereira (2009) relata que muitas pessoas, por medo de serem rejeitadas, ficam inibidas em partilhar seus saberes contextuais, mas na medida em que essas pessoas começam a se sentir acolhidas e seguras naquele grupo, sentem-se à vontade para compartilharem seus saberes, ampliando a fonte de conhecimento do grupo(p.111).

– Transferência cultural: trata da descoberta, por parte dos participantes, da possibilidade de demonstrar a mesma inteligência cultural que possuem em um novo contexto acadêmico, isto é, o indivíduo utiliza os aprendizados vivenciados nos diferentes espaços, nas conversas informais (tertúlia, reuniões, trabalho), transportando-os para o contexto acadêmico. Essa transferência é reforçada pela chamada pedagogia da escuta e pela validação do grupo em relação às reflexões apresentadas pelos participantes. De acordo com Flecha, as pessoas, que em princípio se consideravam incapazes de compreender as obras literárias, vão descobrindo que não somente entendem as obras, como também conseguem elaborar novas interpretações, partindo de suas próprias experiências.

– Criatividade dialógica: constatação das aprendizagens geradas pelas contribuições dos diversos atores participantes proporciona a solução de problemas com maior criatividade. A diversidade das contribuições e interpretações feitas pelas diversos sujeitos, as habilidades comunicativas, sejam elas feitas por especialistas ou não, são importantes para o enriquecimento da atividade por meio de novas formas de resolver problemas.

Enfim, a inteligência cultural tem como elemento central as habilidades comunicativas, que são realizadas nas interações comunicativas e ampliam sobremaneira as habilidades práticas e acadêmicas dos sujeitos. Nessa perspectiva, todo indivíduo tem a capacidade para aprender e ensinar.

## **Transformação**

Flecha (1997) nos faz compreender quando, indubitavelmente, a transformação ocorre. Em sua obra, *Compartiendo Palabras*, traz o exemplo de uma participante de TLD, chamada Mariana, que – em meio a uma conferência em Barcelona, apresentada por

Harbemas, onde a plateia era formada em sua maioria por especialistas e estudantes universitários – pergunta sobre os direitos laborais das mulheres. Alguns professores e estudantes reacionários e com discurso sarcástico fazem o comentário de que lhe faltava nível para que pudesse participar da discussão. Prontamente, a estudante responde que não falava como intelectual, mas que sabia do que estava falando. Harbemas resolve a situação, aplicando sua proposta de diálogo universal, em que todas as pessoas têm o direito de levantar seus argumentos, com seus próprios tons e linguagens e disse: “Es una pregunta brillante y crítica”(p.73).

Nesse excerto fica claro que a participante consegue transpor os conhecimentos vivenciados a partir de outros espaços, para o contexto acadêmico, além de que a estudante apresenta segurança sobre seu posicionamento no mundo e intervenção nele. A autoconfiança de que é capaz de colaborar na discussão é inegável, pois aparece em sua fala, endossada pelo palestrante, rompendo, assim, por meio do poder de seu argumento, o argumento do poder.

Pereira (2009) afirma que, ao vivenciar os processos educativos e democráticos, os participantes passam por uma transformação pessoal, assumindo posturas mais participativas e críticas. Essa mudança infere nas relações com os outros e com seu entorno, fazendo com que esse também se transforme.(p.114).

A transformação ocorre quando o sujeito tem confiança de que é capaz, que sua fala tem valor e é valorizado por outras pessoas; percebe que pode aprender cada vez mais e ensinar também, tem sua voz legitimada em espaços nos quais antes lhe eram negada, desenvolve uma autonomia que transforma sua condição no aspecto pessoal, familiar e de trabalho. Isso ocorre porque, como afirma Freire (1987), não somos seres de adaptação, mas sim de transformação. Nesse sentido, por meio de práticas dialógicas, onde somos respeitados em nossa diferença, temos a confiança em demonstrarmos nossas capacidades de reflexão, avaliação, crítica e, assim, começamos a nos perceber, a perceber a realidade que nos cerca e nossa capacidade de atuação nessa realidade. Segundo Freire (1997), e, se o homem é capaz de perceber-se, enquanto percebe uma realidade que lhe parecia “em si” inexorável, é capaz de objetivá-la, descobrindo sua presença criadora e potencialmente transformadora desta mesma realidade.

O princípio da transformação é condição essencial na aprendizagem dialógica. Nessa concepção, há uma busca por um modelo que se oponha ao modelo reprodutivista e

estruturalista da educação<sup>9</sup>, que reforça o modelo da sociedade de classes, repressora, autoritária e inculcadora do pensamento dominante, onde nada se pode fazer para superação das desigualdades sociais. Isso exige posicionamento ético-político daqueles que buscam vivenciar suas práticas educativas, sob uma perspectiva da aprendizagem dialógica.

Essas práticas são vivenciadas por meio de diálogo igualitário, onde as inteligências culturais são consideradas, bem como a dimensão instrumental no processo de aprendizagem é garantida. A junção desses elementos é fundamental na promoção de transformação das relações entre as pessoas e seu entorno, como colocado por Pereira (2009) que, “na perspectiva da aprendizagem dialógica, a escolha ético-política pelo diálogo libertador, não impositivo, como caminho para a transformação igualitária, faz-se necessário” (p. 115). Essa perspectiva também é alinhada à ideia de educação para transformação dos Institutos Federais, quando de sua criação. Pacheco (2011) esclarece tal ideia quando explicita que os Institutos são “um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos” (p. 17).

### **Dimensão Instrumental**

Para a garantia da máxima aprendizagem de todos os participantes das práticas da aprendizagem dialógica, a dimensão instrumental é condição essencial para a superação das desigualdades, como esclarece Freire. Dessa forma, a aprendizagem dialógica, descrita por Flecha (1997), abrange todos os aspectos da aprendizagem. Inclui, assim, a aprendizagem instrumental de todos os conhecimentos e habilidades, consideradas necessárias para a potencialização da aprendizagem.

Segundo Flecha (1997) tanto as alternativas conservadoras como as progressistas coincidem na defesa da oposição entre aprendizagem instrumental e dialógica; muitas posturas tradicionalistas condenam o excessivo diálogo em sala. Na aprendizagem dialógica, o diálogo não se opõe à aprendizagem, mas sim, à colonização tecnocrática e populista da aprendizagem. Opõe-se à primeira porque os procedimentos e objetivos da aprendizagem são realizados à margem das pessoas e, à segunda por desconsiderar a importância do aspecto instrumental da aprendizagem.

Nesse sentido, a aprendizagem dialógica busca uma formação emancipadora do sujeito, propõe espaços de diálogo igualitário e interação entre as diferentes pessoas

---

9 Esses modelos são melhor explicitados por Flecha em sua obra: FLECHA, Ramón. **Compartiendo palabras - El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo**. Barcelona: Paidós, 1997.

compartilhando e aprendendo diversos conhecimentos. Entre estes está o conhecimento instrumental que, conforme Flecha (1997), são aprofundados e intensificados a medida que o diálogo e reflexão acontecem, fomentam o desenvolvimento da capacidade de seleção e processamento da informação.

Na sociedade da informação e globalização, como a que vivemos, não se pode ignorar que as oportunidades nesse contexto dependem, também, de uma formação instrumental. No entanto, para as pessoas que já sofreram várias exclusões educativas ao longo de suas trajetórias, é fundamental o resgate da confiança em si, da autonomia, da consciência crítica e de sua capacidade para aprender os saberes necessários ao seu desenvolvimento, conhecimentos que contribuam para a participação efetiva nesta sociedade, superando dos muros antidialógicos. Esse é um desafio que se coloca nos espaços educativos, onde várias teorias sobre aprendizagem são exclusoras, como a desenvolvida por Ausubel (1968), citado por Mello et al. (2012), que apesar de ter sido fundamental ao avanço dos processos de aprendizagem, suas formulações destacam que os diferentes níveis de aprendizagem dos sujeitos e o quanto podem se desenvolver dependem de suas estruturas cognitivas prévias, ou seja, da sua capacidade intelectual e contexto em que estão inseridas.

Dessa forma, se condicionamos a capacidade de aprender somente a estes fatores, isso implicaria em dizer que as pessoas que possuem possibilidades diferentes, com maior suporte social, econômico, cultural etc, têm maior capacidade para aprender, por isso, a aprendizagem deve ser diferenciada para aqueles com menor “capacidade”. Isso justificaria uma aprendizagem diferenciadora e seletista. Conforme Ausubel (1968), citado por Mello, et al. (2012), “as crianças provenientes da classe baixa e as negras teriam menos condições de desenvolver a aprendizagem escolar” (p. 43).

Em oposição a essa ideia, a aprendizagem dialógica busca nos diálogos e nas inteligências culturais das pessoas os diversos conhecimentos prévios, que servem como ponto de partida para a fundamentação de novos aprendizados. Nas atividades que seguem as práticas voltadas à aprendizagem dialógica, a dimensão instrumental permeia todo processo com discussões nas diversas áreas do conhecimento, favorecendo a interlocução entre as diversas ciências: arte, geografia, história, filosofia, entre outras, sempre dialogando com a realidade dos sujeitos, suas vivências. Nesse contexto, as experiências servem de objeto dos debates e diálogos, fazendo com que sejam aprofundados vários temas sociais.

Dessa forma, a importância de uma aprendizagem instrumental é fulcral na construção da autonomia do sujeito, na participação ativa em nossa sociedade. Por meio dessa

dimensão, o participante tem acesso aos conhecimentos acumulados de nossa sociedade e a sua relação com esta como sujeito histórico, singular e plural, enfim, participante. Conforme relata Gabassa (2009), as necessidades de uma aprendizagem instrumental são apontadas diariamente, no trabalho, na escola, nos bancos etc. E, abrir mão dela, seria aumentar ainda mais as desigualdades já existentes.

### **Criação de sentido**

Ao longo da história humana, com o processo de globalização e o avanço das tecnologias, os espaços se expandem e as conexões cada vez mais alcançam níveis jamais imaginados. Com todas as mudanças, que ocorrem em nossa sociedade, fomos em certa medida desconectados daquilo que Santos chamou de processos orgânicos: um grupo pertencente a um território fortalece suas identidades, pelas relações de solidariedade e o sentido de pertencimento.

No decorrer da história das civilizações, as regiões foram configurando-se por meio de processos orgânicos, expressos através da territorialidade absoluta de um grupo, onde prevaleciam suas características de identidade, exclusividade e limites [...]. Podemos dizer que, então, a solidariedade característica da região ocorria, quase que exclusivamente, em função dos arranjos locais. Mas a velocidade das transformações mundiais deste século, aceleradas vertiginosamente no pós-guerra, fez com que a configuração regional do passado desmoronasse (SANTOS, 2006, p. 165).

A partir das vertiginosas mudanças tecnológicas, as relações entre os indivíduos são imensamente afetadas. Há milhares de anos, vivíamos em comunidades e, apenas há algumas dezenas de anos, estamos sujeitos às tecnologias da informação. À medida que ficamos susceptíveis ao controle dos sistemas informacionais, como descrito por Carvalho (2008), as relações vivenciais são substituídas pela aparência, o real pelo virtual, as palavras pelas imagens, o tempo é acelerado, as relações cada vez mais artificiais. Nessas contradições, assistimos cada vez mais à reificação dos indivíduos.

Na sociedade industrial, os sistemas burocráticos foram colonizando os mundos laboral, político, social e espiritual. Na sociedade da informação, os sistemas informacionais tratam de controlar todas as vertentes do nosso ser, incluindo os aspectos mais íntimos. (FLECHA, 1997, p.35)

Dessa forma, Mello et al. (2012) contribuem quando afirmam que, no momento histórico da modernidade a humanidade promove a dissolução do sentido de pertencimento natural dos sujeitos em relação às suas comunidades de origem e, mais tarde, a situação se agrava, tanto no advento da tecnologia quanto no meio de produção capitalista. Esses cenários intensificaram nos sujeitos os efeitos do individualismo e a competitividade a todo custo,

fragmentando e pulverizando a capacidade dos sujeitos no reconhecimento coletivo, gerando com isso uma perda identitária do ser social, cooperativo e solidário.

Diante do exposto, Flecha (1997) diz que a escola tem papel fundamental na retomada da criação de sentido, na medida em que todos nós podemos sonhar e sentir, criar espaços onde as pessoas possam compartilhar suas falas por meio do diálogo igualitário. Isso faz ressurgir o sentido que orienta novas mudanças sociais, na busca por uma vida melhor, conforme Pereira (2009), ao citar Elboj et al. (2002), a partilha reflexiva de diferentes perspectivas, em cooperação e solidariedade, permite que cada um/uma elabore seu projeto simbólico de vida, ou seja, orientações vitais pelas quais lutar.

Esses espaços de fala e escuta promovem entre os sujeitos uma solidariedade, que se estabelece pela relação horizontal vivenciada nas práticas dialógicas, por meio dos diálogos igualitários, do reconhecimento das inteligências culturais, fazendo emergir nos sujeitos a responsabilidade mútua enquanto grupo.

### **Solidariedade**

As mudanças ocorridas em nossa sociedade fazem com que as pessoas partilhem cada vez menos relações comprometidas com o bem comum. Na visão de Marques (2008), “o bem comum é o conjunto das práticas culturais e sociais que afirmam a nossa humanidade comum e a nossa pertença a uma comunidade” (p. 11). Os sujeitos se tornam cada vez mais egoístas e os relacionamentos, mais superficiais. Não há o desenvolvimento de cooperações de laços para a convivência, principalmente nos ambientes escolares. Nessa vertente, Flecha diz que

os ambientes intelectuais se inundaram de modas que proclamavam a inutilidade, bem como, a inconveniência de se fazer esforços solidários. Esse pensamento anti-humanista cria um clima favorável a diversas reações anti-igualitárias: opiniões tecnocráticas, políticas neoliberais e inclusive pensamentos neonazistas (FLECHA, 1997, p. 38).

Como mencionado, a sociedade capitalista informacional produz um enfraquecimento das ligações coletivas e a produção do individualismo, gerando nos sujeitos a perda de sentido. Muitos dos ambientes acadêmicos acabam por confirmar isso, uma vez que se desenvolve nesses espaços práticas antidemocráticas baseadas na relação de poder que em nada favorecem o desenvolvimento do indivíduo.

Para mudar essa realidade, outras práticas são necessárias, como as desenvolvidas nos ambientes de aprendizagem dialógica, onde as ações educativas buscam, entre outras

coisas, o desenvolvimento da solidariedade. Como diz Giroto (2011), “a aprendizagem dialógica contempla esse conceito por entender que ele é essencial para a superação das desigualdades sociais, pois as dinâmicas e comportamentos solidários questionam o individualismo imposto pelo dinheiro e pelo poder” (p. 49).

As relações nesses ambientes são horizontais, não há hierarquia de poder entre seus participantes, o que favorece a exposição de ideias, as análises e as proposições, a partilha de conhecimento, tudo fruto dos diálogos desenvolvidos no coletivo, o que chamamos de diálogos igualitários. Claro que existem momentos de posições contrárias nos diálogos, e essas são necessárias para o desenvolvimento que se busca, crítico, no entanto, à medida que o processo amadurece, muitos consensos são estabelecidos entre os sujeitos participantes desses espaços de discussão.

Como exemplo desses consensos destaca-se as construções dos acordos, em relação a algumas posturas necessárias para as práticas dialógicas: decisão coletiva de que cada pessoa terá garantido seu momento de fala e que os mais velhos falarão primeiro. Isso visa a uma ruptura de modelos hegemônicos, que impedem o desenvolvimento de uma sociedade igualitária, onde, por vezes, o idoso é estigmatizado e desestimulado a frequentar espaços como os acadêmicos.

Esses consensos construídos passam a fazer parte das posições que aquele grupo adota nos seus espaços de aprendizagem formal e também fora deles. A respeito disso, Pereira e Andrade certificam que

a solidariedade interpessoal é transportada para a solidariedade social: mediante a interação coletiva, percebe-se que determinados problemas sociais acometem muitas outras pessoas e também que é possível lutar juntos/as na superação destes problemas e garantir direitos a todos (PEREIRA; ANDRADE, 2015, p. 40).

O princípio de solidariedade é experimentado à medida que os diálogos vão ocorrendo e os indivíduos vão socializando seus conhecimentos, colocando proposições e suas visões do mundo; gerando diversas aprendizagens e uma consciência coletiva para o enfrentamento das relações desiguais; adotando posturas e ações solidárias para com o grupo e pessoas menos favorecidas. Conforme Edna Oliveira sobre a solidariedade anunciada por Freire (2001), esta é “compromisso histórico de homens e mulheres como uma das formas de luta capazes de promover e instaurar a 'ética universal do ser humano” (p. 13).

Esse compromisso solidário é firmado na aprendizagem dialógica, à medida que é desenvolvida uma postura crítica de seus participantes em relação à análise da realidade que

os rodeiam e a possibilidade de transformação de forma solidária, entendendo que a igualdade de oportunidade (culturais, sociais, econômicas etc) deve ser garantida a todos. Para Gabassa, esse compromisso fica claro, quando diz que

as práticas educativas que se propõem igualitárias e dialógicas só podem fundamentar-se em concepções solidárias, pois acreditam que, no lugar do poder, podemos apostar na força das redes de solidariedade e lutar coletivamente por uma sociedade mais justa e democrática (GABASSA, 2009, p. 75).

### **Igualdade de Diferença**

Para Flecha (1997), a educação progressista e as reformas que temos acompanhado na educação devem se pautar pelo valor da igualdade. Segundo o autor, a perspectiva da diversidade, apesar de necessária, tem se mostrado problemática, criando desigualdades educativas, uma vez que é pautada na diferença. Ainda conforme Flecha, é preciso mudar o objetivo da diversidade, que deve ser pautado na igualdade de diferença.

Não é porque aceitamos a existência da diversidade que garantimos a mudança da situação da exclusão social, muitas vezes com práticas educativas homogeneizantes, redutoras da igualdade de oportunidades.

Na educação, muitas vezes, tem-se tratado a diversidade de uma visão excludente, em que os alunos considerados diferentes são segregados, porque a diferença está associada a uma doença e, portanto, é oferecido um currículo inferior de aprendizagem. Quando eles estão considerando essas práticas segregantes são usados argumentos baseados na alegação que a diversidade dificulta a sala de aula e diminui a aprendizagem dos outros alunos. Igualdade envolve superar as diferenças e as crenças de que a diversidade é um obstáculo à aprendizagem (AUBERT; GARCIA; RACINERO, 2009, p. 137).

Essa diferença curricular leva a um reforço negativo, que acirra ainda mais as desigualdades sociais. De acordo com Mello et al. (2012), no mundo contemporâneo, a capacidade dos indivíduos em tirar partido do discernimento, facilita a organização de recursos de proteção que dá a esses sujeitos: autoridade para falar, capacidade de se preparar para desafios, capacidade de evitar a exclusão.<sup>10</sup>

Flecha critica as políticas e práticas educativas que produzem mais desigualdades ao oferecerem condições desiguais para as escolas por atenderem a populações diferentes. Menciona o fato de que escolas privadas de elite ensinam e cobram de seus estudantes conhecimentos necessários para sua sobrevivência e sobreposição no atual contexto, enquanto em escolas públicas de periferia urbana, muitas vezes, basta aos políticos, aos profissionais e aos intelectuais que os alunos passem seu tempo da maneira mais pacífica possível e, se possível, aprendam alguma coisa (MELO et al., 2012, p. 70).

---

<sup>10</sup> Esse conceito é aprofundado no livro de: MELLO, Roseli Rodrigues de; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. (2012). *Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível*. Ed. EdUFSCar – São Carlos, 176 p.

Para Girotto e Melo (2012), a “verdadeira igualdade inclui o igual direito de toda pessoa ser diferente, isso significa que todas as pessoas têm direito a uma educação igualitária, independente de seu gênero, classe social, idade, cultura, formação acadêmica” (p.75).

Dessa maneira, a aprendizagem dialógica garante a igualdade de direitos e oportunidades a todos, preservando as diferenças entre as pessoas, pois somente vivendo essa diversidade se garante uma situação de igualdade, não homogênea. Assim, o princípio de igualdade de diferenças, segundo Mello et al. (2012), “articula a busca de igualdade na garantia de direitos e proteção social a todos os grupos e pessoas, com o igual direito a ser diferente, ou seja, a proteção social sem homogeneização cultural e sem formatação dos percursos e escolhas pessoais” (p.67).

O princípio da igualdade de diferença se faz presente quando cada pessoa, que participa das práticas dialógicas, socializam por meio dos diálogos igualitários e posturas solidárias, suas inteligências culturais, ali respeitadas e valorizadas. Cada contribuição eleva os conhecimentos dos participantes a um novo patamar na dimensão instrumental, dando novo sentido à vida, o que contribui para a ação transformadora de cada indivíduo rumo a uma sociedade mais justa e igualitária.

Esses sete princípios da aprendizagem dialógica são elaborados por Flecha, no entanto, um oitavo princípio foi acrescentado a estes, apresentar características análogas àqueles. É importante que esse princípio foi desenvolvido por Pereira e Andrade, durante as pesquisas e análises feitas para a produção do livro, já citado, *Tertúlia Literária Dialógica: Teoria e Prática*. O princípio acrescentado é o da “fruição artística”, que tem como principais fontes os pressupostos de Antonio Candido, Edgar Morin e Alfredo Bosi.

### **Fruição Artística**

Com a evolução do saber e da técnica, chegamos ao ápice da era moderna, no entanto, o que se pensava ser um desenvolvimento no sentido da viabilidade de igualdade e justiça, imaginada pelos utopistas, continuou de maneira indubitável a mola propulsora das grandes desigualdades no mundo. Essa situação, apesar de crítica, traz consigo um apelo à mudança, uma vez que sabemos das possibilidades, mesmo que teóricas, para uma distribuição equitativa de recursos, garantindo a todos os mesmos direitos. Como afirma Candido (2004), “quem acredita nos direitos humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade, empenhando-se em fazer coincidir uma com a outra” (p. 170 e 171).

É na possibilidade do possível que o empenho deve ser feito, hoje já não se admite mais afirmações irracionais, que antes faziam parte do cotidiano quase como natural, tais como “a existência de pobres no mundo é vontade de Deus”, “tem fome aqueles que são preguiçosos e não querem trabalhar”. Hoje há uma mudança singular nos discursos proferidos por políticos e dirigentes, porque o sofrimento não deixa mais indiferente a maior parte da população, assim, é necessário se agir em consonância com este novo pensamento, ter a consciência de que aquilo que julgo necessário para mim, também deve ser para o outro, igualmente.

A respeito do que é necessário, Candido (2004), utilizando dos conceitos do sociólogo Lebret sobre bens, considera como bens incompressíveis<sup>11</sup> aqueles indispensáveis ao ser humano. A fruição da arte e da literatura estaria na mesma categoria, se considerarmos uma organização justa das necessidades profundas dos indivíduos de nossa sociedade, uma vez que é considerada como uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos, não sendo possível ao homem viver sem ela.

Por isso é que nas nossas sociedades, a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 2004, p. 175).

Trabalhando os sentidos mais profundos do humano, a literatura, nas palavras de Candido, humaniza profundamente, porque faz viver contextos nunca experimentados, mas se encontram nas estruturas profundas do ser universal. Há, portanto, uma organização dos níveis racionais e sensíveis do humano, durante as leituras.

Sobre o caráter humanizador provocado pela forma do texto literário, o teórico cita como exemplo um poema abolicionista de Castro Alves. Segundo ele (2004), esta forma poética influencia pela eficácia de uma estrutura organizada, pelo valor do sentimento expresso, bem como por uma posição essencialmente política e humanitária. Trata-se de uma “literatura social” que satisfaz, em outro nível, a necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, impelindo-nos a uma tomada de posição diante deles. É este tipo de literatura que resguarda a realidade política e humanitária, bem como os direitos

---

<sup>11</sup> Sobre o conceito de bens, Candido (2004:173-174), citando Lebret, faz a distinção entre bens compressíveis e bens incompressíveis, a partir da relação com os direitos humanos, classifica como bens incompressíveis aqueles que não podem ser negados a ninguém, aqueles que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes e os que garantem a integridade espiritual, entre eles estão: alimentação, moradia, vestimenta, saúde, educação, crença, opinião, a liberdade individual, ao lazer, a arte, a literatura entre outros e como bens compressíveis aqueles considerados supérfluos como: os cosméticos, os enfeites entre outros. Um maior aprofundamento destes conceitos podem ser encontrados em: CANDIDO, Antonio (2004). "O Direito à Literatura". In: CARVALHO, J. S. **Vários Escritos**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. São Paulo: Duas Cidades.

humanos, partindo de uma análise do universo social, a fim de corrigir as iniquidades deste (PEREIRA; ANDRADE, 2015, p. 32).

Partindo dessa ideia principal, Candido (2004) diz que o poder humanizador constituído pela obra literária é estruturado na força da organização das palavras, que também organiza a matéria de vida. Nesse sentido, exercem uma ordem sobre a nossa mente, sobre o conhecimento da nossa condição para tomada de melhores decisões, para o alargamento da visão de mundo. Essa ordenação de consequência positiva se soma à da metodologia dialógica da TLD. À medida que cada pessoa tem seu espaço garantido, suas percepções, reflexões e apontamentos validados em um diálogo igualitário, mais ela se percebe autônoma e livre para segura para escolher.

Entendo aqui por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição de saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 2004, p. 180).

