



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MEIRILENE DOS SANTOS ARAÚJO BARBOSA

O QUE PODE UMA ALFABETIZAÇÃO FILOSÓFICA?
EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES
CURSISTAS EM PAU DOS FERROS-RN

FORTALEZA

2025

MEIRILENE DOS SANTOS ARAÚJO BARBOSA

O QUE PODE UMA ALFABETIZAÇÃO FILOSÓFICA?
EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES CURSISTAS
EM PAU DOS FERROS-RN

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Monte Coelho Frota.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pela autora

- B199q Barbosa, Meirilene dos Santos Araújo.
 O que pode uma alfabetização filosófica? Experiência de formação na perspectiva de professores cursistas em Pau dos Ferros-RN / Meirilene Dos Santos Araújo Barbosa. – 2025.
 199 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2025.
 Orientação: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Monte Coelho Frota.
1. Alfabetização filosófica. 2. Formação de professores. 3. NEFI. 4. Paulo Freire. 5. Escola. I.
 Título.

CDD 370

MEIRILENE DOS SANTOS ARAÚJO BARBOSA

O QUE PODE UMA ALFABETIZAÇÃO FILOSÓFICA?
EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES CURSISTAS
EM PAU DOS FERROS-RN

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 20/06/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Monte Coelho Frota (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Walter Omar Kohan
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Prof.^a Dr.^a Maria Reilta Dantas Cirino
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Prof.^a Dr.^a Rosimeire Costa de Andrade Cruz
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Karyne Dias Coutinho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Aos professores que resistem e lutam por uma
educação mais humanizadora e por uma vida
mais digna e mais justa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me possibilitar viver experiências além do que um dia pude sonhar. Toda honra e toda glória a Ti, Senhor.

Aos meus pais, Aurinilo Silva Araújo e Maria José dos Santos Araújo, pela generosidade na compreensão de minha ausência, pelas orações e pelo apoio.

À Sara dos Santos Araújo Barbosa, minha querida filha, pelo amor incondicional.

A João Batista da Silva Barbosa, meu esposo, pela compreensão, colaboração e pelo incentivo.

Aos demais familiares que se esforçaram em me encorajar, cada um à sua maneira, imensa gratidão.

À minha orientadora, Ana Maria Monte Coelho Frota, pessoa que inspira leveza, liberdade, acolhimento e alegria. Agradeço pelo convite a novos olhares para a infância, por me proporcionar o encontro com a filosofia da educação. Agradeço por acreditar em mim, por estar sempre aberta às aventuras e aos deslocamentos que essa pesquisa nos proporcionou. Minha imensa admiração, meu respeito, meu afeto e minha amizade.

Agradeço à professora Rosimeire Costa de Andrade Cruz, pela escuta sensível, pelos conselhos, que me moviam mesmo diante dos meus receios, pela frase com a qual me encorajava: “Vá, temendo, mas vá...”, e viemos juntas. Obrigada por estar aqui comigo mais uma vez.

À professora Maria Reilta Dantas Cirino, que, ao partilhar sua pesquisa de doutorado num encontro do Núcleo de Educação da Infância (NEI) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), provocou o encantamento e a curiosidade que ajudaram a me mover até aqui. Obrigada por abrir os caminhos e provocar novos encontros.

Ao professor Walter Omar Kohan e aos demais integrantes do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI), pela generosidade na partilha de experiências filosóficas, pela oportunidade dos encontros potentes, pelo acolhimento, pelo afeto e pelas desconstruções que me provocaram.

À professora Karyne Dias Coutinho, pela sensibilidade com que aceitou o convite para a banca, pela forma como acolheu minha escrita na segunda qualificação. É uma honra poder contar com sua presença neste texto, com as contribuições que sugeriu.

Ao professor Óscar Pulido-Cortés, da Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), pelas ricas contribuições a esta pesquisa, por ocasião da primeira qualificação, na qual esteve presente conosco como membro da banca examinadora.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), que, de maneira cuidadosa, zelam por nosso compromisso com a educação.

Aos companheiros do Eixo de Pesquisa Infâncias: filosofia, arte e corporeidade, com quem tive a imensa alegria de partilhar essa caminhada: Janice Débora, Rebeka Costa, Leandro Júnior, Ana Caroline, Karen Justo e Rosalina Moraes. Agradeço pelos estudos, pelo afeto e pela amizade. A vocês, que tanto me ajudaram, minha imensa gratidão.

Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Infâncias (GEPEFI), com quem, muitas vezes, pude sonhar e acreditar numa educação mais humanizada e humanizadora; por nossas leituras, pelos estudos, pelas poesias, pelos cafés, encontros, choros e risos. Vocês tornaram essa caminhada mais leve.

Aos amigos da equipe de gestão do Distrito Educacional VI, pela confiança, pelos incentivos, por acreditarem em mim em todos os momentos, por acolherem minhas necessidades nesse percurso. A sensibilidade e o companheirismo de vocês fizeram a diferença.

À Rosana Vasconcelos, com quem tenho a oportunidade de contar para a competente revisão, formalização e normalização dos meus trabalhos. Obrigada por estar comigo, mesmo nos momentos mais difíceis.

A Edmundo Rocha, pelas vezes em que me fez perceber que não estive sozinha nessa travessia e que esse percurso não era apenas sobre partilhar um conhecimento, mas sobre tornar-me outra de mim mesma.

À Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME), pela concessão de afastamento parcial para os estudos, o que é extremamente importante para o aprimoramento do ensino, da pesquisa e, consequentemente, da educação.

À Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, que, por meio da equipe da Subcoordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (SUEJA) e da 15ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC), possibilitou e acolheu minha pesquisa, contribuindo de maneira excepcional para minha formação. Minha gratidão a todos vocês, especialmente à Aparecida Diógenes e à Vércia de Paiva, que estiveram mais próximas a mim nessa caminhada.

Aos professores de Pau dos Ferros, com quem tive a honra de vivenciar uma encantadora e transformadora experiência de formação. Meu respeito, meu carinho e minha gratidão.

[...