A obra literária nos organiza, à medida que nos torna capazes de ordenar nossa mente e sentimento, nos torna mais capazes de organizar a nossa visão do mundo. Segundo Morin (2014), a literatura aborda “o meio social, o familiar, o histórico e o concreto das relações humanas com uma força extraordinária, tem a vantagem de refletir a complexidade do ser humano e a quantidade incrível de seus sonhos”.

Sob todos esses aspectos, negar a fruição da arte e literatura é também negar a nossa própria humanidade, porque, além de nos organizar, ela também é um instrumento de conscientização e desvelamento das situações de restrição ou negação dos direitos, como a miséria, a servidão, a exploração, entre outras condições. Candido (2004) diz que a maneira como está organizada a sociedade pode contribuir para restringir ou ampliar a fruição desse bem humanizador.

Segundo o autor, no caso da sociedade brasileira, que mantém estratificadas as possibilidades, a fruição da arte é determinada pela classe social, ou seja, a literatura dita erudita é privilégio apenas de pequenos grupos, enquanto a maioria fica somente com o folclore, o provérbio etc. É importante ressaltar que essas modalidades são igualmente importantes, mas deve haver o intercâmbio democrático da primeira em relação à segunda.

Para que a literatura dita erudita deixe de ser privilégio de pequenos grupos, é preciso que a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição equitativa dos bens. Em princípio, só uma sociedade igualitária os produtos literários poderão circular sem barreiras, e neste domínio a situação é particularmente dramática em países como o Brasil,

onde a maioria da população é analfabeta, ou quase, e vive em condições que não permitem a margem de lazer indispensável à leitura (CANDIDO, 2004, p. 187).

Nesse mesmo sentido, a fruição da arte literária na TLD, agrega uma contribuição imensurável a todos os outros princípios, que ancoram uma aprendizagem de qualidade para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Segundo Pereira e Andrade (2015), a necessidade artística, seja da música, pintura, literatura é inerente ao ser humano, sem diferenciação em relação à idade, cor, etnia ou classe social, mas o cerceamento é feito pelas classes abastadas da sociedade que não estendem seu direito seu direito de fruir artisticamente aos outros, como se estes fossem incompetentes para tal.

Dessa maneira, a atividade da Tertúlia Literária Dialógica eleva e qualifica as fontes de aprendizagem. Na concepção de Pereira e Andrade (2015) a tertúlia entrelaça literatura e vida, pois integra os princípios da aprendizagem dialógica ao rompimento dos muros antidialógicos sociais, pessoais e culturais, que restringem o acesso da maior parte da população, ao desfrute da literatura de qualidade.

Pereira e Andrade (2015) destacam que, entre os vários resultados já constatados pela atividade, se deve acrescentar aqueles relacionados à humanização pelo aspecto formal (o belo artístico) do texto literário. Sob tal perspectiva, segundo Candido (2004), a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Sobre o caráter humanizador provocado pela forma do texto literário, o teórico cita como exemplo um poema abolicionista de Castro Alves. Ainda segundo Candido (2004), essa forma poética influencia pela eficácia de uma estrutura organizada, pelo valor do sentimento expresso, bem como por uma posição essencialmente política e humanitária. Trata-se de uma “literatura social” que satisfaz, em outro nível, a necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, impelindo-nos a uma tomada de posição diante deles. É esse tipo de literatura que resguarda a realidade política e humanitária, bem como os direitos humanos, partindo de uma análise do universo social a fim de corrigir as iniquidades deste (PEREIRA; ANDRADE, 2015, p. 32).

Candido (2004) comprova que a boa literatura pode ser fruída pelas pessoas de todos os níveis, que todas podem assimilar profundamente seus conteúdos, com emoção inteligente. O que acontece, na verdade, é uma espoliação de direitos, que segrega as camadas mais pobres a ficarem sem acesso aos bens culturais mais altos. A TLD quebra com essas barreiras, à medida que democratiza a literatura, que é um desses bens.

### ***2.3 A Tertúlia Literária Dialógica como instrumento para formação omnilateral***

Em diversos trabalhos realizados pelo NIASE e por nós do IFB, a tertúlia se mostrou uma atividade que contribui efetivamente para a formação integral do indivíduo. Seus princípios norteadores - diálogo igualitário, criação de sentido, inteligência cultural, igualdade de diferenças, transformação e fruição artística - sinalizam que, se incorporada às práticas pedagógicas da educação profissional, pode contribuir significativamente na formação omnilateral de seu público. A ligação entre a TLD e a formação omnilateral pode ser demonstrada na inter-relação das dimensões de cada um desses conceitos.

A formação omnilateral tem como premissa a formação denominada humana, em que são consideradas todas as dimensões do humano, entre as quais estão: a cultural, intelectual, educacional, psicossocial, afetiva, estética e lúdica. Essa formação implica na emancipação de todos os sentidos humanos, pois conforme Frigotto (2012), o desenvolvimento de cada ser humano é um processo constituído socialmente, dentro de algumas condições histórico-sociais.

Nessa lógica, o estudo da literatura, ou melhor, o direito a ela, como assevera Candido (2004), coloca-se como mola-mestra no desenvolvimento dos indivíduos para a formação que se busca integral. Essa arte faz com que o homem garanta a satisfação de suas necessidades mais profundas que, segundo o autor, não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal e certa frustração mutiladora. Se vivemos em um sistema que mutila tal aspiração, ele também deve ser responsável por favorecer seu desenvolvimento.

Segundo Candido (2004), a literatura em nossa sociedade, desde a forma mais ampla, de criação poética, dramático ou ficcional em todos os níveis de nossa sociedade, em todos os tipos de cultura desde o folclore até as formas mais sábias de produção das grandes civilizações, é uma demonstração universal, que afirma essa arte como necessidade inerente ao humano; sem ela, não existe povo. Ninguém é capaz de ficar sem alguma espécie de fabulação, assim como o sonho é imprescindível ao nosso equilíbrio psíquico. O teórico (2004) afirma que a literatura é como o sonho acordado das civilizações, é o que nos traz equilíbrio social e emocional, o que nos humaniza.

Na literatura, encontramos todos os valores preconizados pela sociedade, aquilo que consideramos aceitável ou prejudicial, os conhecimentos acumulados das civilizações; ela é um poderoso instrumento de instrução e educação. Candido (2004) diz que a literatura tem o poder de organizar nosso caos interno, pois tem na força da palavra organizada um modelo de coerência, como tijolos de uma construção. Todos ordenados impõem uma organização à

matéria, assim, como a literatura que, na forma como se apresenta, perceptível ou não, faz com que tudo dentro de nós se organize, nossos sentimentos e mente. Como consequência, conseguimos organizar e ampliar nossa visão de mundo e tomar posição nele:

As palavras organizadas são mais do que a presença de um código: elas comunicam sempre alguma coisa, que nos toca porque obedece a certa ordem. Quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável da mensagem com a sua organização. [...] Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido (CANDIDO, 2004, p. 176).

Nessa percepção, a literatura educa e organiza os sentimentos e as formas caóticas do ser humano para decisões mais acertadas. Ao vivênciar a literatura em nossas práticas de TLD, vemos que o sujeito pode vivenciar sua totalidade e alcançar o equilíbrio necessário para refletir e discernir, enriquecendo seu estar no mundo, bem como atuar nele. Ela reconecta o homem fragmentado, trazendo consigo o retorno àquilo que outrora foi designado paideia<sup>12</sup>.

No contexto brasileiro em que a realidade ainda é as formas desiguais de apropriação de bens “*compressíveis e incompressíveis*”, a chamada desigualdade de oportunidades, a literatura também é um direito de poucos. Conforme dizem Pereira e Andrade (2015): “a dura desigualdade de oportunidade está também relacionada à inacessibilidade da arte” (p. 31). Também na educação profissional, essa realidade é ainda mais latente, com viés por vezes voltado à técnica, onde a formação humana é posta em segundo plano, ocasionando por diversos motivos, a desmotivação dos estudantes, o desinteresse e, por fim, o abandono.

Se na literatura encontramos bases sólidas à formação integral do homem, também podemos afirmar que ela contribui para a formação humana, tanto quanto, a formação omnilateral, na medida em que, as duas atuam na formação do indivíduo nas suas diversas dimensões. Buscar práticas educativas voltadas para a educação profissional nessa perspectiva, onde o público é formado em sua esmagadora maioria por jovens e adultos, são necessárias e urgentes, pois, como afirma Fischer e Franzoi (2009), “só compreendendo esse aluno, em sua *omnilateralidade*, é possível propor uma formação também *omnilateral*, na qual os diálogos se estabelecem e abre uma gama infinita de possibilidades” (p. 50).

É necessário a essas práticas o combate à dualidade entre formação técnica e formação humana, que se propaga na educação profissional, fazendo com que prevaleça a educação bancária, na qual Freire (1979) considera o educando como receptor passivo dos

---

12 Paideia era o processo de educação que formava o ser humano em sua totalidade, como parte da natureza. Significado descrito por Moraes, I. L. A literatura e seu poder de resgate da totalidade humana.

conhecimentos depositados pelo educador. Tal posição já não é mais admissível no atual contexto da educação profissional, que busca findar seus alicerces em uma educação integral do indivíduo, com vistas à formação omnilateral. Conforme pesquisa mostrada por Fischer e Franzoi (2009), entre os centrais elementos a serem combatidos na busca por essa formação, está “a dualidade estrutural do sistema educativo, que se expressa na divisão entre ensino profissionalizante e ensino propedêutico” (p. 49).

Nessa direção, a Tertúlia Literária Dialógica busca em sua prática educativa, cultural e social, baseada na leitura da literatura e no diálogo entre a palavra escrita e a visão de mundo de cada um, o espaço necessário para o desenvolvimento das matrizes para a formação omnilateral. Entre os gargalos para essa formação, encontra-se a condição dual no cerne da própria educação profissional, quando se trata da dimensão trabalho. Como esclarece Fischer e Franzoi (2009), “é a dualidade no interior da própria educação profissional, que confere ao trabalho um lugar limitado à experiência histórica hegemônica atual: o trabalho na sua dimensão abstrata e, conseqüentemente, o trabalhador enquanto força de trabalho” (p. 41).

O trabalho contextualizado no espaço da TLD, por meio dos diálogos igualitários que são realizados cotidianamente, traz a realidade vivida pelos estudantes que em sua maioria são trabalhadores, direcionando as discussões em torno das inteligências culturais que são trazidas por seus participantes, fazendo com que essa dimensão seja conhecida, refletida e vivida, traz ao espaço de sala de aula o fruto da produção de seu trabalho, o próprio sujeito. Ali coloca suas questões, o que traz desse conhecimento de produção, do que vivenciou ao longo do seu percurso, único e imensurável, onde o diálogo não se esgota no eu e você.

Quando se nega ao homem a pronúncia da palavra, como os que ensinam técnicas e desconsideram as trajetórias de seus estudantes, negam a esses a pronúncia do mundo, de suas experiências, do mundo onde ele se constitui enquanto gente. Dessa forma, nega-se não somente o sujeito, mas a sua humanidade, um diálogo possível.

[...] se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamos 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 dos demais. [...] não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados desse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue (FREIRE, 1987, p. 45).

Inseridos por meio do diálogo, no qual as relações são horizontalizadas, cada participante tem garantido seu espaço de fala, respeitado em suas colocações, podendo problematizar suas condições, refletir sobre suas vivências, colocar-se diante do grupo sem

medo de ser rechaçado. Assim, entendido em suas condições e relações humanas, coloca na produção de suas palavras, o ser, produto de sua produção, ser estudante, ser trabalhador(a), pai/mãe de família, que trazem à tona no diálogo igualitário, as práticas vivenciadas para a reflexão e nova ação.

Nessa trajetória, no espaço da TLD, com as práticas já vividas por seus participantes e socializadas no diálogo, a construção do conhecimento aflora de forma imensurável. À medida que é permitida a discussão em torno das inteligências culturais de seus participantes, se busca relacionar estas com os conhecimentos sistematizados. A ciência na formação omnilateral é trabalhada na TLD com a dimensão instrumental, pois dá o aporte necessário a seus participantes de terem acesso ao conhecimento estruturado na academia. A apropriação desse conhecimento é entendida como crucial para a superação das desigualdades.

Ao ser desenvolvida a dimensão instrumental na TLD, também realizamos a formação humana/omnilateral descrita na educação profissional. Quando o conhecimento sistematizado é apropriado pelo participante, o direito à literatura é usufruído no seu mais profundo âmago, seja na ampliação do vocabulário, organização das ideias, desenvolvimento da oralidade, com reflexões profundas e argumentos cada vez mais sólidos e estruturados das ideias, o aperfeiçoamento da leitura e escrita, a criticidade etc. Vai ficando cada vez mais nítido que estes conhecimentos promovem no grupo um sentimento de autoestima e pertencimento, do qual não se sai da mesma maneira que entrou.

A TLD desenvolve a formação integral de seus participantes. À medida que esses fazem suas análises, retirando dos excertos do texto o que mais os mobilizou, mais foi significativo, sem que para isso fiquem condicionados somente à interpretação do autor. Assim podem realizar suas próprias interpretações a partir desses trechos e agregar à atividade toda a riqueza de novas interpretações. Quando isso acontece, desnudam-se as inteligências culturais que são apropriadas por esses participantes ao longo de sua trajetória nos diversos ambientes (familiar, laboral, escolar, lazer etc) e, a partir dessas inteligências, o acesso ao conhecimento sistematizado é igualmente usufruído.

Muitas vezes, diz-se que as habilidades escolares são abstratas, formais e transferíveis para outros ambientes funcionais e que o contrário não é verdadeiro. Assim, há uma desconfiança gerada na possibilidade de aquisição de competências acadêmicas por aqueles que desenvolveram suas capacidades em situações laborais e sociais. [...] Todas as habilidades são funcionais em seus próprios contextos y podem ser transferidas a outros em determinadas condições (FLECHA, 2011, p. 22).

Ao promover situações de diálogo em que as pessoas se sintam valorizadas em suas falas e argumentos, a transferência das habilidades descritas por Flecha (2011) se torna verdadeira. Quando cada participante, ao abordar os temas das obras lidas, também abordam temas da própria vida, a cultura de cada um se faz presente e é valorizada. Nesse espaço de partilha, o participante é sujeito ativo na construção de seu aprendizado. Os participantes vão se apropriando da condução da atividade, dando sentido ao seu estar no grupo, seja quando escolhem a obra a ser lida, seja nos acordos realizados, seja nas discussões. Isso faz com que esses participantes se sintam integrados ao grupo e com relações identitárias diversas, mas que, ao mesmo tempo, dialogam entre si.

Nessa configuração, a cultura dos sujeitos é fortalecida com a apropriação de novas representações, significações e novas práticas, ao compartilharem suas experiências e inteligências culturais. Essa ação coletiva permite o que Pereira e Andrade (2015) consideram ser a construção gradativa de laços com vínculos identitários profundos, fundados em valores humanos de solidariedade.

### 3. A METODOLOGIA DA PESQUISA

O objeto das Ciências Sociais é histórico, significa dizer que caracteriza-se pela situação de “estar”, não de “ser”. Sendo assim, seu processo é constante e está em transformação, a provisoriedade processual é a marca básica da história, significando que as coisas nunca “são” definitivamente, mas “estão” em passagem, em transição (DEMO, 1985).

Neste capítulo, apresentaremos o delineamento metodológico da pesquisa, onde traçamos o desenho metodológico e todo o planejamento realizado. A fim de informar ao leitor a descrição de todas as etapas, descrevem-se os procedimentos a serem seguidos na realização da pesquisa. Sua organização varia de acordo com as peculiaridades de cada pesquisa (GIL, 2002).

Esta pesquisa foi organizada com a finalidade de alcançar os objetivos propostos anteriormente. Assim, apresentam-se o campo da pesquisa e as suas características, os sujeitos, os instrumentos e os procedimentos, que foram utilizados para a coleta e análise da pesquisa.

A abordagem escolhida para este estudo foi a abordagem qualitativa que, para Chizzotti (2003), “implica em uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objeto de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto” (p. 221).

Segundo Filho (2013), a abordagem qualitativa parte de uma visão em que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o pesquisador, entre o mundo objetivo e a subjetividade de quem observa, sendo essa uma realidade que não pode ser traduzida em números.

Adotar essa abordagem não implica a exclusão dos objetos quantitativos da pesquisa, tendo em vista que as abordagens qualitativas e quantitativas não são incompatíveis. Segundo Minayo (2009) entre as abordagens se tem uma oposição que traz uma riqueza imensurável ao trabalho, porque se produz aprofundamento e fidedignidade interpretativa, bem como um maior panorama contextual das informações.

### **3.1 Local da pesquisa**

O local escolhido para a pesquisa foi o *Campus* Taguatinga Centro, criado em 2011, por meio da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, existente em todo o Brasil. É um dos 10 (dez) *campi* do Instituto Federal de Brasília, instituição pública federal que, a partir de dezembro de 2008, com a Lei 11.892, passa a compor a Rede.

O Campus Taguatinga Centro nasce na cisão do Campus Taguatinga para abrigar o Centro Nacional de Referência do Programa Mulheres Mil, no Brasil. Esse fato fez com que a primeira experiência desse programa no IFB, fosse realizada no Campus Taguatinga Centro, inicialmente criado como núcleo avançado e, posteriormente, em outubro de 2011, como campus efetivo, já na 3ª (terceira) expansão da Rede Federal. Apesar do trabalho realizado e da proposta do MEC, a consolidação como Centro Nacional de Referência não foi realizada, no primeiro momento, por motivos políticos, e depois, por causa da transferência do Programa Nacional Mulheres Mil para o Ministério do Desenvolvimento Social.

O *campus* Taguatinga Centro, assim como os demais campi, é regido pelas leis federais e pelo Estatuto, Regimento Geral e regimentos internos do IFB. Tem como missão *“Oferecer ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, por meio da inovação, produção e difusão de conhecimentos, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável, comprometidos com a dignidade humana e a justiça social.”*<sup>13</sup>.

Relacionados à missão descrita da instituição, temos como valores a Ética; Educação, como bem público gratuito e de qualidade; formação crítica, emancipatória e cidadã; gestão democrática: transparência, participação, autonomia, pluralismo e integração; respeito à diversidade e à dignidade humana; promoção da inclusão; inovação e sustentabilidade econômica e socioambiental.

Nesse sentido, temos ainda os objetivos da instituição, que estão atrelados à Lei 11.892, de 2008:

- I. ministrar educação profissional técnica de nível médio;

---

<sup>13</sup> A missão, valor e objetivos aqui citados estão disponíveis no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFB (2014-2018) e podem ser acessado pelo site:

[http://www.ifb.edu.br/images/PRDI/CGPL/Plano%20de%20Desenvolvimento%20Institucional%202014\\_2018-IFB.pdf](http://www.ifb.edu.br/images/PRDI/CGPL/Plano%20de%20Desenvolvimento%20Institucional%202014_2018-IFB.pdf)

- II. ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade;
- III. realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV. desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os 16 segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V. estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;
- VI. ministrar em nível de educação superior: cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- VII. cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- VIII. cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- IX. cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento; e
- X. cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

A escolha por essa unidade tem relação com o trabalho desenvolvido pela pesquisadora no âmbito do campus, sua afinidade com os dados, uma vez que participou ativamente da atividade, aqui estudada, tendo maior facilidade no deslocamento para o “campo”, bem como no acesso aos documentos e acervo bibliográfico para a pesquisa.

Além do curso Técnico em Comércio e os diversos cursos na área de Formação Inicial e Continuada, o campus selecionou 100 mulheres para participarem dos cursos do Programa Mulheres Mil, todas moradoras da cidade Estrutural, periferia de Brasília, na qual o IDH era tido como um dos mais baixos do Distrito Federal.

Nesse *campus*, também se desenvolviam e se desenvolvem vários projetos de pesquisa e extensão, entre os quais está o objeto desta pesquisa, o projeto intitulado: “Tertúlia Literária Dialógica: educação democrática de jovens e adultos a partir da leitura de obras clássicas da

literatura”, financiado pela Pro-reitoria de Extensão do IFB e no qual atuei como pesquisadora, junto com a coordenadora Jane Christina Pereira e os monitores Nilson Barros e Lucineide Ribeiro.

### **3.2 Método da pesquisa**

O método realizado nesta pesquisa é o *ex-post-facto*, que Filho (2013) descreve como um estudo realizado após a ocorrência dos fatos, aquele em que o pesquisador não tem controle sobre as variáveis, que interferem no fenômeno. Trata-se de uma pesquisa realizada quando o fato já ocorreu e se quer analisá-lo.

Nessa vertente, buscamos, por meio da pesquisa documental, trabalhar com as fontes escritas ou não, evidências necessárias para responder as questões que rodeiam este trabalho. Filho (2013) assevera que “os documentos devem ser bem analisados, pois as informações contidas nos documentos podem revelar novidades ou fatos não esperados ou ainda serem capazes de mostrar o que outras fontes não revelam” (p. 100).

Para Lakatos (2010), a pesquisa documental está fundamentada, restritamente, em documentos escritos ou não, e esses documentos podem servir como fontes no momento em que o fato acontece ou depois que o fenômeno ocorre. As fontes escritas ou não a que o autor faz menção, se trata de fontes primárias ou secundárias e estabelecem uma diferenciação entre ambas.

A análise documental que para Bardin (1977) é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência” (p. 45), nos auxiliará para a análise do conteúdo das mensagens contidas nesses documentos.

A seguir, teremos especificados os documentos que serão utilizados para instrumentalizar este trabalho na coleta e análise de dados.

### **3.3 Instrumentos de coleta e análise de dados**

A pesquisa está organizada de modo a assegurar que a voz dos sujeitos seja considerada, utilizando para isso, diversos documentos de registros dos participantes, como fontes indubitáveis de coleta e análise de dados, a fim de que sirvam como instrumentos para elucidar a resposta ao questionamento central deste trabalho.

Nessa direção, cabe retomar a questão norteadora da pesquisa: *Quais as contribuições da Tertúlia Literária Dialógica na formação omnilateral das estudantes do Programa Nacional Mulheres Mil, no Campus Taguatinga Centro?*

A partir desse questionamento, temos a pesquisa documental como fonte dos instrumentos de coleta e análise de dados: memórias das TLDs, vídeos das práticas de TLD, caderno das participantes da TLD. É importante elucidar aqui cada um destes instrumentos:

**Memórias** – esses são textos produzidos ao final de cada tertúlia, a partir das leituras dos textos literários. Pereira e Andrade (2015) certificam que as memórias geradas nos diálogos igualitários têm um potencial real de aprendizagem, uma vez que essas memórias reproduzem as diversas vozes de seus participantes, dando a essas vozes a validação e a importância necessária para que, “eu-sujeito-cidadão”, tenha a certeza de que aquilo que pronuncio no mundo tem valor e deve ser respeitado. Ainda sobre esse documento, realçam que ele é responsável, também, por estimular aqueles participantes que ainda não tenham se expressado de arriscar-se em um próximo encontro. A memória produzida nos encontros da TLD é a partilha das ideias, pensamentos e aprendizados de cada participante, como compreendem o mundo. As memórias que serão utilizadas neste trabalho estão publicadas em livro<sup>14</sup>, do qual sou co-autora e que serve de referência bibliográfica para este trabalho.

**Vídeos das práticas da TLD** – os vídeos e fotografias fazem parte do acervo do trabalho, realizado com a TLD, no Programa Mulheres Mil, no Campus Taguatinga Centro. Foram produzidos ao longo dos encontros da TLD, em 2012, demonstram alguns momentos da atividade, falas das participantes sobre os diversos temas abordados nas leituras e algumas impressões sobre o processo de aprendizagem.

**Caderno das Participantes da TLD** – são os registros realizados pelas participantes ao longo dos encontros, seus aprendizados relacionados à competência da escrita e leitura e às mais variadas áreas do conhecimento.

Vale lembrar que a maior parte desses instrumentos foi construída no decorrer do projeto de extensão com TLD, no ano de 2012. Esses documentos têm sua procedência naquilo que Filho (2013) descreve como dados primários, aquele material que não recebeu tratamento analítico, aquilo que o autor chama de material original, de “primeira mão”.

---

14 Trata-se de um Guia Didático que permite ao leitor compreender o percurso do nosso trabalho com TLD no Programa Mulheres Mil. Este livro foi escrito por mim e por Jane Christina Pereira, se intitula: **Tertúlia Literária Dialógica: teoria e prática** (Editora/IFB, 2015).

Além do material com dados primários, a pesquisa também se utilizou de documentos com dados secundários, como: o livro, resultado do projeto em análise e organizado pela nossa equipe de trabalho com TLD, intitulado **Tertúlia Literária Dialógica: a expressão de mulheres excluídas em poemas e diários** (Editora IFB, 2014); outro livro, de minha co-autoria, também fruto do nosso trabalho com TLD, intitulado **Tertúlia Literária Dialógica: teoria e prática** (Editora IFB, 2015); além de outras bibliografia pertinentes ao tema.

### ***3.4 Procedimentos de coleta, organização e análise***

#### **O procedimento de coleta**

- Pesquisa bibliográfica (livros, artigos, sites, jornais etc);
- Solicitação do material guardado no acervo da TLD, do Campus Taguatinga Centro, ao diretor geral do Campus;
- Solicitação das informações dos resultados finais das estudantes do programa Mulheres Mil, que realizaram a TLD e os resultados finais das estudantes do programa Mulheres Mil, que não realizaram a TLD;
- Pesquisa documental: no decorrer da atividade Tertúlia Literária Dialógica, no Campus Taguatinga Centro, do Instituto Federal de Brasília, foram criados inúmeros registros que servirão como base principal para a descrição desta pesquisa, entre os quais teremos: as memórias das TLDs, vídeos da prática das TLDs e os cadernos das participantes das TLDs.

#### **O procedimento de organização dos dados se deu da seguinte forma:**

- Fase de análise diagnóstica do material coletado e separação dos documentos;
- Leitura de todo o material (memórias e caderno das participantes)
- Assistir todos os vídeos
- Transcrição dos vídeos selecionados;
- Separação dos trechos mais importantes de cada documento;
- Criação dos códigos de identificação para registrar a fonte de informação que o excerto foi retirado, para análise qualitativa;
- Tabulação dos resultados das turmas de estudantes que realizaram a TLD e das turmas que não realizaram a TLD, para análise quantitativa;

### **Códigos de identificação das fontes de informação qualitativa:**

MT1 – memória da TLD realizada com a turma 1

MT2 – memória da TLD realizada com a turma 2

VT1 – vídeo da prática de TLD realizada com a turma 1

VT2 - vídeo da prática de TLD realizada com a turma 2

DC1 – cadernos da turma 1

DC2 - cadernos da turma 2

LPD1 – livro de poemas e diários produzidos pelas participantes da turma 1

LPD2 – livro de poemas e diários produzidos pelas participantes da turma 2

LTP1 – livro de teoria e prática da TLD contendo depoimentos de participantes da turma 1

LTP2 – livro de teoria e prática da TLD contendo depoimentos de participantes da turma 2

### **Registros para identificar as fontes da informação quantitativa:**

Resultado final da turma (aprovação, reprovação e evasão) no curso do MM

Resultado final da turma (aprovação, reprovação e evasão) no curso que participou da TLD

### **Organização em quadros para análise de dados**

A categorização dos trechos de falas, mais relevantes, de acordo com o conteúdo que cada uma apresenta, fazendo a relação entre: os princípios da TLD e as dimensões da formação omnilateral, dada a significação semântica. É importante salientar que optamos por realizar um diálogo triangular entre: as falas das participantes, as dimensões da TLD e a dimensão na perspectiva da formação omnilateral. Tal diálogo será balizado pelos trechos da literatura pesquisada, a fim de responder à questão suscitada neste trabalho.

As várias falas das participantes podem remeter a vários princípios ao mesmo tempo. Optamos por realçar as falas com aqueles princípios em que os conteúdos fossem mais expressivos, ou seja, os princípios mais evidentes e relacionados à categoria da qual fará parte. É importante ressaltar que para identificação das participantes nas falas que remetem aos dados primários, os vídeos e caderno dela, identificamos cada uma com nome de pedras preciosas do Brasil.

A organização dos dados foi feita em quadros de sistematização, as matrizes, considerando os princípios da TLD, que se alinham às falas e à dimensão da educação omnilateral. Vale destacar que os temas aqui propostos estão relacionados à maioria dos objetivos deste estudo, os quais importa lembrar: relacionar as bibliografias sobre a TLD com a formação omnilateral; investigar o nível de autonomia das estudantes; verificar se reconhecem suas transformações ao longo do desenvolvimento da TLD e verificar a relação do desempenho acadêmico das estudantes participantes do projeto em relação ao cumprimento das metas institucionais.

Nessa perspectiva para atingir os objetivos propostos e responder à questão de pesquisa, será realizada a análise, baseada nas seguintes categorias: formação para o trabalho; formação para a cultura; formação para a ciência e formação para a transformação. Na sequência, será realizada a análise quantitativa, baseada nos dados da coleta e distribuídos na grelha, conforme matriz de análise construída.

Essas matrizes foram construídas para auxiliar a análise dos dados, ao longo do trabalho. A primeira matriz será para a análise de conteúdo e fará parte dos anexos deste trabalho; uma segunda matriz, que estará descrita ao final de cada categoria temática, servirá para visualização no quadro de análise e identificação dos principais fatores que favorecem a dimensão, chamados aqui de “Transformadores”, e aqueles que prejudicam a formação para aquela dimensão, os chamados “Obstáculos”, que tolhe o desenvolvimento na perspectiva da formação omnilateral. Esses fatores serão analisados e farão parte do corpo do trabalho.

### **Quadro 1**

Primeira matriz de análise – identificação das falas, dimensões e trechos da literatura em cada categoria “Trabalho”, “Cultura”, “Ciência” e “Transformação”

<b>Trecho do conteúdo</b>	<b>Dimensões da TLD</b>	<b>Comparação entre trechos da literatura trabalhada</b>
1. Excerto de fala (cód. de identificação)	1. Dimensão da TLD	Excertos da literatura trabalhada

*Fonte: Pesquisadora*

## Quadro 2

Segunda matriz de análise – elementos que favorecem a transformação ou que causam obstáculos em cada categoria

Categoria	Elementos	
	Transformador	Obstáculo
1. Formação para o “Trabalho”	1. Elementos que contribuem para a formação na dimensão do Trabalho	1. Elementos que se colocam como obstáculos para o alcance da formação na dimensão do Trabalho
2. Formação para a “Cultura”	1. Elementos que contribuem para a formação na dimensão da Cultura	1. Elementos que se colocam como obstáculos para o alcance da formação na dimensão da Cultura
3. Formação para a “Ciência”	1. Elementos que contribuem para a formação na dimensão da Ciência	1. Elementos que se colocam como obstáculos para o alcance da formação na dimensão da Ciência
4. Formação para a “Transformação”	1. Elementos que contribuem para a formação na dimensão da Transformação	1. Elementos que se colocam como obstáculos para o alcance da formação na dimensão da Transformação

Fonte: pesquisadora

Para análise dos dados foram realizados os seguintes passos:

Leitura exploratória e classificação nos eixos, uma segunda leitura e divisões nos princípios da TLD encontrados, foram analisadas as falas estabelecendo um diálogo entre: excerto de fala, princípios da TLD, que coadunam com a categoria, bibliografia e autor. Finalmente, foi realizada uma segunda matriz, onde, a partir das falas mais significativas, identificamos os elementos, que favoreceram ou causaram obstáculos em cada categoria.

### 3.5 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são as estudantes discentes do Programa Nacional Mulheres Mil, que participaram do projeto “Tertúlia Literária Dialógica: educação democrática de jovens e adultos a partir da leitura de obras clássicas da literatura”, do IFB, Campus Taguatinga Centro. O projeto foi desenvolvido ao longo de 2011 e 2012, sendo as práticas de TLD executadas no ano de 2012.

A média da renda dessas mulheres era de um salário mínimo, em 2012 em torno de R\$ 623,50. Todas eram mães de família, com média de 3 filhos por mulher. A faixa etária delas compreendia desde 19 até 68 anos, migrantes de vários estados do país, mais especificamente do Nordeste. Todas moradoras da cidade Estrutural/DF.

Ao realizar a primeira análise socioeconômica das estudantes, ainda no aterro sanitário daquela cidade, verificamos muitos dados significativos que delinearam, inicialmente, o perfil dessas mulheres.

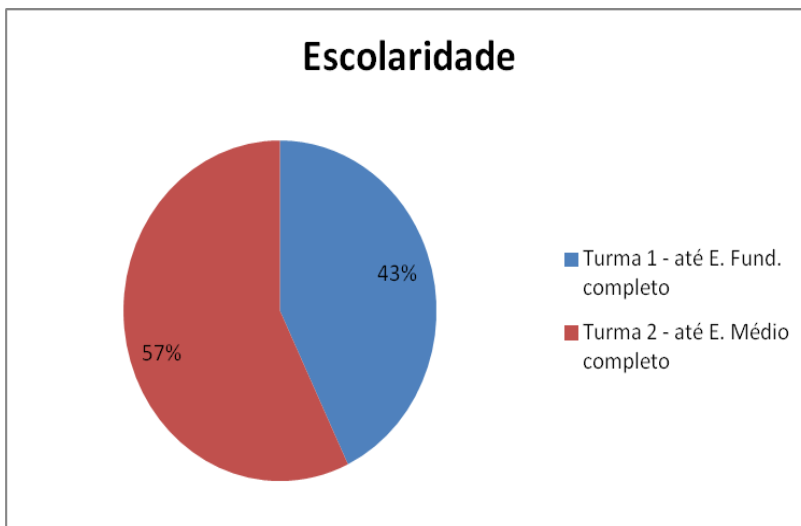


**Figura 1 - Aplicação do questionário socioeconômico das participantes. Fonte: IFB**

Os dados fornecidos por esse primeiro questionário, realizado antes do início do curso, nos proporcionou uma visão geral do público que atenderíamos; sua diversidade era, sobretudo, em relação à escolaridade. Também pudemos conhecer um pouco mais sobre suas expectativas em realizarem o curso, bem como seus sonhos.

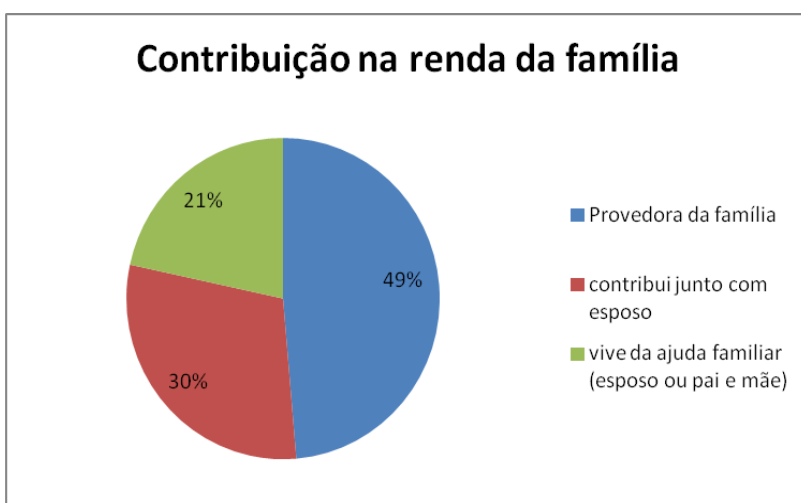
Das 100 mulheres matriculadas no Programa Mulheres Mil, 47 delas, que liam e escreviam em diferentes níveis, participaram do projeto. Em sua maioria as mulheres eram negras e algumas indígenas. Essas estudantes foram separadas em duas turmas para que o trabalho fosse realizado com maior qualidade. A primeira turma foi formada por mulheres, que tinham estudado até o ensino fundamental completo, ou seja, com quatro a cinco anos de estudos, ou até oito anos de estudos. E a segunda turma, formada por mulheres, que tinham até o ensino médio completo, ou seja, com nove até onze anos de estudos.

Dentro do Programa Mulheres Mil, elas faziam parte dos cursos denominados FIC – Formação Inicial e Continuada, cursos com curta duração. A primeira turma foi matriculada no curso de Atendimento ao Cliente e a segunda turma no curso de Técnicas em Secretariado, todos dentro da área de expertise do Campus Taguatinga Centro. Vejamos o quadro abaixo:



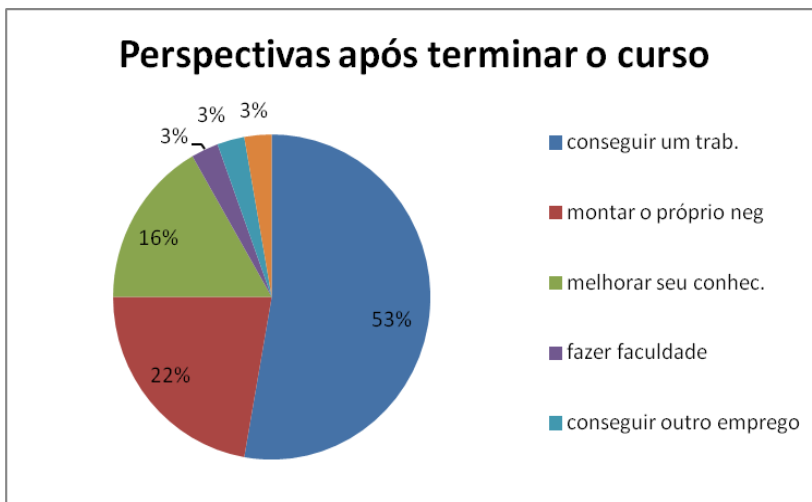
**Gráfico 2- Nível de escolaridade das participantes por turma. Fonte: questionário Programa MM/IFB**

Alguns desses gráficos foram importantes para a realização da prática em TLD, já que as indicações apontavam se tratar de um público de grande diversidade escolar, no entanto, assoladas coletivamente pelos mesmos muros antidialógicos relacionados à formação escolar.



**Gráfico 3 - Participação na renda familiar. Fonte: Questionário Programa MM/IFB**

Metade das estudantes era a única responsável pelo sustento familiar, um terço delas era a responsável direta pelo sustento familiar. Essa realidade nos mostrou que essas estudantes precisavam de horários flexíveis, de abordagem pedagógica, que abrigasse tais singularidades.



**Gráfico 4 - Perspectivas após finalizarem o curso. Fonte: Questionário Programa MM/IFB**

Mais da metade das estudantes tinha a perspectiva de conseguir um trabalho após finalizar o curso, um quarto delas, de montar o próprio negócio. Essas perspectivas direcionaram o curso de forma que o tema “trabalho” – com suas várias formas de concepção e geração de renda – fosse elemento de discussão. A maioria dessas mulheres se autodeclararam, nesse primeiro contato, como desempregadas, apesar de as entrevistas terem sido realizadas no aterro, onde trabalhavam com a seleção de resíduo sólido.

Outro fator importante percebido nos dados foi que a maioria das mulheres não tinha o hábito da leitura; a maioria gostava de ouvir música e ir à igreja. Esses foram pontos cruciais que nos impulsionaram a desenvolver a TLD com esse público, pois teriam acesso ao direito à literatura.

#### **4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE**

Apresento, neste momento do trabalho, os dados e a análise das falas das mulheres sobre sua participação nas TLDs. A partir das categorias descritas anteriormente, transcrevo, ao final de cada dimensão, no quadro de análise, a identificação dos principais fatores, que favorecem cada dimensão - os “Transformadores”- e aqueles fatores que prejudicam cada dimensão - os “Obstáculos”. Tudo isso sobre a formação na perspectiva da formação omnilateral.

Este capítulo está organizado em dois blocos. O primeiro, com quatro categorias e análise qualitativa dos documentos selecionados, a fim de favorecer o entendimento e responder aos objetivos propostos neste trabalho. Inicialmente, cada categoria contará com o quadro de análises. Os itens estão dispostos na seguinte sequência: formação para o trabalho, formação para a cultura, formação para a ciência e formação para a transformação.

O segundo bloco será destinado à apresentação e análise dos dados quantitativos, coletados junto à instituição onde o Projeto de Extensão intitulado Tertúlia Literária Dialógica, objeto desta pesquisa, foi realizado, e aos resultados acadêmicos das mulheres, que participaram do projeto, nos seus respectivos cursos.

##### ***4.1 Formação para o Trabalho***

As inter-relações conceituais entre os princípios, que constituem a TLD e a formação omnilateral, vão se tornando mais explícitas com a análise do desenvolvimento da atividade, na perspectiva de uma educação profissional, que busca romper a dualidade, descrita por (2011) Pacheco, “entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais” (p. 14).

Assim, é importante lembrar que a formação para o trabalho, na concepção omnilateral, tem em seu cerne, segundo Frigotto et al. (2013), “a centralidade do trabalho como práxis que possibilita criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolos, o mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades” (p.18).

O trabalho, como princípio educativo é, ao mesmo tempo, um dever e um direito; faz parte do que somos enquanto criadores de nossa própria vida. A dimensão trabalho está

presente na TLD, levando em consideração que a própria prática da atividade consiste em uma ação cultural, educativa, social e produtora de conhecimento.

Nas falas abaixo as participantes fazem suas análises baseadas nas principais obras literárias, que foram lidas ao longo da atividade (*A metamorfose*, de Kafka; *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, *Poemas dos becos de Goiás e histórias mais*, de Cora Coralina), a partir de diálogos nos quais as dimensões da TLD e da formação omnilateral são inter-relacionadas.

*“Fica preocupado com o patrão com a hora, é igual eu quando vou trabalhar não durmo, fico preocupada com a hora, toda hora eu acordo para ver se já é hora de ir, ele ficou igual a mim, quando fico preocupada para ir trabalhar”* (com um sorriso nervoso, fala de sua condição diante do mundo do trabalho) (**Pérola – VT2**).

Nesse excerto, relacionado à obra *A metamorfose*, de Kafka, é perceptível a reflexão e identificação sobre as condições estressantes e perversas, que ela e o personagem vivenciam. Esse aspecto traz em seu âmago um obstáculo, uma vez que essa condição acaba por submeter o sujeito a uma condição alienante e submissa. Aquilo que, segundo Frigotto (2001), “trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente” (p. 80). Uma das participantes comenta a questão do “trabalho”, enquanto objeto de dominação, dentro de uma lógica capitalista; a perversidade quando se trata de manter seu posto de trabalho, a precariedade ocupacional e a ameaça permanente de perdê-lo.

Também nesse aspecto, a fala da participante em diálogo igualitário faz com que, ao falar sobre sua situação, possa pensar sobre ela, discutir, compartilhar e atuar. Quando as participantes são confrontadas com a dura realidade do personagem e a partir das discussões, que transmutam a realidade de Gregor - narrador personagem da *Metamorfose* - para a sua própria realidade, aquilo traz um sentido para a vida pessoal delas, faz com que reflitam sobre suas realidades, estabelecendo ligações e comparações reflexivas. Identificam-se não somente com Gregor, mas com cada uma das participantes da atividade, que vive ou viveu situações semelhantes.

*“Quando penso no trabalho, também fico assim, agoniada, acordar trabalhar tem tempo pra nada não, só isso... todo santo dia”* (sorriso nervoso, e todas balançam a cabeça em gesto de afirmação dessa condição compartilhada pela maioria) (**Pérola – VT2**).

A prática da TLD promove o pensar essas relações e também a posição de cada sujeito nessa relação. Como diz Freire (1987), seu estar no mundo do trabalho é um estar em dependência total, em insegurança, em ameaça permanente; enquanto seu trabalho não lhe

pertence, as pessoas não podem realizar-se. Reconhecer as relações, que vão além das questões econômicas do trabalho é um grande obstáculo a ser trabalhado.

*“Tinha uns 12 para 14 anos, seu pai botava todos para tocar o gado para beber água, o sol era quente, se não fizesse, apanhava” (LTP, memória T1, p. 75).*

*“Minha mãe falava: “Bebeta, lá é só para você brincar com os filhos da dona da casa”. Eu ia com minha mãe, quando ela virava as costas, a patroa falava: “Eu vou te ensinar o serviço hoje, mas amanhã tu acorda às seis horas, faz o café e começa a trabalhar, é para fazer tudo”. Isso eu já estava com 13 anos. (LPD, Souza, T1, p.61)*

Ao partilharem suas experiências, o trabalho forçado aparece em falas de diversas participantes, demonstrando como foram produzidas suas experiências e nos fazendo compreender como se deu o processo de formação para o trabalho. Isso traz à tona o que Flecha (1997) descreve como os muros antidialógicos, que estigmatizam a maioria da população quando se trata da sua formação e aprendizado, o que desconside toda uma trajetória de exclusão e de falta de oportunidades de formação no tempo adequado, roubando-lhes o desfrute dos conhecimentos valorizados, da riqueza cultural e do protagonismo de suas vidas.

Compreender a realidade que se vive é um fator transformador, pois faz com que se pense sobre ela, reflita sobre os desafios e as possíveis soluções. Para tal compreensão, a prática da TLD traz à tona as inteligências culturais de seus participantes, construídas ao longo de suas trajetórias, e o conhecimento do ser produzido pelo “trabalho”. A transferência desses conhecimentos na tertúlia faz com que cada participante também se torne parte solidária dos conhecimentos produzidos nos diálogos igualitários.

*“Diz que também já passou por isso. Já chegou a catar latinha, no seu momento era para a fome. Ela catava latinha no Guará, vinha andando até a Estrutural e vinha pedindo que o dinheiro desse para comprar comida” (LTP, memória T1, p. 75.)*

*“Várias vezes, eu presenciei mortes de pessoas que trabalhavam no lixo, meu ex-marido quebrou a perna, minha sobrinha também quebrou o pé. Mas eu sempre sonhei em sair de lá. E também como a Carolina, eu sonhava que estava morando no meu lugar de conforto” (LPD, Souza, p. 63).*

Essas falas abrem para as participantes a reflexão sobre a dura realidade que o sistema capitalista impõe às relações de trabalho, já que detém a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção; estabelece sua lógica destrutiva, por vezes, desumana, baseada na desigualdade e nas duras condições de trabalho sofrida na pele pela maioria trabalhadora e seus familiares. Conforme assevera Frigotto (2012), os trabalhadores da cidade “vendem sua força de trabalho ou que estão desempregados ou subempregados, produzem suas vidas de

forma precária porque parte de sua produção ou de seu tempo de trabalho são expropriados” (p. 269).

*“Mas parece que ele não ficou muito desesperado não, ele ficou meio conformado né? (Ágata – VT2).*

*“Não, é desespero sim! Nem mesmo ele sabia o que tinha acontecido com ele” (referindo-se ao personagem Gregor e sua condição estupefata, condicionado por um sistema contra o qual ele não tem forças para lutar) (Ametista – VT2).*

No excerto acima, as participantes constroem um diálogo e ao trazerem suas análises ao discurso, buscam referências de suas vidas para conseguir descrever a dimensão da sofreguidão vivida pelo personagem Gregor. Neste processo de diálogo, as diferentes observações são consideradas e valorizadas; cada contribuição realizada é um novo aprendizado construído, nada está definido, ao contrário, o processo de construção é diário e contínuo à medida que as argumentações são colocadas. Como aborda Flecha (1997) “de uma mesma explicação cada estudante constrói um significado diverso” (p. 43). Todas as participantes expõem suas ideias sem receio de estarem sendo avaliadas, aqui o princípio da igualdade de diferença e da solidariedade se coloca em evidência. Candido (2004) diz que a literatura tem este poder “satisfaz nossa necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles” (p. 180). Assim ela nos faz relacionar da obra com a nossa a vida e vice-versa.

*“Lendo Carolina, vê que a própria vida é boa. Mudou o olhar para os catadores e moradores a partir da leitura do livro” (LTP, memória T1, p.70) .*

Candido (2004) considera a literatura um processo que confirma os valores, que julgamos necessário, nos fazendo refletir. O excerto acima nos dá essa dimensão sobre a reflexão necessária para entendermos o mundo que nos envolve. Nesse sentido, a participante, a partir da leitura da obra e dos diálogos igualitários, demonstra uma capacidade observar a conjectura da condição de trabalho e da dignidade que todo trabalho possui *a priori*. No decorrer das discussões seguintes, o discurso a respeito do trabalho no aterro sanitário se transforma, a partir do conhecimento sobre a importância do trabalho na área de reciclagem e o direito que se tem a um trabalho decente. Sobre esse tipo de formação Lima (2012) afirma: “o fim último da educação e da aprendizagem é o de permitir que mais seres humanos participem ativamente no processo de construção do mundo social e da sua humanização” (p. 48).

*“Se me perguntam de que eu trabalho, eu digo de reciclagem, porque nós somos isso, recicladoras”* (fala de uma participante, ao mencionar seu local de trabalho) **(Rubi – VT1)**.

Ao participarem da atividade, as construções em torno do trabalho, como formação humana inerente a todo ser humano, fica mais latente. Entender o trabalho como princípio educativo é necessário à construção de uma consciência social, a partir da qual seus participantes entendam sua força produtiva dentro do aspecto ontológico e histórico, já que o trabalho é que nos torna quem somos e nos faz viver.

*“Sou muito sonhadora, ainda quero ser alguém muito importante, pois venho de uma família simples e humilde, que não teve a oportunidade de estar em uma boa colocação no mercado”* **(LPD, Souza, p. 67)**.

Pensar sobre as questões que permeiam a dimensão trabalho, foi, ao longo de toda a atividade de TLD, assunto frequente e dinâmico. Por meio dessa dimensão nos movimentamos em um processo de produção e reprodução, tanto da natureza como de nós mesmos, e essa relação está intrinsecamente ligada com a produção de conhecimento constituída enquanto ciência e cultura. No entanto, o entendimento de “trabalho” precisa ir além dos fatores econômicos, descritos nos excertos acima. As participantes, ao tratarem do trabalho, fazem a relação da questão econômica vinculada à negação de “Ser”, seus sonhos e realizações impedidos, ou seja, traçam a perspectiva perversa da lógica do sistema econômico.

*“Acordei bem cedo, fui trabalhar,  
Sentada numa lata, me pus a pensar.  
O que me leva a viver?”* **(LPD, Oliveira, p.15)**

No trecho do poema acima, essa dimensão fica evidenciada. Produzido por uma das participantes, traz elementos constituintes de sua vivência e sua inteligência cultural se transforma em conhecimento, por meio de trabalho árduo, realizado ao longo da atividade: fruição da literatura, leituras, diálogos, reflexões e ações. Nesse sentido, SETEC/MEC (2012) esclarece que “o homem produz conhecimentos que, sistematizados sob o crivo social e por um processo histórico, constituem a ciência” (p. 64).

A partir destas reflexões, fica evidente a imprescindível relação entre a dimensão “trabalho” e todas as outras dimensões da educação profissional, cujos documentos orientam para a articulação entre: trabalho, ciência e cultura.

### **Quadro 3**

Análise dos elementos que se colocam como obstáculo e elementos transformadores na reflexão sobre “Formação para o Trabalho”

<b>Formação para o Trabalho</b>	
<b>Transformador</b>	<b>Obstáculo</b>
1. Reconhecimento do trabalho como parte indissociável da vida	1. Associar o trabalho em sua dimensão ontológica
2. Reflexão e questionamentos sobre as condições de trabalho	2. Assimetria excludente das relações e condições de trabalho
3. Mudanças da visão, os valores em relação ao trabalho, reconhecendo o trabalho enquanto elemento essencial à formação humana	
4. Cumplicidade, favorecendo o fortalecimento dos laços entre elas.	
5. Diálogo igualitário	
6. Solidariedade	
7. Criação de sentido	
8. Igualdade de diferença	
9. Fruição da arte	

Fonte: Pesquisadora

#### **4.2 Formação para a Cultura**

Conforme considerações do segundo capítulo, sobre o conceito de cultura adotado na educação profissional, a SETEC/MEC (2012) descreve nas diretrizes da Educação Profissional, a cultura como os processos relacionados aos valores éticos e estéticos de nossa sociedade e que devem ser compreendidos de forma ampla, como o modo de vida de uma população, suas representações, seus símbolos.

Nessa direção, a partir do diálogo igualitário desenvolvido na tertúlia, as participantes partilham suas experiências e seus entendimentos sobre o mundo. Nesse processo, outras construções vão se estabelecendo, vemos que a cultura destas pessoas está ligada às suas inteligências culturais, que são descortinadas por meio da literatura e do diálogo.

*“Meu pai, professora, ele veio para a construção de Brasília, ele falava que vinha gente demais, ele falava que na construção do Congresso Nacional onde faziam as valas para fazer as estruturas, às vezes ele falava pra gente que caíam assim, um andaime cheio de gente, de homens, de operários, morriam todos, aí ele falava que às vezes, não achava nem os corpos, ele falava muito pra gente como sofria, como as pessoas sofriam na construção de Brasília” (Cristal – VT2).*

*“Isto não está na história oficial... E o que é a história oficial? É o que a gente aprende nos bancos escolares”* (Ao final quando a filmagem acaba a mediadora finaliza dizendo que apesar de esses acontecimentos não estarem na história oficial, o assunto pode ser visto no documentário: *Brasília segundo Feldman*, de Vladimir Carvalho, que foi passado na 8ª Mostra Cinema e Direitos Humanos na América do Sul, no auditório da Câmara Legislativa do DF e pode ser visto pela internet.) (**Mediadora – VT2**).

Nesse diálogo, observa-se que, ao discutirem a obra literária, *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, que traz a construção da primeira favela de São Paulo, Canindé, onde vivia a personagem principal da obra, as participantes, ao mesmo tempo, conhecem a realidade da personagem e se colocam no lugar dela, podendo compreender sua própria realidade. Candido (2004) diz que a literatura faz o leitor transcender a realidade literária, vivenciando os seus problemas dialeticamente, ou seja, quanto mais dentro do texto mais dentro da vida e vice-versa.

Na prática da TLD, quando as falas são compartilhadas e toda a bagagem cultural de seus participantes é considerada, aqueles conhecimentos que, em um primeiro momento, podiam parecer “senso comum”, neste contexto de troca, adquirem um aprofundamento histórico-social, o que promove a dimensão instrumental da formação. Quando a mediadora faz a relação entre o momento histórico da obra e o da construção de Brasília a dimensão do instrumental também se estabelece. Assim, o diálogo igualitário ia ampliando a consciência crítica, que essas mulheres já apresentavam.

*“Porque é esse o espelho que todo mundo tem de favela: tá com fome ou então vai roubar! Eu me lembro uma vez que a gente ia passear na Ceilândia, eu, meu marido e meus três filhos, o ônibus parou na parada quando a porta do ônibus abriu eu vi claramente, todo mundo pegar suas bolsas e fazer assim (pegou a bolsa e colocou atrás das costas), só relaxaram quando viram que era uma família que tava entrando dentro do ônibus”* (**Opala, VT1**).

Ao proporcionar a união de diversos pontos de vista, a TLD trabalha para uma educação mais democrática e qualitativa; ao socializar sua experiência, seu pensamento, a participante reflete sobre seu cotidiano, ao mesmo tempo em que questiona sobre suas visões e as visões dos outros, fundamentando seus argumentos, a partir dos constantes diálogos sobre vida e literatura.

Pacheco (2011) esclarece que a formação profissional deve estar comprometida, não somente com os conhecimentos científicos, mas também com as reflexões acerca dos problemas, das crises, dos padrões culturais, que constituem normas de conduta de certo grupo social. Ao promover os diálogos igualitários, nos quais cada participante tem o direito de opinar e de ser respeitada nas suas diferentes ideias, a prática da TLD, promove o

reconhecimento de visões de mundo semelhantes, o que promove o pertencimento, e de visões de mundo diferentes, o que estimula a reflexão, a empatia e promove a igualdade de diferenças.

*“Hoje ainda existe um preconceito, às vezes, muitas mulheres falam assim, eu sou casada e ela não é, mas a gente que não é casada, a gente vive melhor, eu fui casada 19 anos e eu acho que minha vida agora, de um ano e pouco de solteira, é melhor do que os 19 anos que eu perdi, porque ali você vive controlada pelo marido querendo ou não. Às vezes, diz assim, que não é mais submissa ao homem, querendo ou não, às vezes a gente é. Então ali, ela trabalhava e sustentava (referindo-se à personagem) não precisava de esmola nem de nada, ela mesma levantava e ia viver o dia a dia e não tinha inveja de quem era casada né?” (Jade, VT1).*

No excerto acima, a participante, ao comentar sobre o trecho que mais lhe chamou a atenção na obra, coloca em evidência as questões de gênero, os preconceitos vivenciados e a condição desigual das mulheres, ainda na atualidade.

Nos diálogos, quando as estudantes trazem para outro contexto a situação vivida pela personagem Carolina Maria de Jesus, retratando a situação dos grupos excluídos, fica claro o entendimento sobre a desigualdade social, racial, cultural e sexista. Elas compreendem este cenário à medida que percebem que lhes foi cerceado o direito a uma evolução social.

*“A mulher da vida não tem significado, não tem valor, muitas vezes ser meretriz é ser induzida àquilo por necessidade, ser maltratada. Minha irmã se perdeu e foi para a casa de prostituição, eu não podia passar na frente para não virar rapariga também. Agora a lei mudou, tem mais apoio para a mulher! Os que lançaram elas na vida, continuam as difamando, ao invés de ter apoio, a sociedade despreza e não dá valor. Eu me lembrei disso que eu passei, quase fui apedrejada. Se a mulher da vida veio desde o começo do mundo, quem a jogou na vida? Reflete” (LTP, memória T1, p. 91-92).*

A partir dos diálogos estabelecidos na TLD, o grupo percebe a situação de desigualdade e discriminação que faz parte, não somente do cotidiano da personagem, mas também do seu dia a dia. Isso leva à tomada de consciência e faz com que comecem a adotar novas posturas e a lutar contra a discriminação de qualquer tipo. Como colocado por Freire (2011), “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever, por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar”. (p. 59)

Ao conhecer a vida da personagem, as participantes se reconhecem e esse é um processo que Morin (2000) denomina de empatia (capacidade de se por no lugar do outro) e identificação, o que promove a compreensão nas relações humanas: o sujeito só pode compreender o que o outro passa, quando sabe o significado de sua dor, de sua emoção. O

autor denomina isso como a capacidade de “sofrer junto”, abrindo, assim, uma verdadeira comunicação.

*“Eles colocavam creolina (tipo de desinfetante) no lixo para eles não pegarem. Eu digo por que trabalho na rua, tem muita gente que vai no contêiner e faz aquela bagunça e os donos de mercado não gostam porque atrapalha o movimento dele, tira a clientela” (Turmalina – VT1).*

*“Mas é muito radical!” (Turquesa – VT1).*

*“Mas muitas vezes por causa de ratos, baratas, moscas, essas coisas que não deixam de ter” (Safira – VT1).*

*“Mas, gente, é crime! Não pode!” (Mediadora – VT1).*

*“É porque ele (referindo-se aos donos de mercado) com certeza não sabe o que é fome, que nem ela falou (agora se referindo à obra) que os filhos dela já passaram tanta fome que já dava valor a qualquer coisa. Ela fala também quem governa o Brasil, deveria ser pessoas que já passaram fome pra ver esse lado, saber o que é, difícil, né! Às vezes, não se tem escolha” (Opala – VT1).*

*“Verdade!” (em coro – todas concordam – VT1).*

Neste diálogo, as participantes trazem temas que fazem parte de seus cotidianos, como: violência, intolerância e pobreza extrema. Um grande obstáculo que se coloca aqui é o da impotência diante dos acontecimentos, a dor que esses episódios suscitam. Porém, com a partilha das ideias e a vivência de conflitos e empatias, essas mulheres tem sua consciência ressignificada em relação ao assunto.

Os diversos olhares sobre essas questões e o fechamento do diálogo em torno do consenso de que, passando por situações pessoais difíceis, um governante saberia governar melhor, gerou uma proposição não totalmente verdadeira, mas consensual.

*“Desde que comecei a ler com a multidão é assim, às vezes quero até ler, mas logo vai o coração querer pular para fora” (LPD1 – Souza, 2014, p. 161).*

*“Hoje foi bem mais calmo, começo a ter um pouco mais de paciência e menos nervosismo com a leitura em multidão” (LPD1 – Souza, 2014, p. 161).*

Os excertos acima mostram dois momentos de uma mesma situação vivida na prática da TLD por uma participante. Vemos que o processo da qualidade da leitura, escrita e, principalmente, da argumentação do grupo, foi sendo construído paulatinamente, já que muitas dessas mulheres tiveram estas expressões intertidadas ao longo de suas histórias. Por causa desta realidade, segundo Pereira e Andrade (2014), “a leitura, por vezes, foi encarada com sofreguidão por muitas delas” (p. 85). A conquista daquelas habilidades, durante o processo, faz com que as participantes sintam-se à vontade para ler e escrever e percebam que

são capazes de reflexões tão profundas e consistentes quanto às realizadas pelos autores das obras lidas.

Na TLD, o respeito à diversidade é mola propulsora da atividade, o entendimento estabelecido de que todos têm capacidades é fundamental para a propagação de uma cultura de respeito e igualdade de diferenças. As reflexões feitas por meio das leituras e o incentivo para que todas destaquem e relacionem fragmentos do texto com sua vida, em voz alta, faz com que adquiram mais confiança, tendo sua voz garantida e sua visão de mundo respeitada.

*“Eu amo tudo que eu faço  
eu quero muito aprender  
ler e escrever  
muita dificuldade, mas agora  
eu sinto uma grande vontade” (LPD2 - Silva, 2014,p.19)*

Nessa estrofe do poema, a participante trata da dificuldade no processo de leitura e escrita. O desenvolvimento dessas habilidades demonstra claramente o enfrentamento do processo de silenciamento que a maioria delas passava, classificado por Candido (2004) como sendo uma espoliação, que segrega as camadas mais pobres a ficar sem acesso aos bens culturais mais altos. Pereira e Andrade (2014) lembram que “o silêncio era algo também muito marcante no comportamento das participantes da TLD, pois seu lugar de fala no mundo estava vetado pela sua condição social, de raça e de gênero” (p. 115).

A prática da TLD faz com que sejam quebrados muitos preconceitos os quais consideram as pessoas adultas, especialmente as não escolarizadas, como não motivadas para a literatura. Nos processos de desenvolvimento da cultura brasileira, a democratização da leitura da literatura está longe de acontecer, pois se restringe a uma elite econômica e acadêmica. Trata-se de construções sociais que Mello, Braga e Gabassa (2012) denominam como “deformadoras”, construídas por essa minoria seleta que caracterizam as pessoas como mais ou menos inteligentes, capazes, merecedoras de respeito etc. Quando os participantes da TLD começam a compreender alguns desses mitos e a quebrar essas barreiras sociais, por meio da construção de uma cultura dialógica e solidária, que promova o sentimento de pertencimento e reconhecimento, acorda-se neles a autoestima necessária para promoção de ações transformadoras nos seus microespaços: família, igreja, escola, trabalho, comunidade.

#### **Gratidão**

*“Eu sou eternamente grata  
por ser aluna deste centro de ensino  
eu estou vendo uma porta aberta para mim  
nunca é tarde para começar a estudar” (LPD2 – Leal, 2014, p. 42).*

*“Querido diário, quem escreve com tanta ênfase é alguém que atende pelo codinome de Bebeta. Quero parabenizar neste dia os que me impulsionaram a escrever estas letras, pessoas que sonham com os olhos abertos e voam com os pés no chão” (LPD1 – Souza, 2014, p. 64)*

Conforme o poema e o trecho de diário acima, a literatura é como o sonho acordado das civilizações (Candido, 2004), o que nos traz equilíbrio social e emocional, o que nos humaniza. Nesse sentido, a dimensão da criação de sentido construída na TLD ratifica tal proposição, pois com o reconhecimento do seu lugar de fala no mundo aquele espaço automatizado das relações começa a dar espaço para o significado do fazer e do ser. Também ao terem seus conhecimentos e ideias valorizados no grupo, elas assumem uma postura ativa de suas aprendizagens, diferente da perda de sentido, que acomete a educação bancária, por exemplo. Nesse processo de reconhecimento, de tomada de consciência e refletindo sobre o mundo que as cercam, a atuação em outros espaços se torna inevitável, como mostra este trecho do diário de uma participante.

*“Oba!!! Hoje é sexta-feira, deixei o leito às sete e quarenta da manhã. Fui à Lan House imprimir um ofício para levar à administração. Pedimos o seguinte: varrer as ruas, pintar os meios-fios, colocar um parquinho para as crianças e uma academia da PEC” (LPD, Soares, 2014, p. 56).*

Após experimentar e acreditar no quanto são capazes, adotam posturas proativas, cheias de autonomia. Este trecho demonstra um grau de empoderamento que chega a outros espaços sociais, diferentes dos encontros de TLD.

A construção de uma consciência mais crítica dos participantes da TLD se dá nesta relação em que vida e literatura passam a ser pontes para o conhecimento de si com o outro, ampliando a compreensão de que o que acontece na comunidade e no mundo reflete no grupo e vice-versa.

*“Assim eu queria apresentar uma coisa, não sei se vou conseguir passar da forma que me passaram no sábado, no encontro que eu convidei e a maioria não compareceram, perderam um grande momento lá na Estrutural, o II Sarau lá no ponto de memória. Então antes disso teve a teia de conhecimento, que é o pessoal da Católica (universidade), e eles estavam retratando essa época, mas não aqui no Brasil, num movimento que aconteceu no estrangeiro, mas que depois eles trouxeram um pouco para a nossa realidade, que é a segregação racial” (VT1 – Esmeralda).*

No excerto acima, a participante chama a atenção do grupo e fala sobre os eventos que estão acontecendo na comunidade em que moram. Estes são momentos de grande aprendizado e que se coadunam com os conhecimentos trazidos pela obra lida e pelas pesquisas realizadas em sala. Essa atitude autônoma, estimulada pela prática, mostra que há um movimento de

reconhecimento enquanto grupo e da importância da participação delas em outras esferas sociais, para tratarem dos problemas da comunidade.

À medida que a TLD vai avançando nos encontros, vai ficando nítido que, por meio do diálogo igualitário, os conhecimentos compartilhados vão construindo a dimensão instrumental, que estrutura definitivamente a visão de mundo de todos. À medida que contribui no autoconhecimento, na reflexão e crítica, faz com que o indivíduo se empodere e realize ações autônomas, contribuindo para a transformação de si e do seu entorno.

Percebemos nas falas que elas também começam a se identificar como grupo, quando passam a socializar informações sobre a sua comunidade, tais como eventos políticos, sociais, de lazer, oportunidade de trabalho etc. Neste sentido, Pereira e Andrade (2014) ponderam que a TLD é um espaço de dinamização da vida comunitária e como tal o mediador deve propiciar um espaço de informes para que os participantes socializem notícias e questões que interessem ao grupo.

*“...muitas coisas estão abafadas, como a gente está analisando agora o caso de Brasília. Então, assim, hoje pra gente olhar muito com esse olhar que eles até colocaram as questões lá na Estrutural, que é muito relevante a questão da droga, interessa a quem que o povo fique favelado? Que o povo fique desmemoriado? Que o povo não tenha cultura? Teve um tempo que os próprios governantes patrocinaram o ópio, como o professor lá colocou, então as drogas estão aí porque eles querem que esteja, os favelados tá lá porque eles querem que estejam lá!... Se nossa situação está gritando lá na Estrutural, então interessa para as autoridades que você fique cada vez mais bestializados, cada vez mais dependente. Então tem que analisar!” (VT1 – Esmeralda).*

Na fala da participante, ao discorrer sobre questões políticas em época de eleições, fica claro como os muros antidialógicos estão impregnados em nossa sociedade, fazendo com que as pessoas permaneçam excluídas e passivas nos processos políticos, sociais e econômicos do seu meio. Ela faz uma reflexão profunda e chama a atenção de todos para que reflitam sobre a condição vivenciada, as relações de dominação, desigualdade e violência a que estão sujeitas.

À medida que participam ativamente da TLD, podendo participar da construção de novos conhecimentos, vão se dando conta de que a transformação é possível e necessária, mas, que para isso, todos precisam solidarizar-se, estarem envolvidas e serem igualmente respeitadas. Como diz Mello, Braga e Gabassa (2012): “Solidarizar-se significa entender e lutar para garantir que todos tenham de ser iguais em direitos e deles usufruir, estando protegidos socialmente. Ao mesmo tempo em que, também, é direito ser diferente e exercer tal diferença”. A dinâmica da atividade faz com que tenham compreensão de que o

conhecimento traz à tona a consciência de si. Assim, novas perspectivas se abrem para produzir nova realidade.

Tanto isso é verdade que, ao serem estimuladas pela mediadora, decidem iniciar a jornada pela escrita e produção de suas próprias obras literárias, como podemos ver nas figuras 2 e 3. Sobre este momento Pereira e Andrade (2014) comentam: “Apesar de o processo de escrita ter se originado do desejo de expressão dos grupos, foi importante alimentar esse desejo, compartilhando técnicas que ajudavam no processo criativo da escrita, sempre desafiando a se ressignificarem por meio da escrita” (p. 100). À medida que o processo de escrita avançava, mais empoderadas sentiam-se as participantes, pois ao produzirem seus poemas e diários, elas configuravam seus sentimentos, suas reflexões, seus sonhos em uma profunda afirmação de si. Sobre isso, Freire (1987) analisa: “Escrever e não conservar e repetir a palavra dita, mas dizê-la com a força reflexiva que a sua autonomia lhe dá – a força ingênita que a faz instauradora do mundo da consciência, criadora da cultura” (p.10).



Figura 2 e 3 - Processo de escrita das participantes. Fonte: Arquivo TLD

Ao realizarem a produção de suas próprias obras literárias (figuras 4 e 5), essas mulheres puderam ressignificar suas vivências, refletir sobre elas e materializar sua trajetória de conquistas. Nesse sentido, a TLD é atividade cultural e educativa, que também é trabalho e é ciência (teoria da literatura, história, sociologia, linguística etc), desde a leitura até a produção autoral de um objeto de arte: o livro literário.



Figura 4 e 5 - Processo de produção dos livros artesanais. Fonte: Arquivo TLD

Na prática da TLD, as dimensões da educação profissional: trabalho, ciência e cultura se apresentam com mais clareza quando analisamos, assim, de perto, o contexto sócio-cultural a que pertenciam e a transformação ocorrida com este grupo de mulheres. Como diz Freire (1979): “Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados” (p. 35).

#### Quadro 4

Análise dos elementos que se colocam como obstáculo e elementos transformadores na reflexão sobre “Formação para a Cultura”

Formação para a Cultura	
Transformador	Obstáculo
1. Valorização do momento de fala	1. O medo de falar
2. Autonomia	2. Privação das classes mais baixas ao acesso à cultura “erudita”
3. Reconhecimento da inteligência cultural (história, memória)	3. Desvalorização da cultura “popular”
4. Criação de sentido	
5. Solidariedade	
6. Humanização por meio da fruição da literatura	
7. Democratização da arte	
8. Tomada de consciência	
9. Autonomia	

10. Trabalho	
11. Produção Cultural	
12. Diálogo Igualitário	

Fonte: Pesquisadora

### **4.3 Formação para a Ciência**

Iniciaremos esse tema, resgatando a discussão sobre a concepção de ciência na educação profissional com vistas à formação omnilateral. Sob tal perspectiva, esta formação é compreendida como os conhecimentos sistematizados pela humanidade ao longo da história, que nos ajudam a interpretar a realidade. São os conhecimentos reconhecidos e referendados socialmente que, segundo Pacheco (2011), resultam da busca empregada pela humanidade na compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais.

Na prática da TLD, a instrumentalização do sujeito é parte imprescindível para o rompimento das desigualdades vivenciadas por ele; não se pode prescindir do caráter transformador e da possibilidade, que o conhecimento traz na luta por uma sociedade mais justa. Nessa direção, Flecha (2011) diz que “a capacidade de seleção e processamento de informações é o melhor instrumento para o desenvolvimento do conhecimento na sociedade atual”. Sobre isto, uma participante comenta.

*“Eu li o livro em dois dias. Acho que ela soube controlar seus impulsos, mesmo ignorante, ela procurava no sofrimento, nas calúnias, né, em tudo, nas necessidades [...]. Todas as vezes que ela chegava em casa tinha um problema, e ela sabia controlar seus impulsos, ela não discutia com as mulheres da favela” (VT1- Esmeralda).*

Apesar dos obstáculos apresentados pelo grupo, como descrito por Pereira e Andrade (2014), “muitas apresentavam um nível de leitura e escrita que se restringia à codificação e não abarcava a significação e apropriação da língua” (p. 38); enquanto outras, com o despertar da curiosidade e identificação com a personagem, liam autonomamente mais trechos e, por vezes, a obra inteira, como descrito no excerto acima. Com essas diferenças todos se permitem aprender e ensinar, respeitar-se e evoluir por meio delas, como bem coloca Freire (2011), é na “dialogicidade verdadeira que os sujeitos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela” (p. 59).

A cada encontro realizado, as participantes iam destinando um tempo de seu cotidiano para realizar a leitura das páginas acordadas. Assim, ao longo do processo, as estudantes foram adotando hábitos de leitura, de interpretação, de discussão, de argumentação que eram incentivados a todo momento pela mediadora. Conforme afirmam Pereira e Andrade (2014),

“a leitura pode ser feita em pequenos trechos, em momentos dedicados a si mesmas, em pedaços de horas livres, antes de dormir, por exemplo, e sem que isso seja uma obrigação” (p. 85).

Como já ressaltado, essa dinâmica culminou não somente no gosto pela leitura, mas também fez surgir a necessidade de escrever suas próprias emoções e vivências. Ainda de acordo com Pereira e Andrade (2014), “a leitura as instigava cada vez mais à expressão das suas emoções e visão de mundo, transformadas pelas obras de literatura” (p. 99). Candido (2004) tem razão quando afirma que “a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo” (p. 175), no entanto, este instrumento é restrito ao público acadêmico, deixando à margem aqueles que estão fora do contexto escolar, como se a esses fosse reservada a aprendizagem de ofício.

Nesse sentido, a TLD contribui na quebra dos paradigmas, por vezes impregnados na sociedade, que coloca em dúvida a capacidade de aprendizado das pessoas com menos instrução. Conforme explicam Mello, Braga e Gabassa (2012), uma minoria seleta constrói teorias deformadoras, utilizando-se do domínio dos conhecimentos acadêmicos e apartando as camadas populares do acesso a estes. Ao realizar a TLD, o mediador deve estar atento para que em nenhum momento este cenário se reproduza. Assim, as dúvidas surgidas nos encontros sempre são momentos indispensáveis para que se possa promover um salto em relação à aprendizagem daquele sujeito. Por isso Pereira e Andrade (2014) acrescentam que é “importante que os participantes tenham acesso à informação correta, no momento de dúvida, mas também que eles aprendam a buscar a informação” (p. 45).

*“Professora o que quer dizer aludi?” (Cristal - VT1).*

*“Aludi quer dizer que infere, dá uma alusão... é uma alusão não fala diretamente” (Mediadora – VT1).*

*“Jogar verde?” (alunas – VT1).*

*“Isso! Jogar verde pra colher maduro. Olha! Também podemos consultar essa e outras palavras no dicionário, vamos lá?” (Mediadora – VT1).*

Após a leitura da obra, a estudante percebe uma palavra que não conhece e logo pergunta à professora, que busca responder de várias maneiras. Outras estudantes, percebendo que a amiga continuava com dúvidas, pergunta à professora se caberia a expressão utilizada popularmente. Ao responder positivamente, demonstra que a forma como elas entendem não

está incorreta. Nesse momento a mediadora explica sobre a linguagem formal e informal e as ensina a manusear o dicionário para encontrar as palavras que lhes sejam desconhecidas.

É de suma importância que os participantes da TLD tenham acesso ao conhecimento e não saiam com dúvidas. De acordo com Pereira e Andrade (2014), quando dúvidas de cunho instrumental surgirem, é importante se recorrer aos diversos instrumentos, que devem fazer parte da atividade cotidianamente, tais como: dicionários, internet, mapas, entre outros. Com esta prática constante nos encontros, além das participantes terem a informação correta à disposição, aprendiam onde acessá-la sempre que necessário. Vejamos a ilustração disso, nas anotações do caderno de uma das participantes.

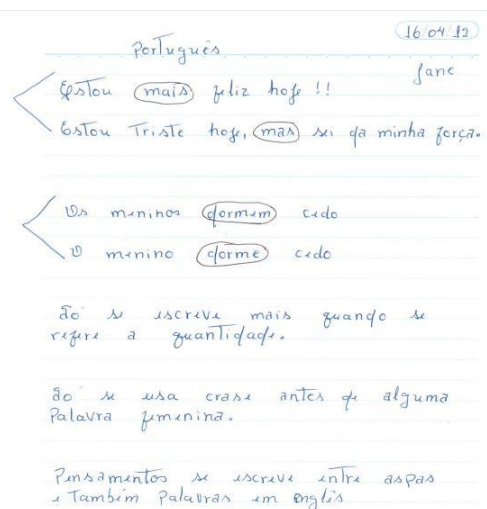


Figura 6 – DC1, Andaluzita, conhecimentos gramaticais

Flecha (2011) afirma que na TLD o diálogo não se opõe ao conhecimento instrumental, pois as várias áreas do conhecimento vão sendo acessadas à medida que surgem as dúvidas ou se tem contexto propício para abordá-las.

Nesse processo, fica evidenciado que a dimensão da fruição na prática da TLD, possibilita, por meio da contemplação, a observação e, ao mesmo tempo, instiga indagações sobre diversas outras áreas do conhecimento. Conforme citado por Candido (2004), “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (p. 175).

Aqui vimos que a questão era quanto à forma correta do uso das palavras nos textos escritos, mas também apresentavam dúvidas sobre a forma literária e o contexto sócio histórico das obras lidas.

A partir dos diálogos igualitários e das explicações sobre o instrumental da língua portuguesa e sobre outras áreas do conhecimento, as participantes iam fazendo suas anotações em seus cadernos, o que mais tarde, daria o suporte para a construção de seus poemas e

narrativas. Neste sentido, Pereira e Andrade (2014) concluem que o processo da TLD foi crucial para instigar o processo de escrita, já que o lido ia sendo inter-relacionado com o vivido e com as questões estéticas aprendidas. Observamos isso, logo abaixo, no caderno de das participantes: anotações sobre figuras de linguagem abordadas durante a TLD.

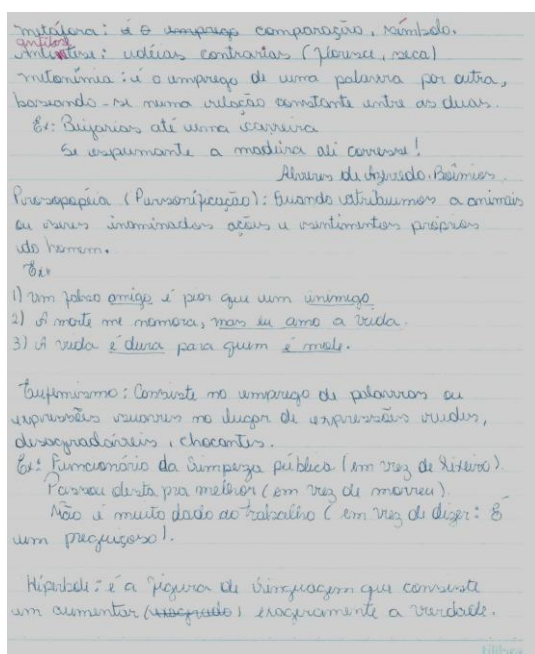


Figura 7- DC1, Cianita, conhecimento sobre figuras de linguagem

Dessa maneira, a prática da TLD abarca os vários conhecimentos, dando pleno acesso aos conteúdos. A dimensão da igualdade de diferenças foi fundamental para que o tempo de cada uma em realção à escrita fosse respeitado. Para Pereira e Andrade (2014), “com o processo de escrita dos diários e dos poemas, muitas delas se viram em um impasse entre o desejo de se expressar e a falta de instrumentos para isso” (p. 101).

À proporção que a prática da TLD vai avançando e a dimensão instrumental vai sendo trabalhada sistematicamente, a relação ação-reflexão-ação proposta por Freire se apresenta análoga à práxis concebida na formação omnilateral. Sob tal perspectiva, Frigotto (2001), apoiado em Marx, considera imprescindível o alinhamento dos saberes práticos e dos saberes teóricos para se possibilitar o desenvolvimento do homem omnilateral. A poesia de uma das participantes ilustra bem isso.

**Do fundo da alma**

*“Eu amo tudo que eu faço  
eu quero muito aprender  
ler e escrever  
muita dificuldade, mas agora  
eu sinto uma grande vontade”*

(LPD2, Silva, 2014, p.19)

Nesse contexto, vimos que o aspecto instrumental era indispensável ao objetivo traçado pelo grupo, que agora pretendia escrever suas próprias obras. Assim, todo o trabalho desenvolvido tinha uma participação muito efetiva das participantes. A responsabilidade sobre o aprendizado, a partir dessa consciência que se torna coletiva, era vislumbrada por todas. O poema acima também evidencia a dimensão da criação de sentido, que estimulada pela solidariedade, criava um clima seguro de incentivo mútuo para a construção do livro, que conteria os textos literários de todas as participantes.

Outro aspecto que contribuiu consideravelmente para o desenvolvimento da dimensão instrumental foi a pesquisa feita em sala e pelas participantes. Ela se constitui como grande aliada no decorrer da TLD e na perspectiva de formação para a ciência. O incentivo à pesquisa é importante, pois essa possibilita o acesso a novos conhecimentos e faz com que o estudante adquira o hábito de investigação, buscando fontes fidedignas de informação. Pacheco (2011) fala da importância da pesquisa na formação omnilateral, uma vez que essa viabiliza o desenvolvimento da capacidade de investigação, que é essencial para a construção de uma autonomia cognitiva.

Enquanto liam a obra *Quanto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, as participantes viram que a linguagem utilizada e a maneira como a autora descrevia seu tempo eram bastante peculiares. Assim, fica acordado pesquisar para o próximo encontro sobre a época em que ela escreveu seu diário, como podemos observar na figura 8. Esse momento faz com que aprofundem seus conhecimentos sobre vários aspectos, entre eles, Pereira e Andrade (2014) ressaltam “a discussão sobre a construção de Brasília e seus contrapontos (na política, na economia, no social), a difusão da TV e como esse veículo privilegia os brancos como protagonistas no processo de construção da nação” (p. 66).

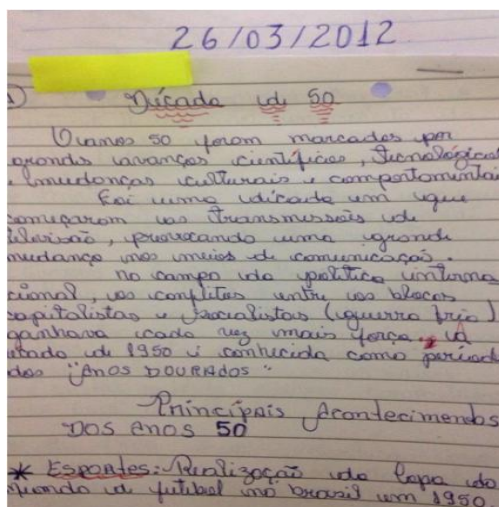


Figura 8 – DC1, Cianita, pesquisa sobre a década de 50

No início de cada encontro da TLD, era aberto um espaço para que as participantes pudessem compartilhar as descobertas proporcionadas pela pesquisa. Pereira e Andrade (2014) destacam que “o resultado das pesquisas socializado no grupo foi muito rico” (p. 66), respeitando os momentos de fala, em que cada participante relatava suas descobertas sobre questões sociais, econômicas, políticas, culturais, inter-realcionando o contexto da obra lida e o seu.

A construção de vocabulário, como mostra a figura 9, também teve contribuição preponderante no aprendizado das estudantes. A cada leitura e novas palavras que iam aparecendo, as estudantes consultavam o dicionário e construía seus vocabulários.

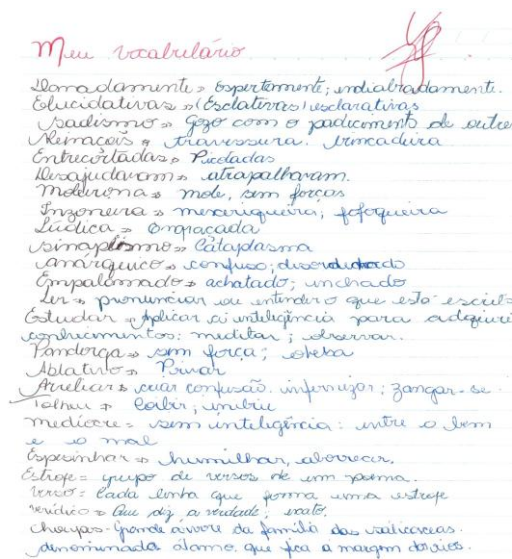


Figura 9 - DC2, Jaspe, Construção de vocabulário

Isso fez com que o desenvolvimento do aprendizado e o repertório vocabular enriquecessem. Podemos perceber que, à medida que iam construindo seus poemas e narrando suas histórias, várias dessas palavras iam fazendo parte do seu repertório.

Sobre isso, Freire (1981) considera que o aprendizado que não deve estar pautado na repetição, mas assentado na vida, transferindo sentido a esta, a leitura e escrita não se dão como repetição mecânica, mas “simultaneamente com o domínio do mecanismo da formação vocabular, o educando vai percebendo o profundo sentido da linguagem” (p. 20).

À medida que a TLD avança, os espaços de diálogos se intensificam. É possível observar que as participantes vão se identificando, tornando-se cada vez mais autônomas e assumindo cada vez mais o compromisso com seu aprendizado. Ao fazerem suas reflexões sobre as obras lidas e compartilhar estas com o grupo, veem a importância da busca do conhecimento para o rompimento das desigualdades.

*“Me sinto como ela também, porque aqui, neste momento, eu procuro ler, então eu me vejo nela, buscando informação, por isso que ela chegou até onde ela chegou, porque ela lia, ouvia o rádio, ela se informava” (Esmeralda – VT1).*

No excerto acima, a participante descreve um desses momentos em que reflete sobre a vida da personagem, ao mesmo tempo em que faz reflexão sobre a própria vida, os caminhos trilhados e as possibilidades que o conhecimento traz. Nesse processo, as participantes avançaram tanto que seus livros, produzidos artesanalmente, foram premiados com publicação via Editora IFB, organizada pela equipe de trabalho da TLD: *A expressão de mulheres excluídas em Poemas e Diários*. É importante ressaltar que tal premiação se deu pelo valor estético identificado nos escritos das estudantes, o que ratifica o desenvolvimento da dimensão instrumental da TLD.

Pacheco (2011) esclarece, em relação à formação que se propõe omnilateral, que a disseminação do conhecimento científico nas diversas esferas é mola propulsora para a transformação social, bem como para a melhoria de vida das pessoas. Nesse sentido, a TLD cumpre esse papel, pois proporciona nos espaços dialógicos a democratização do conhecimento, dando acesso igualitário a todos os seus participantes aos mais elevados níveis de aprendizado.

Tal afirmação se concretiza quando Pereira e Andrade (2014) afirmam que ao longo do processo da TLD “como as participantes foram se transformando em leitoras ávidas, com autonomia social, pessoal [...]; a descoberta das mulheres em relação ao seu potencial como escritoras foi promovendo essa transformação, a partir da sua valorização como cidadã que pensa, sente e realiza” (p. 114).

Enfim, a TLD compagina plenamente a formação para a Ciência, na perspectiva da formação omnilateral, já que sua prática, seguindo os princípios da aprendizagem dialógica que são: diálogo igualitário, inteligência cultural, criação de sentido, solidariedade, igualdade de diferença, fruição, dimensão instrumental e transformação, aliam-se para dar as condições necessárias a uma formação humana. A TLD trabalha a questão da presença do indivíduo no mundo, no entanto, não deixa de abarcar o saber técnico e científico como forma de luta política para a construção de uma sociedade mais justa.

#### **Quadro 5**

Análise dos elementos que se colocam como obstáculo e elementos transformadores na reflexão sobre “Formação para a Ciência”

<b>Formação para a Ciência</b>	
<b>Transformador</b>	<b>Obstáculo</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Criação de sentido</li> <li>2. Incentivo do mediador</li> <li>3. Democratização da literatura</li> <li>4. Diálogo Igualitário</li> <li>5. Autonomia</li> <li>6. Acolhida das contribuições e questionamentos</li> <li>7. Dúvidas sanadas</li> <li>8. Solidariedade</li> <li>9. Demonstração de como ter acesso e utilizar os diversos instrumentos para aprendizagem (internet, dicionário, mapas, diário de campo etc.)</li> <li>10. Incentivo à pesquisa</li> <li>11. Alinhamento dos saberes práticos com os saberes teóricos</li> <li>12. Dimensão Instrumental</li> <li>13. Produção Científica</li> <li>14. Inteligência cultural</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diversidade nos níveis de leitura</li> <li>2. Lacunas educativas de competência na Língua Portuguesa e literatura</li> </ol>

Fonte: Pesquisadora

#### ***4.4 Formação para a Transformação***

Ao tratarmos da formação para a transformação, precisamos retomar a ideia de transformação que é disseminada na educação profissional e finalidade de qualquer formação, pautada na omnilateralidade ou formação humana. Pacheco (2011) esclarece tal ideia quando explicita que os Institutos são “um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos” (p. 17).

Com esse compromisso de educação para a transformação, se permite àqueles em situação de opressão que se percebam enquanto sujeitos desta realidade, com consciência para

a mudança, Neste processo de transformação objetividade e subjetividade acontecem paralelamente. Portanto, a mudança ocorre quando esses sujeitos, confiantes sobre suas capacidades, assumem posturas autônomas. Como podemos observar abaixo.

*“Sinto-me importante de estar escrevendo sobre mim, para compor juntamente com outras colegas um livro, onde vai relatar nossas histórias, isso é muito agradável” (LPD1, dep. T1, Dias, 2014, p. 173).*

Aqui, a participante descreve a mudança de hábito estimulada pela TLD, a partir do desenvolvimento da criação de sentido em que todas se reconheciam como parte integrante de um grupo com vez e voz nos diálogos igualitários, podendo expressar suas inteligências culturais e tendo essas reconhecidas a cada leitura das memórias. Esse momento em que vibram ao ouvirem este texto polifônico, que se forma a partir dessa construção coletiva, no qual estão impressos todos os seus contextos, todas as suas interpretações, todas as suas vivências, as participantes se dão conta de que podem ir além, de que o que e sente tem um valor. Neste sentido se configura a dimensão do humano de “Ser Mais”, pois segundo Freire (1981), “a solidariedade que há entre a linguagem-pensamento e realidade, cuja transformação, ao exigir novas formas de compreensão, coloca também a necessidade de novas formas de expressão” (p. 20). O trecho abaixo ilustra bem isso.

*“Quando começávamos a ler as poesias, nossos mundos se transformam, e a gente entra num mundo totalmente desconhecido e feliz, que faz a gente esquecer os problemas do dia a dia, das dificuldades e por um momento fazer uma longa viagem no imaginário” (LTP2, dep. T2, Abreu, p. 111).*

Nesse contexto, ao mergulharem nas obras literárias, seus mundos eram transformados. Abreu denota nesse excerto a importância desse viajar na obra, desse fabular. Esses momentos onde a dimensão da fruição está garantida faz com que o caos interno, inerente a todo ser humano seja reestruturado. À medida que nos sentimos estruturados internamente, nasce um equilíbrio novo tanto no campo social como no emocional, nos humanizando, tal como nos trechos seguintes.

*“Aprendi o sentido de ouvir para depois falar, a respeitar a opinião do meu próximo” (LTP2, dep. T2, Carvalho, p. 111).*

*“Eu aprendi uma coisa muito interessante que quando uma aluna estivesse falando, as demais devem ficar caladas, ouvindo e depois se quisessem falar devia ser por ordem”. (LTP2, dep. T2, Abreu, p. 111).*

No depoimento das participantes fica evidenciada a construção que foi conquistada ao longo da prática de TLD. A transformação foi observada após um árduo trabalho para a promoção dessas compreensões, para a mudança de atitudes. O respeito e tratamento

igualitário das diferenças, lembrado e vivido a cada encontro, fez com que fosse compreendido que todos, devemos gozar dos mesmos direitos: se tenho garantido meu direito de fala, o outro também o tem; se posso argumentar em minha vez sem ser interrompido, o outro também pode; se o outro tem direito à literatura, eu também posso ter, se o outro pode ler e escrever, eu também posso, se o outro tem voz social eu também tenho. Assim, o diálogo ia se constituindo em momentos de (re)construções, nos quais cada contribuição colaborava na para uma verdadeira teia de conhecimentos, fazendo pontes entre as participantes do grupo e entre elas e o mundo.

À medida que o diálogo igualitário no grupo vai se desenvolvendo, todas as outras dimensões da aprendizagem dialógica vão fluindo e sendo consolidadas no grupo. A cada encontro, animadas pelo mediador, mais as participantes vão criando vínculos e se tornando cúmplices de seus aprendizados e de suas transformações.

*“Foi muito legal ver cada aluna ler um trecho dos livros, muitas delas nem sabia ler direito, às vezes engolindo letras, gaguejando e muito nervosas. Mas a professora Jane nos passou uma segurança tão grande e as alunas que sabiam ler melhor iam ajudando umas às outras. E depois da poesia lida, cada uma dizia suas próprias interpretações e muitas delas se emocionavam, dependendo da magia de Cora Coralina” (LTP2, dep. T2, Fernandes, p. 112).*

Nesse depoimento, Fernandes fala sobre a cumplicidade estabelecida no grupo, por meio da dimensão da solidariedade, a partir da qual se compreende que todos podem ensinar e aprender. Nessa interação coletiva entendem, que somente unidas podem superar as barreiras que as impedem de avançar em seus propósitos.

Ainda nesse depoimento, vemos como a atuação da mediadora, que nesse caso era a professora de português da turma, foi determinante no alcance dos objetivos que são propostos pela TLD. Sua atuação e dedicação demonstram o que diz Freire (2011): “quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” desse espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola”.

Nesse caso em análise, tínhamos uma equipe, já descrita neste trabalho, formada por estudantes de outros cursos da instituição e uma técnica em assuntos educacionais da área pedagógica, que participavam e auxiliavam na condução diária dos encontros. Isso mantinha um clima de atenção, de valorização e de segurança para o aprendizado. Nesse contexto, de valorização, tivemos a visita de um estagiário vindo dos Colleges canadenses para pesquisar o processo de transformação das participantes em vulnerabilidades. Sobre a sua experiência nos vários encontros de TLD ele fala emocionado para a equipe e para as participantes.

*“Eu não pensava que eu fosse ver tantas mudanças imediatas, eu pensei que o programa afetasse positivamente vocês em largo prazo, distante. Mas hoje desde que eu comecei a vir à Tertúlia, eu não gostava de poesia, eu não gostava, mas agora que eu estou com vocês e deram oportunidade a mim de fazer parte de suas vidas, é um cambio imediato, é uma mudança muito rápida. Vejo agora sua autoestima, suas energias positivas, eu aprendi que o que vocês desenvolvem aqui, eu não estava aqui no princípio do programa, mas há um mês vi muita harmonia, vendo o progresso de vocês vendo os problemas muito maiores e ver que vocês tem este desprendimento, força de vontade para fazer as coisas é muito bom!” (Aluno visitante dos Colleges Canadenses – VT1)*

*“A TLD realizada com essas mulheres não apenas ressignificou minha própria prática como educadora, como promoveu a elas processos de aprendizagem e de transformação” (LTP, dep. Pereira, p. 16).*

Quando Pereira, a mediadora das práticas de TLD, relata que essas práticas tiveram uma colaboração e trouxeram novos significados a sua prática, enquanto educadora, lembra que trata-se de uma educação dialógica, de uma dialogicidade verdadeira, aquela que Freire (2011) coloca como sendo a que se dá entre “sujeitos dialógicos que aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, se assumindo como inacabados, se tornam radicalmente éticos” (p. 59).

Ainda, de acordo com Freire (1987), não somos seres de adaptação, mas sim de transformação. Nesse sentido, por meio de práticas dialógicas, nas quais somos respeitados em nossa diferença, temos a confiança em demonstrarmos nossa reflexão, avaliação, crítica e começamos a nos perceber sujeitos de um meio social, passando a ter, então, a capacidade de intervenção nesta realidade. Abrimos a consciência para a realidade dura e desigual que nos rodeia, mas também olhamos para tudo com reflexão crítica, com condições de romper as determinações da fatalidade dos discursos que nos cercam.

Na prática de TLD, vemos, por meio da inter-relação de seus princípios atuando no desenvolvimento das participantes, a partir de posturas proativas que refletem essa autonomia, em novas reações frente a sua realidade.

*“Aprendi que não só o inteligente pode fazer poesia, mas todos aqueles que realmente querem, pois todos somos capazes” (LTP2, dep. T2, Rodrigues, p. 111).*

No depoimento acima, Rodrigues fala da dicotomia estabelecida em nossa sociedade, que condiciona à ideia de que sujeitos capazes são aqueles abastados com acesso aos diversos recursos materiais e imateriais e os sujeitos incapazes é a grande maioria da população, castrada em seus direitos. Por causa deste contexto dicotomizado, por vezes, este apresentam visão de autodesvalia. No entanto, ao realizarem a prática da TLD, essa visão vai sendo

desconstruída, na medida em que vivenciam o reconhecimento de suas inteligências, que se descobrem sujeitos ativos de suas aprendizagens.

Nesse momento, a transformação ocorre, pois o sujeito tem confiança de que é capaz, que sua fala tem valor e é valorizado por outras pessoas, percebe que pode aprender cada vez mais e ensinar também; tem sua voz legitimada em espaços onde antes lhe era negada, propiciando a este sujeito uma autonomia que transforma sua condição no aspecto pessoal, familiar e de trabalho.

Isto ocorre porque, segundo as palavras de Freire (1997), se o homem é capaz de perceber-se, enquanto percebe uma realidade que lhe parecia “em si” inexorável, se torna capaz de objetivá-la, descobrindo sua presença criadora e potencialmente transformadora dessa mesma realidade. Ao se sentir importante, sua autoconfiança é transferida a outros espaços de sua vida, dando um passo no rompimento da barreira pessoal que imobiliza diante das mais diversas situações de sua vida.

A formação para a transformação é condição essencial na aprendizagem dialógica e essa perspectiva é alinhada à ideia de educação para transformação dos sujeitos na busca de sua emancipação, instituída pelos Institutos Federais, quando de sua criação. Pacheco (2011) diz que é preciso trabalhar em propostas de formação, que conduza o educando à ampliação de sua capacidade de perceber os problemas contemporâneos e posicionar-se criticamente junto a eles, também deixa claro que, para tal condição, é preciso uma autonomia intelectual, o que é trabalhado na TLD quando do desenvolvimento da dimensão instrumental.

*“Aprendemos a lutar por nossos direitos. Estou lutando” (LTPI, dep. TI, Esmeralda).*

Na fala da participante, Esmeralda, fica claro que as transformações visualizadas na prática da TLD reverberam em outros contextos, as participantes passam a ter mais confiança e autonomia intelectual e a exercer o direito de fala em outros contextos sociais. Conforme Pereira (2009), ao vivenciar os processos educativos e democráticos, os participantes passam por uma transformação pessoal, assumindo posturas mais participativas e críticas; sem medo de se colocar no mundo, a palavra verdadeira é pronunciada e sua voz tem lugar no mundo. Esse longo processo legitima para elas o seu potencial realizador, ratificado por seu trabalho, imbuído de cultura e ciência.

#### **Quadro 6**

Análise dos elementos que se colocam como obstáculo e elementos transformadores na reflexão sobre “Formação para a Transformação”

<b>Formação para a Transformação</b>	
<b>Transformador</b>	<b>Obstáculo</b>
1. Reconstrução de suas humanidades 2. Diálogo Igualitário 3. Solidariedade 4. Criação de sentido 5. Autonomia 6. Fruição da arte 7. Diversidade 8. Dimensão Instrumental 9. Trabalho 10. Ciência 11. Cultura	1. Visão de autodesvalia

Fonte: Pesquisadora

#### ***4.5 Resultados acadêmicos das participantes***

Buscamos verificar os resultados obtidos pelas participantes do projeto de extensão, nos respectivos cursos que realizaram, no âmbito da instituição, traçando uma comparação entre essa turma e a turma do ano seguinte cujas estudantes não participaram das práticas de TLD.

Para a realização das análises que seguem, buscamos reunir dados com turmas equivalentes, para que pudéssemos ter um perfil mais aproximado. Assim, as turmas aqui referidas faziam parte da área de “Gestão e Negócios”, do turno vespertino. As estudantes que faziam parte dessa turma eram todas atendidas pelo Programa Nacional Mulheres Mil, ou seja, mulheres em situação de vulnerabilidade social.

#### **Quadro 7**

Perfil das turmas

Área do Curso	Nº de turmas	Total de estudantes	Ano
“Gestão e Negócios”	02	47	2012
“Gestão e Negócios”	02	48	2013

Fonte: Ata de Resultado Final – Campus Taguatinga Centro/IFB

Aqui é possível verificar que as turmas são equivalentes, já que o número de estudantes é praticamente o mesmo, assim como o número de turmas e o turno do qual faziam parte, o vespertino. A primeira turma de 2012 foi a turma que realizou a prática de TLD, já a turma de 2013 não realizou a prática de TLD. Vejamos.

## Quadro 8

Evasão

Ano	Total de estudantes	Nº de evadidos	Percentual
2012	47	6	12,77%
2013	48	20	41,67%

Fonte: Ata de Resultado Final – Campus Taguatinga Centro/IFB

Quando observamos o índice de evasão, vemos que na turma de 2012 esse índice sofre uma redução acentuada. Se olharmos para esse índice no ano seguinte e verificarmos o índice de evasão da instituição como um todo, que Fredenhagem (2016) informa como sendo a média de 56,35%, vemos que nas turmas de 2012 a evasão obteve melhores resultados. O tema evasão dentro das instituições de educação profissional, na atualidade, tem preocupado a todos e se apresenta como grande desafio, já que os altos índices têm despertado nas gestões um olhar mais atento a essa questão.

No acordo de metas e compromissos<sup>15</sup> assumidos entre os institutos federais e o Ministério da Educação/MEC, que trata dessa e de outras questões, dando as diretrizes a serem seguidas para o cumprimento desse acordo, coloca-se, entre outros compromissos, o da democratização do acesso e permanência dos processos formativos. Nesse sentido, apresenta-se a ampliação de vagas nos cursos e a necessidade de redução das taxas de evasão.

Não podemos afirmar que os bons resultados em 2012 sejam, exclusivamente, pela prática aplicada no projeto de TLD, pois se trata de um fenômeno complexo, entretanto, apresentamos neste trabalho muito indicativos de que a metodologia da educação dialógica,

---

15 Trata do Acordo de Metas e Compromissos, celebrado entre a união, representada pelo Ministério da Educação na figura da SETEC e os institutos federais, para fins de estruturação, organização e atuação dos institutos. Acesso: [http://www.ifb.edu.br/images/PRDI/acordo\\_de\\_metas\\_e\\_compromissos.pdf](http://www.ifb.edu.br/images/PRDI/acordo_de_metas_e_compromissos.pdf)

que embasa a TLD, é nuclear para a formação integral proposta pelos institutos federais. Para iniciarmos tal discussão, em se tratando de evasão das estudantes, entre outros aspectos, observamos a questão do interesse pessoal, da identificação com os conteúdos e da relação com o docente, como sendo algumas das causas para o abandono. Nascimento (2016), em seu trabalho sobre a instituição e as causas da evasão, ratifica um destes aspectos, pois identifica na relação improdutiva professor/aluno uma lacuna imprescindível a ser tratada quanto às metodologias pedagógicas utilizadas no IFB. A pesquisadora, ao conjecturar sobre a situação, defende a necessidade de uma “atuação educativa em que docentes e discentes participam do processo de conhecimento em um movimento dialógico, que implica reconhecer no aluno um sujeito pensante, de direitos, ou seja, um parceiro de diálogo e não um ser subordinado” (p. 79).

Na prática da TLD, é este o contexto vivenciado a partir do diálogo igualitário e de uma formação omnilateral e que pretende atender ao compromisso estabelecido pela política de criação dos institutos federais. Segundo Pacheco (2011) a formação humana e cidadã recedente à formação para o trabalho e pretende assegurar aos profissionais formados a consciência para manterem-se em constante desenvolvimento. Vejamos os números em relação à eficácia neste contexto.

## **Quadro 9**

Eficácia

<b>Ano</b>	<b>Total de estudantes</b>	<b>Nº de reprovados</b>	<b>Percentual</b>	<b>Nº de aprovados</b>	<b>Percentual</b>
2012	47	0	0%	41	87,23%
2013	48	10	20,83%	18	37,50%

Fonte: Ata de Resultado Final – Campus Taguatinga Centro/IFB

Entre os índices a serem alcançados pelos institutos federais, em resposta ao acordo de metas e compromissos assumidos entre o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, quando da criação desses institutos, temos o índice de eficácia que é determinado pela medida entre o número de alunos concluintes e o número de vagas ofertadas, colocando como meta, até 2013, o percentual de 70%.

Ao verificarmos a turma de 2012, com a qual a prática de TLD foi realizada, esse índice foi alcançado com sucesso. Já no ano seguinte, onde a turma não teve a prática, o índice esteve longe de ser alcançado. Também vemos um percentual acentuado nos casos de

reprovação desses estudantes, o que não aconteceu à turma de 2012. Isso indica que os estudantes da turma de 2012 tiveram sucesso no alcance dos conhecimentos necessários para a aprovação naquele semestre.

Essa é uma indicação clara de que, ao serem estimulados e atendidos em suas diversas dimensões, os estudantes conseguem atingir bons resultados, pois vendo significado naquilo que estão realizando se sentem mais motivados e felizes para seguir em frente e motivar seu grupo. Por isso, faz-se necessário o favorecimento de práticas educativas que coadunem com esse novo cenário da educação profissional no Brasil, a partir de metodologias voltadas para o aprendizado do sujeito nas suas múltiplas dimensões. Para isto o ponto de partida deve ser a realidade desse sujeito, para que o sentido da aprendizagem estruture a sua formação e conseqüentemente promova o desenvolvimento de uma instituição, que pretende incluir e contribuir para a igualdade social. Assim, quando cuidamos para alcançar um melhor desenvolvimento do estudante, também estamos cuidando para alcançar o melhor desenvolvimento da instituição como um todo.

## **5. PROPOSTA DE ATUAÇÃO DA PRÁTICA DE TLD NO ÂMBITO DO CAMPUS TAGUATINGA CENTRO - IFB**

O presente capítulo pretende apontar algumas direções em relação à ampliação da prática de TLD no campus Taguatinga Centro, do IFB, a fim de expandir tal prática em outros níveis e modalidades de ensino em que o referido campus atua, bem como estreitar os laços entre instituição e comunidade. A fim de dar continuidade ao trabalho, que se iniciou em 2012, pretendo apresentar uma proposta em que a prática de TLD possa ser utilizada como mais um recurso cultural e educativo para o desenvolvimento dos estudantes e comunidade na formação omnilateral/humana.

É importante esclarecer que, desde o projeto embrionário em 2012, a TLD nunca parou de ser desenvolvida no campus Taguatinga Centro. O resultado desse primeiro projeto, que rendeu a publicação de dois livros, citados neste trabalho, culminou no seu reconhecimento nacional, enquanto tecnologia social, levando a certificação e compondo o banco de tecnologias sociais do país, por meio do “Prêmio Fundação Banco do Brasil de Tecnologia Social”. Também temos um grupo de pesquisa já consolidado e registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que continua seus trabalhos, oferecendo oficinas e formação em TLD para a comunidade interna e externa, bem como estudando as práticas da atividade no curso de Licenciatura em Letra/Espanhol do Campus Taguatinga Centro.

Apesar do trabalho que vem sendo desenvolvido com TLD, enquanto atividade potencializadora de intervenções na comunidade acadêmica e seu entorno, este ainda se mostra restrito quando analisamos as contribuições que esta atividade pode proporcionar para a missão de nossa instituição.

Atendendo à missão que o Instituto Federal de Brasília se propõe em seu PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018), documento balizador das ações desse instituto, tem-se o seguinte objetivo: “Oferecer ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, por meio da inovação, produção e difusão de conhecimentos, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável, comprometidos com a dignidade humana e a justiça social” (p. 15).

Seguindo essa lógica e na busca pelo cumprimento das metas e compromissos estabelecidos entre o IFB e o governo federal, que ratificam a razão de sua existência para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, após as informações recolhidas,

reflexões e análise realizadas, constatamos a importância de ações, que ampliem a atuação da TLD, rumo à formação omnilateral implícita nos objetivos citados.

Reconhecemos que, para a promoção de uma formação omnilateral nos institutos federais precisamos ter o desenvolvimento do indivíduo, em suas diversas dimensões como base de tal formação. A prática da TLD realiza com sucesso a formação nessa direção, já que busca nas dimensões da aprendizagem dialógica sua base existencial. No entanto, muito ainda há de ser estudado e aprofundado no tema para melhorar e ampliar sua atuação no âmbito institucional.

Assim, propomos para uma atuação mais consciente dessa prática para atingir a missão do instituto, ações baseadas nos três eixos, que fazem parte da política dos institutos: ensino, pesquisa e extensão. Inicialmente, é necessário um entendimento da visão dos institutos em relação a cada uma dessas áreas, em seguida, as ações em relação à prática de TLD em cada uma delas e ao final o organograma explicativo.

Ao ser lançada a lei 11.892/08 de criação dos Institutos Federais, equiparou-se essas instituições às universidades. Nesse contexto, também trouxe a essas instituições a responsabilidade constitucional, descrita no art. 207 de nossa carta magna, na qual declara-se que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Dessa forma, as ações para atuação nessas instituições devem estar em consonância com esse princípio. Pacheco (2011) traz como possibilidade de, no mesmo espaço institucional, o trabalho com essa diversidade, vários níveis e modalidades de ensino que atuam os institutos, aplicar a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, por meio de metodologias que visem desenvolver as pessoas e trabalhem as suas potencialidades nestes eixos.

Entendemos que, para a concretização de práticas, que colaborem na indissociabilidade desses eixos, precisamos articular essas práticas com trabalhos coletivos, nos quais esteja envolvido o maior número de agentes da comunidade acadêmica e da comunidade local (docentes, discentes dos vários níveis, egressos, pais, técnicos, colaboradores, agentes comunitários, entre outros). Trata-se de um planejamento de ações que promovam, em primeira instância, o conhecimento da comunidade interna e externa, dos problemas enfrentados por esses agentes, depois a conscientização da importância do trabalho coletivo e por fim ações de promoção da prática. Esse planejamento hoje já se inicia no campus e deve ser concretizado, buscando ouvir toda a comunidade, culminara no documento

que chamamos de Projeto Político Pedagógico, segundo o artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Dessa maneira, pensamos inicialmente em um grupo, dentro do Campus Taguatinga Centro, que pudesse se reunir e planejar ações abarcando essas frentes. Como proposta inicial, teríamos a constituição de um grupo de Trabalho Coletivo em Tertúlia Literária Dialógica, fazendo um chamamento daqueles que tivessem interesse em participar e realizar as construções necessárias para melhoria e disseminação dessa prática. Esse grupo também seria o responsável em pensar as parcerias com diversas instituições de pesquisa, educação, instituições comunitárias, divulgar os resultados obtidos e fomentar núcleos em outros campi da instituição, que tenham interesse neste trabalho.

Assim, analisaremos os eixos ensino, pesquisa e extensão, separadamente só por uma questão didática de explanação.

### **Eixo: Ensino**

Quando da criação dos Institutos Federais da Lei 11.892/08 em seu art.6º, fica claro o papel crucial do ensino quando a lei coloca que essas instituições deverão promover a educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades; para contemplar a diversidade na sua atuação, a formação vai desde o nível básico até o superior. Para essa formação devem-se adotar metodologias que consigam atender a essa diversidade de público, no entanto, a mola propulsora para que essas metodologias deem certo são as pessoas. Assim, para que a prática da TLD consiga avançar, as pessoas precisam entender como esta se constitui, quais suas contribuições e, além disso, experienciar os resultados. Desta maneira, as ações para melhorar a prática no ensino são propostas da seguinte forma:

#### **✓ Conscientização dos gestores sobre importância dessa prática**

No primeiro encontro, será importante apresentar ao segmento de gestores daquele Campus os resultados desta pesquisa, bem como mostrar todas as atividades que derivam dessa prática. A partir desta apresentação inicial, iremos pedir o apoio para que esse projeto possa ser instaurado no Campus e desenvolvido com toda a comunidade, sendo incluído no projeto político pedagógico da instituição. Esse apoio será imprescindível para a legitimação desta proposta, pois sem ele ficaria inviável tal construção.

✓ **Formação continuada dos segmentos: gestores, técnicos, docentes, discentes e comunidade**

A partir do apoio dos gestores, realizaremos a formação com prática constante da TLD, em princípio com os gestores e sequencialmente com os outros setores, realizando formações para reaplicação da prática, em que todos esses segmentos, após passarem por essa formação, possam ser capazes de disseminá-la nos mais diversos contextos de seus cotidianos.

Como já ressaltado, o Instituto Federal de Brasília, por meio de sua editora, publicou o nosso Guia Didático intitulado: *Tertúlia Literária Dialógica: teoria e prática*, e exemplares deste poderão ser fornecidos gratuitamente a todos que realizarem a prática. Esse será um importante instrumento para o embasamento teórico e prático na formação desses segmentos.

✓ **Acompanhamento dos resultados das (re)aplicações da atividade semestralmente**

Entre os objetivos da formação, está a reaplicação da prática pelos seus participantes, que poderão ter suas experiências e resultados acompanhados e cadastrados no “portal aberto da TLD”, criado especialmente para esta proposta. As pessoas que quiserem reaplicar se sentirão apoiadas em uma rede na qual poderá conseguir material, dirimir dúvidas, consultar experiências exitosas, bem como disponibilizar sua própria experiência, a fim de socializar as boas práticas educativas e culturais realizadas.

**Eixo: Pesquisa**

Quando se trata da pesquisa, no âmbito dos institutos, Pacheco (2010) informa que estes devem ser fomentadores daquela, proporcionando um diálogo em seu território, provocando atitudes de curiosidades inerentes à investigação, trazendo as discussões do ambiente vivido para seu espaço acadêmico e vice-versa. Segundo esse mesmo autor, cabem aos institutos realizarem a pesquisa, baseados em dois princípios: o educativo e o científico.

O primeiro princípio deve ser fundamentado no questionamento diante da realidade e dos problemas apresentados por ela; e o segundo, consolidado na formação para a ciência, pois à medida que os questionamentos vão surgindo, o ato de pesquisar se torna necessário para desvelar ou revelar fatos concretos baseados em estudos empíricos. Isso nos leva ao

desenvolvimento de novas formas de resolver os problemas que afligem nossa comunidade seja em âmbito local, regional, nacional ou global.

Por isso, Pacheco (2011) esclarece que a pesquisa é tão significativa e deve fazer parte de toda a trajetória de formação dos trabalhadores, precisa estar conjugada com o ensino e a extensão para que possa produzir conhecimentos significativos e aplicáveis a toda a comunidade. Assim, descrevemos algumas ações que podem contribuir para o desenvolvimento desse eixo, pois entendemos que a prática da TLD, quando aplicada durante o ensino, fomenta uma postura curiosa e de investigação durante a leitura da literatura. Nos diálogos igualitários e nos argumentos que permeiam essa atividade seus participantes trazem ao contexto educativo pistas sobre os problemas enfrentados em seus cotidianos e que podem ser investigados, bem como novos conhecimentos adquiridos ao longo das leituras.

Neste contexto, as ações propostas no fomento à pesquisa são as seguintes:

#### ✓ **Criação de grupo de pesquisa em TLD**

Hoje, no Campus Taguatinga Centro existe um grupo de pesquisa com esse tema, no entanto, ao fortalecermos as relações com a gestão para o entendimento dessa prática educativa e cultural, teremos a consolidação e apoio necessário ao desenvolvimento desse grupo, que possui papel fundamental na multiplicação dessa prática e no estudo contínuo e aprofundado desse tema.

Esse grupo de pesquisa deve ser composto por todos aqueles que tenham interesse, buscando para os discentes desse campus e de outros campi, um acesso contínuo e diversificado. Com isso, poderá ser estabelecido um diálogo igualitário, no qual os diversos atores poderão se sentar à mesa e realizar o planejamento de suas ações, como por exemplo: pesquisar, discutir, desenvolver projetos voltados à comunidade, decidir sobre editais de pesquisa etc; todas na perspectiva da própria prática da TLD.

Nesse sentido, é fundamental ter a pesquisa como alicerce essencial para a construção da autonomia intelectual e, portanto, ter esse eixo como potencializador de uma educação que viabiliza ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos, a partir de uma prática balizada pela realidade. Isso garante a todos o acesso às informações de maneira democrática, fazendo com que a pesquisa seja parte integrante da cultura de toda a comunidade acadêmica.

### **Eixo: Extensão**

Quando se fala em extensão, Pacheco (2011) diz que esse eixo está intrinsecamente ligado à forma de diálogo permanente com a sociedade, rompendo com o conhecimento na sua forma fragmentada e descontextualizada. Nesse cenário, é importante que as práticas realizadas no âmbito da instituição promovam o fortalecimento dos laços com a comunidade que a cerca. Assim, propomos a seguinte ação:

✓ **Portal Aberto da TLD**

Trata-se de um espaço de captação de todas as experiências em TLD e socialização de pesquisas realizadas e em andamento, além dos aportes teóricos para o embasamento da prática. Esse portal serviria para promover a discussão contínua sobre a metodologia, compartilhamento de ideias e inclusão de novos elementos à prática, que venham contribuir para a disseminação dos resultados nas redes sociais e para a troca de experiências.

Nessa perspectiva de ações, pensamos em um fluxograma para melhor visualização das ações, que serão integradas, colaborando para as práticas rumo à missão institucional. Vejamos.

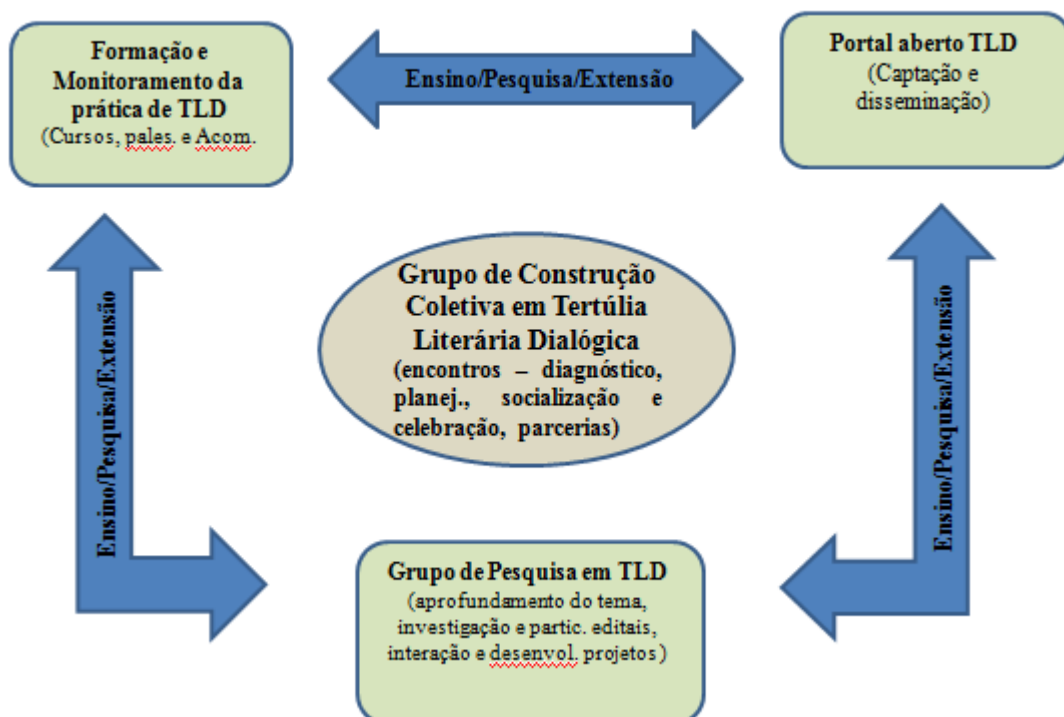


Figura 10 - organograma para ações de melhoria na atuação da TLD

## 6. CONCLUSÃO

Neste capítulo, serão apresentadas as considerações finais desta pesquisa, que ao buscar alcançar seu objetivo principal, apresentou todo o percurso teórico e metodológico no sentido de responder ao seguinte questionamento: *Quais as contribuições da Tertúlia Literária Dialógica na formação omnilateral das estudantes do Programa Nacional Mulheres Mil no Campus Taguatinga Centro?*

Instigados por essa questão, iniciamos nossa investigação percebendo que os Institutos Federais, quando de sua criação, foram incumbidos de abarcar uma infinidade de atuações, nos diferentes níveis e modalidades de educação, lidando com um público, em sua maioria, composto de jovens e adultos e todas as suas especificidades. Nessa perspectiva, vários autores consideram a importância de se buscar, entre outras coisas, práticas condizentes a este universo tão diversificado e com tantos desafios.

Buscando respostas a essas questões, procuramos, no primeiro capítulo, traçar a trajetória histórica dessas instituições para a compreensão mais profunda de sua configuração peculiar, no que se refere ao seu imenso leque de atuações. Dentro desse processo, vários aspectos precisaram ser considerados e desenvolvidos, entre eles, Pacheco (2011) cita a necessidade de metodologias e práticas pedagógicas específicas: “a esse processo, deve estar integrada a inovação na abordagem das metodologias e práticas pedagógicas, com o objetivo de contribuir para a superação da cisão entre ciência/tecnologia-cultura-trabalho e teoria-prática ou mesmo o tratamento fragmentado do conhecimento” (p. 67).

Nessa direção é que esse mesmo autor, bem como os documentos legais que traçam as diretrizes e concepções dessas instituições, nos colocam o desafio de uma educação na perspectiva de formação humana, aqui tratada como omnilateral. Esse conceito, trabalhado por Frigotto (2012), trata a formação omnilateral como aquela que leva em consideração todas as dimensões do ser humano. Esse conceito vem ao encontro dos princípios da aprendizagem dialógica, que foi concebida por Ramón Flecha e desenvolvida pelo CREA – Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdade/Barcelona, baseada na teoria de grandes autores, entre elas, a teoria da dialogicidade de Paulo Freire.

Nessa mesma vertente é que, no segundo capítulo deste trabalho, procuramos desenvolver o arcabouço teórico necessário sobre a formação humana/omnilateral nos institutos federais, como nova concepção de trabalho dessas instituições. Também retratamos

o conceito da Tertúlia Literária Dialógica, como esta prática se propõe a alcançar o aprendizado por meio do diálogo e interação de seus participantes e, finalmente, discutimos como se inter-relaciona com o conceito da formação omnilateral.

Mediante as análises feitas neste trabalho, entendemos que a prática da TLD, fundamentada pelos princípios da aprendizagem dialógica (diálogo igualitário, inteligência cultural, solidariedade, criação de sentido, dimensão instrumental, igualdade de diferença, transformação e da fruição artística (incluído por Pereira e Andrade (2014)), é uma metodologia pedagógica que contribui definitivamente o objetivo de formação omnilateral, idealizada nas diretrizes e concepções dos institutos federais.

Essa prática, permeada por esses princípios, propicia a seus participantes uma formação mais crítica e humana, também está orientada por ações, que possibilitam o desenvolvimento da capacidade cognitiva e de investigação científica de seus participantes. Dentro das dimensões, que se constituem como pilares para a educação profissional na perspectiva da formação omnilateral, pudemos realizar o diálogo entre a prática da TLD no projeto de extensão desenvolvido pelo Campus Taguatinga Centro - IFB e as dimensões da formação humana/omnilateral.

Os dados aqui analisados demonstraram resultados interessantes e animadores em relação às várias contribuições que essa prática propiciou para a formação omnilateral. Assim, trouxemos para as categorias de análises as dimensões que permeiam a formação omnilateral, bem como a dimensão da transformação, sendo esta ilustrada pelos depoimentos das próprias participantes da TLD.

De acordo com as análises realizadas, observamos que a prática da TLD contribuiu na formação para o trabalho como princípio educativo, à medida que as participantes passaram a refletir sobre suas condições sociais. Ao discutirem sobre a situação do personagem e se colocarem no lugar dele, também traziam suas próprias experiências laborais e soluções a algumas questões estruturais, auxiliando outras que ainda não tinham se dado conta de como fazê-lo. Um exemplo muito nítido foi a tomada de consciência em relação ao trabalho delas com os resíduos sólidos, que, no início dos encontros, era omitido. Em suas falas, deixam claro essa mudança de visão, entendendo o trabalho que realizavam como um trabalho socialmente útil, tal como outra forma, no entanto, em condições precarizadas.

Quando a prática da TLD avança, vemos que as participantes conseguem criar laços muito fortes e percebem que várias dificuldades que enfrentavam eram comuns a todas e,

então, ao discutirem abertamente sobre isso, se veem como sujeitos dessas situações, capazes de encontrar soluções para tais questões.

Ao partilharem suas experiências laborais vão tomando consciência de que muitas vezes eram privadas de buscar melhores condições de vida, porque o trabalho lhes tomava todo o tempo. Esse é um grande obstáculo que se colocava para essas participantes, a grande assimetria das relações e condições de trabalho.

Na TLD, a dimensão do trabalho como princípio educativo é nítida à medida que a própria prática se constitui enquanto trabalho que abarca a construção infundável de conhecimento e se constitui enquanto ciência e cultura. Quando as participantes trabalharam na construção de suas próprias obras literárias, essas mulheres vivenciavam essa formação pela práxis: os encontros para a prática da TLD, seguindo todos os princípios da aprendizagem dialógica; decisões sobre a produção de suas obras; produção de poemas e narrativas no processo de escrita e reescrita com muita pesquisa, estudo e aprendizado; a confecção das capas artísticas e artesanais dos seus livros; participação no lançamento e noite de autógrafos deste mesmo, depois publicado pelo IFB: *Tertúlia Literária Dialógica: A expressão de mulheres excluídas em Poemas e Diários*.

A partir das leituras, da autorreflexão por meio da fruição da literatura e do reconhecimento de suas inteligências culturais, potencializadas pela dimensão instrumental, as participantes tomam consciência de que são capazes e se tornam escritoras. Esse momento se torna um marco na vida dessas mulheres. À proporção que caminhavam na construção de suas obras, foi perceptível várias dificuldades instrumentais, muitas dessas, enraizadas pelos vários processos excludentes, dos quais fizeram parte ao longo de suas trajetórias escolares. No entanto, vemos que, com a prática da TLD, esses processos foram sendo quebrados, uma vez que a solidariedade e a igualdade de diferença iam se tornando mais fortes, bem como a dedicação da mediadora em superar esses obstáculos juntas. Esta parceria foi determinante para esta conquista do grupo.

Vivenciar a TLD fez com que as participantes pudessem ter um espaço aberto ao diálogo e, por meio dele, evidenciar suas inteligências culturais, trazendo à tona, a riqueza de todo um conhecimento estruturado ao longo de suas trajetórias. Essas inteligências culturais reconhecidas fizeram com que tivessem confiança bastante para inter-relacionar esses conhecimentos com a dimensão instrumental, potencializando seu uso em outros espaços.

O conhecimento da cultura, que permeava esse grupo, de seus valores, do modo como enxergavam o mundo, tornaram a atividade mais significativa e profunda, uma vez que os

laços entre os participantes foram ficando cada vez mais consolidados, trazendo à tona a criação de sentido. Esta dimensão propiciou às participantes o sentimento de pertencimento, o que as tornavam cada vez mais solidárias no grupo de TLD e nos grupos sociais do qual faziam parte: família, escola, igreja, comunidade.

Nas análises, observamos que as falas das participantes, no início, raras, foram tomando corpo à medida que a confiança aumentava. Neste cenário de lugar de fala garantido seus posicionamentos foram se tornando cada vez mais reflexivos e profundos; foram se tornando cada vez mais autônomas em suas participações, trazendo informações e discutindo temas importantes afligiam a elas e a sua comunidade. Ao trazerem os assuntos comunitários para o espaço educativo e refletirem sobre seus problemas puderam ampliar os horizontes de saídas e possibilidades.

Pacheco (2011) diz que “os institutos precisam ser potencializadores de uma educação que proporciona ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade”. (p. 22). Nesse sentido, a prática da TLD pode cumprir esse papel, à medida que se realiza a partir do reconhecimento do sujeito e da realidade que o cerca, em que o ato de partilhar ideias e opiniões é valorizado e estimulado, criando um espaço propício à (re)construção dos conhecimentos.

Por meio das falas das participantes, notamos que a prática da TLD propicia o desenvolvimento de várias aprendizagens ao longo do processo. Por meio da dimensão instrumental que se faz presente, vemos que as participantes se tornaram leitoras ávidas, o que melhorou a capacidade de compreensão, reflexão, argumentação, escrita, visão estética e crítica; também, houve a ampliação dos diversos conhecimentos históricos, geográficos, matemáticos, artísticos, entre outros.

Esse processo de produção científica e cultural, realizado com árduo trabalho, conseguiu atingir um grau de excelência notável, o que proporcionou a essas participantes a autonomia para que se reconhecessem como “Ser-sujeito” e não “Ser-objeto”, segundo Freire (1967). A formação omnilateral, bem como a educação profissional, segundo Pacheco (2011), estão pautadas no compromisso assumido para a transformação e desenvolvimento de conhecimentos. Vimos, com a prática da TLD, que as participantes não somente percebem suas transformações, como descrevem em várias falas seus aprendizados, a mudança em suas ações, o autoconhecimento no decorrer da atividade, o respeito à diferença e o entendimento de que é na diversidade, que temos a chance de ampliar nossos conhecimentos.

Vimos que essa prática, ao proporcionar o encorajamento de seus participantes, faz com que lutem com ações que proporcionem a quebra do paradigma da impossibilidade da mudança e rompa com vários muros antidialógicos de que fala Flecha (2011), aqueles que desqualificam a maioria da população como incapazes de comunicação com os saberes dominantes. Quando essas participantes vivenciam a TLD, esses muros são rompidos por suas ações, desde o desfrute da riqueza cultural com as leituras e diálogos em torno da boa literatura, até a protagonização de suas próprias riquezas culturais, artísticas, sociais, científicas, com a produção de suas histórias em poemas e narrativas.

Sabemos que a intenção de uma intervenção pedagógica deve ser realizada com vistas à melhoria da vida das pessoas, propiciando uma educação para a cidadania. Nesse sentido, observamos que a TLD é uma prática coerente com uma consciência crítica, já que sua atuação é pautada pela realidade onde atua. Em relação ao âmbito acadêmico, formal, que possui uma missão para existir, com responsabilidade de respostas para o desenvolvimento de sua missão, os números apresentados na análise quantitativa refletem o quanto a TLD pode colaborar. Apesar da abordagem qualitativa desta pesquisa, o caráter quantitativo não foi desprezado, pois esse é um grande aliado na compreensão da realidade institucional, que precisa dar respostas à comunidade interna e externa, bem como aos órgãos competentes. Assim, a apresentação dos dados quantitativos nos surpreendeu, pois tomando como base os dados institucionais estes refletem uma evasão preocupante em relação ao número de alunos que ingressam na instituição a cada semestre. Conforme que Fredenhagen (2016), a média chega ao percentual de 56,35%. As turmas analisadas, que realizaram o projeto da TLD, em 2012, obtiveram um número baixo de evasão: 12,77%.

Como já foi citado anteriormente, o acordo de metas e compromissos que foram assumidos entre os institutos federais e o Ministério da Educação/MEC, trata a questão da evasão e outras questões, dando as diretrizes a serem seguidas para o cumprimento desse acordo; coloca, entre outros compromissos, o da democratização do acesso e permanência dos processos formativos; a ampliação de vagas nos cursos e a necessidade de redução das taxas de evasão. Há muitos indícios neste estudo de que a prática da TLD foi fundamental para assiduidade do grupo.

Também outro dado importante foi em relação à eficácia do curso, medido pela média aritmética da relação do número de ingressos na turma pelo número de concluintes. Observamos que a média pedida entre o acordo de metas e compromissos para 2013 era de 70%. As turmas com quem a prática foi realizada obtiveram o índice de 87,23%, isto devido

ao índice de evasão, porque, se olhássemos o índice pelo número de estudantes que deram continuidade até o fim do semestre, obteríamos o índice de 100%. Para nós, é prova mais que suficiente para afirmarmos que a prática definitivamente teve um papel importante nesse processo, já que suas participantes concluíram com êxito o semestre, tendo as múltiplas aprendizagens comprovadas.

Sendo assim, chegamos à conclusão de que a TLD é uma atividade cultural e educativa que, por meio de sua prática, pautada nos princípios da aprendizagem dialógica (diálogo igualitário, inteligência cultural, criação de sentido, transformação, solidariedade, igualdade de diferença, dimensão instrumental e a fruição da arte), que contribuiu para a formação omnilateral na educação profissional, pois, conforme demonstrado, aqui, possui profunda relação com o trabalho, a ciência e a cultura. Trata-se, portanto, de uma atividade, que contribui para a formação humana e crítica do sujeito, respondendo positiva, qualitativa e quantitativamente ao cumprimento da missão do IFB. Nesse sentido, a TLD mostra-se como importante instrumento pedagógico para os vários contextos da educação profissional e, neste sentido, a ampliação e consolidação das práticas no Campus Taguatinga Centro, contribuiria para melhores resultados da instituição.

Para finalizar, temos a consciência de que a escrita deste trabalho não consegue abarcar toda a amplitude que o tema necessita e as grandes aprendizagens que ocorreram durante todo esse processo. É importante ressaltar que mais estudos sobre esse tema precisam ser realizados, a fim de aprofundar o conhecimento sobre a TLD.

## 7. REFERÊNCIAS

Aubert, Adriana; Garcia, Carme; Racionero, Sandra. (2009). El aprendizaje dialógico. **Cultura y educación**: revista de teoría, investigación y práctica. Vol.21(2)

BARDIN, Laurence. (1977). Análise de conteúdo (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70.

BRASIL, Ministério da Educação. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea**, (1996-2004). Organização: Jane Paiva, Maria Margarida Machado e Timothy Ireland. – Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. (2015). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim\\_salto07.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf), acesso em 15 de dezembro de 2015

BRASIL. Ministério da Educação. (2011). **Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011**. Brasília: Setec, 2011e. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8589-portaria1015-220711-pmm-pdf&category\\_slug=agosto-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8589-portaria1015-220711-pmm-pdf&category_slug=agosto-2011-pdf&Itemid=30192)

BRASIL, Ministério da Educação. (2011). **Guia metodológico do sistema de acesso, permanência e êxito**. Brasília: Setec, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mulheres-mil>, acesso em 01/07/2015

BRASIL, Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>, acesso em 19 de janeiro de 2013

SANTOS, Boaventura de Souza. (1997). *Pela Mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 348p.

BOSI, Alfredo. (2002). **“A escrita e os excluídos”**. *Literatura e Resistência*. São Paulo: Cia. das Letras, p. 180-201.

CANDIDO, Antonio. (2004). O Direito à Literatura. In: CARVALHO, J. S. *Vários Escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. São Paulo: Duas Cidades, p. 169-191.

de Carvalho, L. A. (2008). A condição humana em tempo de globalização: a busca do sentido da vida.

CHERFEM, Carolina Orquiza. (2009). Mulheres marceneiras e autogestão na economia solidária : aspectos transformadores e obstáculos a serem transpostos na incubação em assentamento rural. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de São Carlos, São Carlos, Brasil.

Chizzotti, A. (2003). A PESQUISA QUALITATIVA EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS: EVOLUÇÃO E DESAFIOS. *Revista Portuguesa de Educação*, 221-236.

CIAVATTA, Maria. (2013). Formação Integrada: caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho. In: PARANÁ. SEE. O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação da rede estadual do Paraná. Curitiba: Paraná/SEE, 2008, p. 77-90

Cruz, R. G. (2004). *FORMAÇÃO OMNILATERAL: PERSPECTIVAS PARA O TRABALHO*. Passo Fundo/RS: Universidade de Passo Fundo

FARIAS FILHO, Milton C.; ARRUDA, Emílio (2013). Planejamento da Pesquisa Científica. 1ª ed. São Paulo: Atlas.

Fischer, M. C. B., & Franzoi, N. L. (2009). Formação humana e educação profissional: diálogos possíveis. *Educação Sociedade e Cultura, Edições Afrontamento Ltda*, (29), 35-51.

FLECHA, Ramon; MELLO, Roseli de. (2005). “Tertúlia literária dialógica”. *Revista digital de Educação*

FLECHA, Ramón. (1997). *Compartiendo palabras - El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

FREDENHAGEM. V.S. (2016). Evasão escolar no âmbito do Instituto Federal de Brasília. II Workshop Nacional sobre evasão na educação profissional técnica e tecnológica: da compreensão ao enfrentamento. Brasília:IFB.

FREIRE, Paulo. (2001). **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água

FREIRE, Paulo. (1979). Educação e Mudança. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro.

FREIRE, Paulo. (1981). Educação como prática da liberdade. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 158 p.

FREIRE, Paulo. (2011). **Pedagogia da Autonomia:saberes necessários a prática educativa**. 15 ed. Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. (1987). **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (2001). Educação e Trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87.w

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. (2012). In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil.

Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (2013). O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores-excertos.

ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). (2012). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

GABASSA, Vanessa. (2009). Comunidades de aprendizagem : a construção da dialogicidade na sala de aula / Vanessa Gabassa. – São Carlos : UFSCar, 2009. 245 p. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos.

GALVANIN, Beatriz. (2005). Reforma do Sistema Educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos e políticos. Horús – Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas, Ourinhos-SP, v.3.p. 1-14.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

GIROTTTO, Vanessa Cristina. (2011). *Leitura Dialógica: primeiras experiências com Tertúlia Literária Dialógica com crianças em sala de aula*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade de São Carlos, São Carlos, Brasil.

GIROTTTO, Vanessa Cristina, MELLO, Roseli Rodrigues. (2012). O ensino da leitura em sala de aula com crianças: A Tertúlia Literária Dialógica. *Inter-ação*, Goiânia. v. 37, nº 1: p. 67-84, jan./jun.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2013). **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

Marques, Ramiro. (2008). O livro da nova educação do character.

MELLO, Roseli Rodrigues de. (2003). Tertúlia Literária Dialógica: Espaço de aprendizagem dialógica. *Contrapontos*, Itajaí, v. 3, nº 3. p. 449-457. Set/dez 2003

MELLO, Roseli Rodrigues de; BRAGA, Fabiana Marini Braga; GABASSA, Vanessa. (2012). *Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível*. Ed. EdUFSCar – São Carlos, 176 p.

Morin. E. (2000). Os sete saberes necessários à educação do futuro. *São Paulo*. Cortez Editora.

NASCIMENTO, Soraya Cortizo Quintanilha. (2016). A evasão escolar no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio: contexto, multidimensionalidade e pistas para ação. Dissertação, Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária, Instituto Politécnico de Santarém.

PACHECO, E. M. (2010). Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. 1ª ed. Natal/RN: IFRN, v. 1. 26p

PACHECO, E. M. (2011). Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e tecnológica. 1ª ed. São Paulo: Moderna v. 2. 120p .

PEREIRA, Jane Christina; ANDRADE, Ana Paula Santiago Seixas. (2015). **Tertúlia Literária Dialógica: teoria e prática**. Brasília: Editora Eixo/IFB. 2015

PEREIRA, Kelci Anne. (2009). Economia solidária e aprendizagem dialógica: práticas de participação e autogestão e necessidades de uma outra EJA. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de São Carlos, São Carlos, Brasil.

Ramiro, Marques. (2008). A Educação do Caráter.

Santos, de S. B., & Nunes, J. A. (2003). Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*, 130-35.

Santos, Milton. (2006). A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção / Milton Santos. - 4ª ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo

Saviani, Demerval. (1994). "O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias". In: FERRETTI, Celso J. *et al.* (orgs.) *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 147-164.

Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 152-180.

SETEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. (2012). Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Pacheco, Eliezer (org). Ed.Moderna. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A8337ECDC2B0137ED025BFE393C>

Teixeira, M. T., & Reis, M. F. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Revista Meta: Avaliação*, 4 (11), 162-187.

## ANEXOS

Anexo 1 – Pedido de autorização para acesso as informações

Taguatinga-DF, 24 de agosto de 2015

**Ao Sr. Prof. Germano Teixeira**  
Diretor Geral do Campus Taguatinga Centro - IFB

Senhor Diretor,

Eu, Ana Paula Santiago S. Andrade, TAE deste Campus e Mestranda do Programa de pós-graduação em Educação Social e Intervenção Comunitária, pelo Instituto Politécnico de Santarém-IPS, solicito, por meio desta, autorização para ter acesso aos dados referentes aos questionários socioeconômicos das participantes do Programa Mulheres Mil no ano de 2012, as atas de resultado final das turmas das participantes e caso necessário de outras turmas, também todo o material do acervo da TLD, que foi produzido pelas participantes durante o projeto de extensão intitulado: Tertúlia Literária Dialógica no ano de 2012.

Este estudo, será orientado pelo Prof. Dr. Ramiro Marques do IPS e pela prof. Dra. Jane Christina Pereira do IFB, necessitando da análise de informações contidas no questionário socioeconômico e nos documentos relacionados às participantes do primeiro projeto de extensão da TLD, bem como análise das atas de resultado final das estudantes para seu embasamento.

Asseguramos o sigilo no tratamento dos dados a serem obtidos, com o compromisso de utilizá-los unicamente dentro dos objetivos propostos nesse estudo. A dissertação do Mestrado terá como título: Tertúlia Literária Dialógica: sua contribuição para a formação omnilateral de estudantes, na Educação Profissional do Instituto Federal de Brasília – Campus Taguatinga Centro, Programa Mulheres Mil-2012

Ao término da pesquisa, os resultados estarão disponíveis para apreciação de toda comunidade e poderá servir como base de apoio para futuros estudos sobre esta metodologia de trabalho,

Respeitosamente,

---

Ana Paula Santiago S. Andrade

Anexo 2 – Primeira matriz de análise nas categorias de formação para: ”Trabalho”, “Cultura”, “Ciência”, “Transformação”

**Objetivos da pesquisa:**

Geral:

Identificar os resultados da TLD no processo de formação omnilateral no grupo de mulheres atendidas na atividade Tertúlia Literária Dialógica.

**Questão de pesquisa:**

*Quais as contribuições da Tertúlia Literária Dialógica na formação omnilateral das estudantes do programa Mulheres Mil, no Campus Taguatinga Centro?*

**Formação para o Trabalho**

Excerto de fala	Dimensões TLD	Trechos da literatura
<p><i>“Fica preocupado com o patrão com a hora, é igual eu quando vou trabalhar não durmo, fico preocupada com a hora, toda hora eu acordo para ver se já é hora de ir, ele ficou igual a mim, quando fico preocupada para ir trabalhar” (com um sorriso nervoso fala de sua condição diante do mundo do trabalho)</i> <b>(Pérola – VT2)</b></p>	<p>Diálogo Igualitário – permeia toda a atividade, por meio dele o direito a fala é garantido, assim, as participantes vão fazendo suas colocações, a medida que vão dialogando também <b>vão refletindo sobre suas condições de trabalho que são parecidas com as que o personagem Gregor passa.</b></p> <p><b>Refletem sobre as perversas condições na relação de trabalho, como coloca Frigotto</b></p>	<p>“O direito de fala deve ser garantido a todos, independente de posição social, classe, gênero, idade, raça que o falante ocupa” (Pereira e Andrade 2015, p.39)</p> <p>Frigotto et al (2013) “a centralidade do trabalho como práxis que possibilita criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolos, o mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades” (colocar no início da categoria para defini-la)</p>

<p><i>“quando penso no trabalho também fico assim, agoniada, acordar trabalhar tem tempo pra nada não, só isso...todo santo dia” (sorriso nervoso e todas balançam a cabeça em gesto de afirmação desta condição partilhada pela maioria)(Pérola – VT2)</i></p>	<p>Solidariedade – no decorrer da prática cada vez mais as participantes vão demonstrando que há várias situações em comum, principalmente na relação com o trabalho, como se construíram ao longo de suas trajetórias faz com que se solidarizem entre si, mas também que reflitam sobre essas situações que muitas vezes as imobilizam em relação a mudança, uma vez que não te dá tempo de pensar sobre a situação, de refletir com seus pares, o partilhar faz com que tenham esse tempo. Transformação também é um processo iniciado neste pensar, socializar e refletir a partir da literatura</p>	<p>Flecha (1997,p.39) “nas práticas educativas igualitárias que se podem fundamentar as concepções solidárias”</p> <p>Frigotto (2001, p.80)”trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente”</p>
<p><i>“Tinha uns 12 para 14 anos, seu pai botava todos para tocar o gado para beber água, o sol era quente, se não fizesse apanhava”. (LTP, memória T1, p.75)</i></p> <p><i>“Minha mãe falava: “Bebeta, lá é só para você brincar com os filhos da dona da casa”. Eu ia com minha mãe, quando ela virava as costas, a patroa falava: “Eu vou te ensinar o serviço hoje, mas amanhã tu acorda às seis</i></p>	<p>Considerar as trajetórias de exclusão que estas participantes viveram e como foram produzidas suas experiências a partir do trabalho, entendendo assim, suas trajetórias escolares ou a falta dela não por opção, mas por imposição e autoritarismo de uma época e uma geração mais espoliada de direitos e uma sociedade extremamente desigual.</p>	<p>Frigotto (2012, p.269) que os trabalhadores da cidade “vendem sua força de trabalho ou que estão desempregados ou subempregados, produzem suas vidas de forma precária porque parte de sua produção ou de seu tempo de trabalho são expropriados”</p> <p>Flecha (1997) “muros antidialógicos”</p>

<p><i>horas, faz o café e começa a trabalhar, é para fazer tudo”. Isso eu já estava com 13 anos. (LPD, Souza, T1, p.61)</i></p>		<p>Frigotto (2012) a formação na perspectiva omnilateral supõe um desenvolvimento solidário tendo a consciência que as pessoas vêm em primeiro lugar, dentro de valores de justiça, solidariedade, cooperação e igualdade efetiva</p>
<p><i>“Diz que também já passou por isso. Já chegou a catar latinha, no seu momento era para a fome. Ela catava latinha no Guará, vinha andando até a Estrutural e vinha pedindo que o dinheiro desse para comprar comida.” (LTP, memória T1, p.75)</i></p> <p><i>“Várias vezes eu presenciei mortes de pessoas que trabalhavam no lixo, meu ex-marido quebrou a perna, minha sobrinha também quebrou o pé. Mas eu sempre sonhei em sair de lá. E também como a Carolina, eu sonhava que estava morando no meu lugar de conforto.” (LPD, Souza, p.63)</i></p>	<p>Ao longo dos diálogos as participantes iam se identificando com a personagem e enquanto grupo, ao falarem sobre estes episódios vão <b>refletindo ao mesmo tempo que ouvem outras participantes que também viveram situação parecidas</b>, assim a criação de sentido se faz presente, o ambiente de extrema violência no trabalho, também é compartilhado por estas mulheres , o ambiente de trabalho é hostil e desumano.</p>	

<p><i>“Mas parece que ele não ficou muito desesperado não, ele ficou meio conformado né?(Ágata– VT2)</i></p> <p><i>“Não, é desespero sim!. Nem mesmo ele sabia o que tinha acontecido com ele” (Ametista – VT2) (referindo-se ao personagem Gregor e sua condição estupefata, condicionado por um sistema que ele não tem forças para lutar)</i></p>	<p>Igualdade de diferença – a partir das diversas visões que na TLD são respeitadas e estimuladas,</p>	<p>Freire (1987) seu estar no mundo do trabalho é um estar em dependência total, em insegurança, em ameaça permanente, enquanto seu trabalho não lhe pertence, não podem realizar-se. Reconhecer as relações que vão além das questões econômicas do trabalho é um grande obstáculo a ser trabalhado.</p> <p>Flecha (1997, p.43) “de uma mesma explicação cada estudante constrói um significado diverso”</p>
<p><i>“Lendo Carolina, vê que a própria vida é boa. Mudou o olhar para os catadores e moradores a partir da leitura do livro” (LTP, memória T1, p.70)</i></p>	<p><b>Mudança da visão em relação ao trabalho</b> que realizam, muitas vezes ficavam envergonhadas em dizer onde trabalhavam, inferiorizado o valor do trabalho realizado na reciclagem, esta nova postura se dá nos diálogos e nas pesquisas onde <b>reconhecem a dignidade de todo trabalho e seu reconhecimento, fica evidenciado a dimensão instrumental , após todos os diálogos foram pesquisar sobre a importância trabalho dos recicladores</b>, assim começam a resignificar o valor que o trabalho na reciclagem</p>	
<p><i>“Se me perguntam de que eu trabalho eu digo de reciclagem, porque nós somos isso, recicladoras” (Rubi-VT1) (fala de uma participante ao mencionar seu local de trabalho)</i></p>		
<p><i>“Sou muito sonhadora, ainda quero ser alguém muito importante, pois venho de uma família simples e humilde, que não teve a</i></p>		

<p><i>oportunidade de estar em uma boa colocação no mercado”(LPD, Souza, p.67)</i></p>		<p>Candido (2004)“ a literatura satisfaz nossa necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles” (p.180)</p> <p>(Idem da segunda citação)</p>
<p>“Acordei bem cedo, fui trabalhar, Sentada numa lata, me pus a pensar. O que me leva a viver?” (LPD, Oliveira, p.15)</p>	<p><b>Fruição da arte</b> – a partir dela o sujeito tem a possibilidade de pensar em suas necessidades, de criar e recriar também no âmbito da sua cultura e arte, se (re) produzindo enquanto humano e cidadão. Este poema produzido é práxis que se constitui enquanto <b>ciência</b> e <b>cultura</b> já que possui como objeto central a vida.</p>	

### Formação para a Cultura

Excerto de fala	Dimensões TLD	Trechos da literatura
<p><i>“Meu pai professora, ele veio para a construção de Brasília, ele falava que vinha gente demais, ele falava que na construção do Congresso Nacional onde faziam as valas para fazer as estruturas, as vezes ele falava pra gente que caíam assim, um andaime cheio de gente, de homens, de operários, morriam todos, ai ele falava que as vezes, não achava nem os corpos, ele falava muito pra gente como sofria, como as pessoas sofriam na construção de Brasília”. (Cristal-VT2)</i></p>	<p>diálogos igualitários - quando toda a bagagem cultural de seus participantes é compartilhada e considerada, aqueles conhecimentos que no primeiro momento podem parecer “senso comum”, quando são compartilhados tem-se a chance para um aprofundamento daquele conhecimento, instrumentalizando-o, a inteligência cultural é passada e por meio do estudo empírico (pesquisa) comprova vários destes acontecimentos, dá-se outra dimensão ao</p>	<p>SETEC/MEC (2012), descreve nas diretrizes da Educação Profissional, a cultura é entendida como os processos relacionados aos valores éticos e estéticos de nossa sociedade, devem ser compreendidos de forma ampla, como o modo de vida de uma população, suas representações, seus símbolos.</p>

<p><i>“Isto não está na história oficial e o que é a história oficial? É o que a gente aprende nos bancos escolares” (Ao final quando a filmagem acaba a mediadora finaliza dizendo que apesar destes acontecimentos não estarem na história oficial, o assunto pode ser visto no documentário: “Brasília segundo Feldman”, de Vladimir Carvalho, que foi passado na 8ª Mostra Cinema e Direitos Humanos na América do Sul, no auditório da Câmara Legislativa do DF e pode ser visto pela internet.) (Mediadora – VT2)</i></p>	<p>aprendizado, a dimensão instrumental. Há uma dialética na vivência entre realidade e a arte.</p> <p><b><u>(Reconhecimento da inteligência cultural)</u></b></p>	<p>Cândido (2004) diz que a literatura tem esse poder, nos faz transcender a realidade literária para a nossa própria realidade, para vivenciarmos os problemas dialeticamente.</p>
<p><i>“Porque é esse o espelho que todo mundo tem de favela: tá com fome ou então vai roubar! Eu me lembro uma vez que a gente ia passear na Ceilândia, eu, meu marido e meus três filhos, o ônibus parou na parada quando a</i></p>	<p>Ao refletir sobre seu cotidiano as participantes revelam como se sentem e os problemas que enfrentam todos os dias. Como percebem o preconceito de várias ordens e como enfrentam várias destas</p>	<p>Pacheco (2011) coloca que a formação profissional deve estar comprometida não somente com os conhecimentos científicos, mas, também com as reflexões a cerca dos problemas, das crises, dos padrões culturais que constituem normas de conduta</p>

<p><i>porta do ônibus abriu eu vi claramente, todo mundo pegar suas bolsas e fazer assim (pegou a bolsa e colocou atrás das costas), só relaxaram quando viram que era uma família que tava entrando dentro do ônibus”. (Opala, VTI)</i></p>	<p>situações</p>	<p>de certo grupo social</p>
<p><i>“Hoje ainda existe um preconceito as vezes muitas mulheres falam assim, eu sou casada e ela não é, mas a gente que não é casada, a gente vive melhor, eu fui casada 19 anos e eu acho que minha vida agora de um ano e pouco de solteira.</i></p> <p><i>Acho melhor do que os 19 anos que eu perdi, porque ali vc vive controlada pelo marido querendo ou não, as vezes diz assim que não é mais submissa ao homem, querendo ou não as vezes a gente é. Então ali, ela trabalhava e sustentava (referindo-se a personagem) não precisava de esmola nem de nada, ela mesmo levantava e ia viver o dia a dia e não tinha inveja de quem era casada né?” (Jade, VTI)</i></p> <p><i>“A mulher da vida não tem significado, não tem valor, muitas vezes ser meretriz é ser induzida áquilo por necessidade, ser maltratada. Minha irmã se perdeu e foi para a</i></p>	<p>Ao serem <b>valorizadas em suas falas</b> as participantes expõem seus diversos pontos de vista em relação as condições de vida das mulheres o preconceito que elas sentem muito latente em nossa sociedade, em relação a submissão da mulher, muitas vezes passadas no diálogo em condições de violência vivenciadas por muitas delas e veem na personagem uma mulher que com todas as dificuldades decide lutar sozinha para criar os filhos.</p> <p>Ao avançarem nos diálogos outra questão que aparece é a discriminação em relação a condição de muitas mulheres que vão para a prostituição, a partir das várias colocações algumas mulheres revelam as várias causas que levam uma mulher a se prostituir e como a sociedade é preconceituosa em</p>	<p>Freire (2011) “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar”.(p.59)</p>

<p><i>casa de prostituição, eu não podia passar na frente para não virar rapariga também. Agora a lei mudou, tem mais apoio para a mulher! Os que lançaram elas na vida, continuam as difamando, ao invés de ter apoio, a sociedade despreza e não dá valor. Eu me lembrei disso que eu passei, quase fui apedrejada. Se a mulher da vida veio desde o começo do mundo, quem a jogou na vida? Reflete”. (LTP, memória T1, p.91-92)</i></p>	<p>relação a estas mulheres, falam sobre o avanço na proteção à mulher, principalmente com a Lei Maria da Penha (lei que era trabalhada em outra disciplina), conseguiam trazer os vários conhecimentos adquiridos e inseri-los nas discussões da TLD, aprofundando cada vez mais vários conhecimentos</p>	
<p><i>“Eles colocavam creolina (tipo de desinfetante) no lixo pra poder eles não pegarem. Eu digo porque trabalho na rua, tem muita gente que vai no contêiner e faz aquela bagunça e os donos de mercado eles não gostam porque atrapalha o movimento deles tira a clientela” (Turmalina – VT1)</i></p> <p><i>“Mas é muito radical né!” (Turquesa – VT1)</i></p> <p><i>“Mas muitas vezes por causa de ratos, baratas, moscas, essas coisas que não deixa de ter”(Safira – VT1)</i></p> <p><i>“Mas agora gente, é crime! Não pode!”(Mediadora – VT1)</i></p> <p><i>“É porque ele (referindo-se aos donos de mercado) com certeza não sabe o que é fome, que nem ela falou (agora referindo-se a obra)</i></p>	<p>A o dialogarem sobre a obra abordam situações de seus cotidianos realizando análises sobre as diversas situações, muitas delas injustificáveis, que chegam a dimensão do absurdo, muitas vezes não identificadas, no entanto quando o diálogo é fomentado e os diversos pontos de vista sobre uma mesma situação são discutidos, vê-se que há situações que são naturalizadas pelo cotidiano, que no entanto são situações inadmissíveis e que se constituem crime. Somente entendendo o contexto vivido pelas participantes e que todos podem se conhecer e o que cada um sente em relação a determinadas situações, assim, no conhecimento é que podem realizar um entendimento coletivo.</p>	<p>Morin (2000) denomina de empatia e identificação, que faz com que haja de fato a compreensão humana, onde o indivíduo somente pode compreender o que o outro passa, quando sabe o significado de sua dor, de sua emoção é o que o autor denomina de “sofrer junto”,</p>

<p><i>que os filhos dela já passaram tanta fome que já dava valor a qualquer coisa. Ela fala também quem governa o Brasil, deveria ser pessoas que já passaram fome pra ver esse lado, saber o que é, difícil né! As vezes não se tem escolha”. (Opala – VT1)</i></p> <p><b>“Verdade!” (em coro - todas concordam – VT1)</b></p>		
<p><i>“Desde que comecei a ler com a multidão é assim, às vezes quero até ler, mas logo vai o coração querer pular para fora”.(LPD1 – Souza, 2014, p.161)</i></p> <p><i>“Hoje foi bem mais calmo, começo a ter um pouco mais de paciência e menos nervosismo com a leitura em multidão” . (LPD1 – Souza, 2014, p. 161)</i></p> <p><i>“Eu amo tudo que eu faço eu quero muito aprender ler e escrever muita dificuldade, mas agora eu sinto uma grande vontade” (LPD2 - Silva, 2014,p.19)</i></p>	<p>Vemos que o medo de se colocarem, até mesmo de ler no grupo fazia parte dos obstáculos que eram enfrentados por estas mulheres, no entanto a partir da confiança no grupo e os estímulos mútuos, elas conseguiam enfrentar seus medos e transpor estes obstáculos construídos ao longo de suas trajetórias.</p>	<p>Pereira e Andrade (2014) “a leitura, por vezes foi encarada com sofreguidão por muitas delas”(p.85). Este processo a cada novo encontro, faz com que as participantes sintam-se a vontade e percebam que são capazes de reflexões tão profundas e consistentes quanto às realizadas pelos autores das obras.</p> <p>Pereira e Andrade (2014) “O silencio era algo também muito marcante no comportamento das participantes da TLD, pois seu lugar de fala no mundo estava vetado pela sua condição social, de raça e de gênero”(p.115).</p>

<p><b>Gratidão</b></p> <p><i>“Eu sou eternamente grata por ser aluna deste centro de ensino eu estou vendo uma porta aberta para mim nunca é tarde para começar a estudar” (LPD2 – Leal, 2014, p.42)</i></p> <p><i>“Querido diário, quem escreve com tanta ênfase é alguém que atende pelo codinome de Bebeta. Quero parabenizar esse dia os que me impulsionaram a escrever estas letras, pessoas</i></p>	<p><b>A autorreflexão realizada por meio da fruição da literatura</b> faz com que estas participantes se sintam capazes de avançar cada vez mais por este mundo que muitas delas foram privadas, a boa leitura, o espaço de debate, a fruição da arte,</p>	<p>Cândido (2004) é como o sonho acordado das civilizações, seria o que nos traz equilíbrio social e emocional, o que nos humaniza.</p>

<p><i>que sonham com os olhos abertos e voam com os pés no chão”.(LPD1 – Souza, 2014, p.64)</i></p>		
<p><i>“Oba!!! Hoje é sexta feira, deixei o leito às sete e quarenta da manhã. Fui à Lan House imprimir um ofício para levar à administração: Pedimos o seguinte: varrer as ruas, pintar os meios fios, colocar um parquinho para as crianças e uma academia da PEC”. (LPD, Soares, 2014, p.56)</i></p>	<p>Avançam na autonomia, a medida que criam fortes laços e veem tantas dificuldades passadas pela comunidade, começam a refletir e descobrir solidariamente como podem agir.</p> <p><b>(criação de sentido)</b></p>	
<p><i>“Assim eu queria apresentar uma coisa, não sei se vou conseguir passar da forma que me passaram no sábado, no encontro que eu convidei e a maioria não compareceram, perderam um grande momento lá na Estrutural, o II Sarau lá no ponto de memória. Então antes disso teve a teia de conhecimento, que é o pessoal da Católica(universidade) e eles estavam retratando essa época, mas não aqui no Brasil, num movimento que aconteceu no estrangeiro, mas que depois eles trouxeram um pouco para a nossa realidade, que é a segregação racial”(VT1 – Esmeralda)</i></p> <p><i>“...muitas coisas estão abafadas, como a gente esta analisando agora o caso de Brasília, então assim, hoje pra gente olhar muito com</i></p>	<p><b>Autonomia</b> para colaborar com todo o grupo, mulheres que muitas vezes tinham grande medo de falar, foram ficando cada vez mais autônomas e criando laços, a criação de sentido no grupo fez com que se solidarizassem e discutissem os problemas que as cercavam e pudessem colocar proposições para resolverem.</p>	<p>Pereira e Andrade (2014) dizem que a TLD é um espaço de dinamização da vida comunitária e como tal, o mediador deve propiciar um espaço de informes para que os participantes socializem notícias e questões que interessem ao grupo.</p> <p>Mello, Braga e Gabassa (2012) “que solidarizar-se significa entender e lutar para garantir que todos tenham de ser iguais em direitos e deles usufruir, estando protegidos socialmente, ao mesmo tempo em</p>

<p><i>esse olhar que eles até colocaram as questões lá na Estrutural, que é muito relevante a questão da droga, interessa a quem que o povo fique favelado? que o povo fique desmemoriado? que o povo não tenha cultura? teve um tempo que os próprios governantes patrocinaram o ópio, como o professor lá colocou, então as drogas estão ai porque eles querem que esteja, os favelados tá lá porque eles querem que estejam lá!... Se nossa situação esta gritando lá na Estrutural então interessa para as autoridades que você fique cada vez mais bestializados, cada vez mais dependente. Então tem que analisar!” (VT1 – Esmeralda)</i></p>		<p>que também é direito ser diferente e exercer tal diferença”.</p>
---	--	---

### Formação para a Ciência

Excerto de fala	Dimensões TLD	Trechos da literatura
<p><i>“eu li o livro em dois dias, acho que ela soube controlar seus impulsos, mesmo ignorante ela procurava no sofrimento, nas calunias né, em tudo, nas necessidades[...]todas as vezes que ela chegava em casa tinha um problema e ela sabia controlar seus impulsos, ela não discutia com as mulheres da favela”(VT1- Esmeralda)</i></p>	<p>A autonomia que as participantes demonstraram ter ao longo da prática, a partir do reconhecimento na obra de suas próprias vidas, foi despertando o desejo pelo conhecimento, pela leitura, pela produção de suas próprias obras. Apesar da diversidade nos níveis de conhecimento as estudantes a partir do reconhecimento do grupo, da</p>	<p>Pacheco (2012) sobre ciência sendo os conhecimentos sistematizados produzidos pela humanidade ao longo da história...reconhecidos socialmente</p> <p>Pereira e Andrade (2014) “a leitura as instigava cada vez mais à expressão das suas emoções e visão de mundo, transformadas pelas obras de</p>

	criação de sentido e solidariedade, passam a incentivar umas as outras naquilo que Freire coloca como dialogicidade verdadeira.	literatura”(p.99).
<p>“<i>professora o que quer dizer aludi?</i>” (<b>Cristal - VT1</b>)</p> <p>“<i>Aludi quer dizer que infere, dá uma alusão... é uma alusão não fala diretamente</i>” (Mediadora – VT1)</p> <p>“<i>Jogar verde?</i>” (<b>alunas – VT1</b>)</p> <p>“<i>Isso! Jogar verde pra colher maduro</i>” Olha! Também podemos consultar esta e outras palavras no dicionário, vamos lá?” (Mediadora – VT1)</p>	A cada nova dúvida a mediadora incentivava as participantes a buscarem respostas nos diversos instrumentos de aprendizagem disponíveis, como internet, dicionário entre outras coisas. A mediadora não desqualifica o conhecimento trazido de seus cotidianos, ao contrário busca o aporte neles para inseri-las na dimensão instrumental.	<p>Pereira e Andrade (2014) acrescenta que é “importante que os participantes tenham acesso à informação correta, no momento de dúvida, mas também que eles aprendam a buscar a informação”(p.45).</p> <p>Freire (1981) “simultaneamente com o domínio do mecanismo da formação vocabular, o educando vai percebendo o profundo sentido da linguagem”.(p.20)</p>
<p>“<i>Me sinto como ela também, porque aqui neste momento eu procuro ler, então eu me vejo nela, buscando informação por isso que ela chegou até onde ela chegou, porque ela lia, ouvia o rádio, ela se informava</i>”. (<b>Esmeralda – VT1</b>)</p>	Incentivo a pesquisa mostrando como podemos buscar os conhecimentos e aprender de várias formas.	Freire (2011), da presença do indivíduo no mundo, no entanto não deixa de abarcar o saber técnico e científico como forma de luta política para a construção de uma sociedade mais justa.
<p><i>Acréscimo das figuras da construção vocabular, das pesquisas, dos conhecimentos gramaticais e da escrita das mulheres como</i></p>	O desenvolvimento instrumental desenvolvido durante as práticas da TLD possibilitou as participantes escreverem seus	Pacheco (2011) (alinhamento da prática e teoria)

<p><i>parte da dimensão instrumental que cabe perfeitamente a construção do conhecimento</i></p> <p><i>- pesquisa</i></p>	<p>poemas e diários, realizando suas próprias produções científicas.</p>	
---	--	--

### Formação para a Transformação

Excerto de fala	Dimensões TLD	Trechos da literatura
<p><i>“Sinto-me importante estar escrevendo sobre mim, para compor juntamente com outras colegas um livro, onde vai relatar nossas histórias, isso é muito agradável”.</i></p> <p><i>(LPD1, dep.T1, Dias, 2014, p.173)</i></p>	<p>Criação de sentido através da convivência e da cumplicidade desenvolvida nos diálogos, onde todas contavam suas histórias, se solidarizavam umas com as outras isto contribui no processo de transformação, trazendo novas interpretações ao vivido e novas formas de se colocarem no mundo</p>	<p>Pacheco (2011) sobre a finalidade dos institutos - são “um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos.” (p.17)</p> <p>Freire (1981) “a solidariedade que há entre a linguagem-pensamento e realidade, cuja transformação, ao exigir novas formas de compreensão, coloca também a necessidade de novas formas de expressão”.(p.20)</p>
<p><i>“Quando começávamos a ler as poesias nossos mundos se transformam e a gente entra num mundo totalmente desconhecido e feliz, que faz a gente esquecer os problemas do dia a dia, das dificuldades e por um momento fazer uma longa viagem no imaginário”</i></p>	<p>Fruição da literatura – momentos de fruição quando garantidos levam os participantes a uma organização interna, já que o fabular é inerente a todo Ser Humano</p>	<p>Cândido (2004) afirmando que a literatura é como o sonho acordado das civilizações, é o que nos traz equilíbrio social e emocional, o que nos humaniza.</p>

<i>(LTP2, dep.T2, Abreu, p.111)</i>		
<p><i>“Aprendi o sentido de ouvir para depois falar, a respeitar a opinião do meu próximo” (LTP2, dep. T2, Carvalho, p.111)</i></p> <p><i>“Eu aprendi uma coisa muito interessante que quando uma aluna estivesse falando, as demais devem ficar caladas, ouvindo e depois se quisessem falar devia ser por ordem”.</i> <i>(LTP2, dep.T2, Abreu, p.111)</i></p>	<p>Igualdade de diferença – o respeito ao outro faz com que entendam que cada pessoa tem o direito de ser respeitado pelo que é, isto começa pelo respeito a fala de cada pessoa, suas colocações e argumentações entendendo que na diversidade conseguimos avançar e crescer</p>	<p>Giroto e Melo (2012) “a verdadeira igualdade inclui o igual direito de toda pessoa ser diferente, isso significa que todas as pessoas têm direito a uma educação igualitária, independente de gênero, classe social, idade, cultura etc..”</p>
<p><i>“Foi muito legal ver cada aluna ler um trecho dos livros, muitas delas nem sabia ler direito, as vezes engolindo letras, gaguejando e muito nervosas. Mas a professora Jane nos passou uma segurança tão grande e as alunas que sabiam ler melhor iam ajudando umas as outras. E depois da poesia lida, cada uma dizia suas próprias interpretações e muitas delas se emocionavam, dependendo da magia de Cora Coralina” (LTP2, dep.T2, Fernandes, p.112)</i></p>	<p>Solidariedade construída ao longo da TLD, construindo laços profundos entre as participantes.</p>	<p>Freire (2011) que “quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola”.</p>
<p><i>“A TLD realizada com essas mulheres não apenas ressignificou minha própria prática</i></p>	<p>A dialogicidade da aprendizagem, na TLD</p>	<p>Freire (2011) “sujeitos dialógicos que aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a</p>

<p><i>como educadora, como promoveu a elas processos de aprendizagem e de transformação”.(LTP,dep. Pereira, p.16)</i></p>	<p>aprendem todas</p>	<p>forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, se assumindo como inacabados, se tornam radicalmente éticos”(p.59).</p>
<p><i>“Aprendi que não só o inteligente pode fazer poesia, mas todos aqueles que realmente querem, pois todos somos capazes”. (LTP2, dep.T2, Rodrigues, p.111)</i></p>	<p>Autonomia – a medida que realizam a TLD começam a ver que são capazes e que podem realizar muitas coisas</p>	<p>Mello, Braga e Gabassa (2012), denominam como “deformadoras” construídas por esta minoria seleta onde caracterizam as pessoas como mais ou menos (inteligentes, capazes, merecedoras de respeito etc).</p>
<p><i>“Aprendemos a lutar por nossos direitos. Estou lutando” (LTP1, dep.T1, Esmeralda)</i></p>	<p>Este processo legitima e reconhece nelas o potencial realizador, ratificado por seu trabalho, imbuído de cultura e ciência que faz com que (re)surjam posturas que demonstrem o potencial humanizador e transformador desta prática</p>	<p>Pacheco (2011) diz que é preciso trabalhar em propostas de formação que conduza o educando à ampliação de sua capacidade de perceber os problemas contemporâneos e posicionar-se criticamente junto a eles, também deixa claro que para tal condição é preciso uma autonomia intelectual</p>

## Anexo 3 – Questionário



### QUESTIONÁRIO SOCIO-ECONÔMICO

Número do Inscrição \_\_\_\_\_

1) Quantos anos você tem?

\_\_\_\_\_

2) Você tem filhos?

Sim ( )

Não ( )

Se sim, quantos?

( ) 1

( ) 2

( ) 3

( ) 4

( ) mais de 4

3) Quantos membros da sua família moram com você?

( ) 1

( ) 2

( ) 3

( ) 4

( ) 5

( ) mais de 5

4) Você é portadora de alguma necessidade específica? Especifique.

Sim( ) \_\_\_\_\_

Não( ) \_\_\_\_\_

5) Algum membro da sua família é portador de alguma necessidade específica? Especifique.

Sim( ) \_\_\_\_\_

Não( ) \_\_\_\_\_

6) Você recebe algum tipo de benefício social do Governo Federal ou Distrital (exemplos: bolsa-família ou outros)? Especifique.

Sim( ) \_\_\_\_\_

Não( ) \_\_\_\_\_

7) Qual seu grau de escolaridade?

( ) ensino fundamental incompleto. Especifique. \_\_\_\_\_.

( ) ensino fundamental completo.

( ) ensino médio incompleto. Especifique. \_\_\_\_\_.

( ) ensino médio completo.

( ) ensino superior incompleto. Especifique. \_\_\_\_\_.

( ) ensino superior completo.

8) Assinale a modalidade de ensino e tipo de escola que cursou o ensino fundamental e/ou médio (assinale de acordo com o seu maior grau de escolaridade):

- ensino regular todo em escola pública.
- ensino regular todo em escola particular.
- ensino regular, sendo a maior parte em escola pública.
- ensino regular, sendo a maior parte em escola particular.
- ensino supletivo todo em escola pública.
- ensino supletivo todo em escola particular.
- ensino supletivo, sendo a maior parte em escola pública.
- ensino supletivo, sendo a maior parte em escola particular.

9) A senhora participa ou participou de cursos oferecidos na sua comunidade?

Sim. Especifique. \_\_\_\_\_

Não.

10) Em relação ao interesse pelo curso pretendido, assinale a alternativa (apenas uma) que melhor represente suas expectativas em cursá-lo:

- pretendo empreender nessa área profissional.
- pretendo conseguir um emprego a partir da formação inicial oferecida.
- pretendo uma qualificação para as atividades que exerço.
- pretendo conhecer essa área profissional a título de cultura geral.
- pretendo a certificação para atender as exigências da empresa em que trabalho.

11) Você trabalha atualmente?

- Sim, em cooperativa.
- Sim, em associação.
- Sim, em entidade pública.
- Sim, em empresa privada.
- Sim, como profissional liberal/autônoma.
- Estou desempregado atualmente.

12) Se trabalha atualmente, qual é sua ocupação?  
\_\_\_\_\_

13) Qual renda mensal da sua família?

- não tenho renda mensal
- até R\$ 415,00
- de R\$ 416,00 a R\$ 623,50
- de R\$ 623,51 a R\$ 830,00
- entre R\$ 831,00 e R\$ 1037,50
- entre R\$ 1037,51 e R\$ 1245,00
- entre R\$ 1246,00 e R\$ 1452,50
- entre R\$ 1452,51 e R\$ 1660,00
- entre R\$ 1661,00 e R\$ 1867,50
- entre R\$ 1865,00 e R\$ 2075,00
- entre R\$ 2076,00 e R\$ 2282,50
- entre R\$ 2283,00 e R\$ 2490,00
- entre R\$ 2491,00 e R\$ 2697,50
- entre R\$ 2698,00 e R\$ 2905,00

Anexo 4 – Fotografias do projeto Tertúlia Literária Dialógica



Aplicação do questionário sócio-econômico no ambiente de trabalho  
Fonte: Campus Taguatinga Centro (CDPE), 2012



Produção do Mapa da Vida  
Fonte: acervo da TLD, campus Taguatinga Centro



Momento de apresentação do Mapa da Vida  
Fonte: acervo da TLD, campus Taguatinga Centro



A roda organizada para a leitura e discussão  
Fonte: acervo da TLD, campus Taguatinga Centro



Momento de imersão na leitura  
Fonte: acervo da TLD, campus Taguatinga Centro



Leitura da memória produzida pelo grupo  
Fonte: acervo da TLD, campus Taguatinga Centro



Oficina de poesia - a escrita em andamento  
Fonte: acervo da TLD, campus Taguatinga Centro



Lendo suas produções de poesias para o grupo  
Fonte: acervo da TLD, campus Taguatinga Centro



Visita a Bienal do livro, participantes explorando catálogo de pinturas  
Fonte: acervo da TLD, campus Taguatinga Centro



Produção das capas de seus livros  
Fonte: acervo da TLD, campus Taguatinga Centro



Livros produzidos artesanalmente pelas participantes  
Fonte: acervo da TLD, campus Taguatinga Centro



Participação na Semana de Arte e Cultura – divulgando o trabalho  
Fonte: acervo da TLD, campus Taguatinga Centro



Lançamento de seus livros na escola da cidade onde moram  
Fonte: acervo da TLD, campus Taguatinga Centro



Lançamento de seus livros em escola da cidade onde moram  
Fonte: acervo da TLD, campus Taguatinga Centro



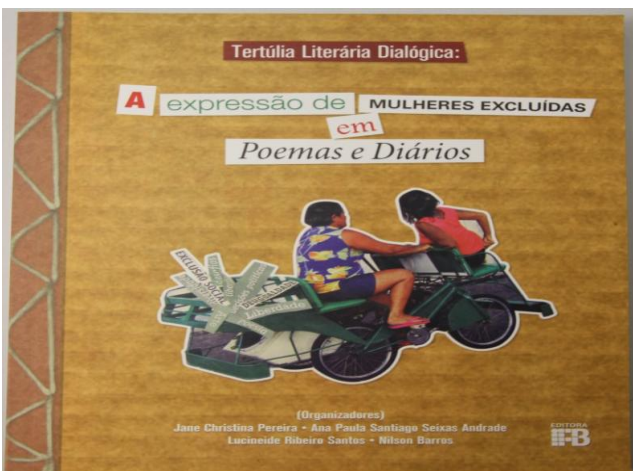
Lançamento de seus livros com mesa de autógrafos  
Fonte: acervo da TLD, campus Taguatinga Centro



Participante autografando sob olhar atento de seu neto  
Fonte: acervo da TLD, campus Taguatinga Centro



Participante sendo prestigiada por familiares e comunidade  
Fonte: acervo da TLD, campus Taguatinga Centro



Livro lançado pela Editora IFB em 2014  
Fonte: acervo da TLD, campus Taguatinga Centro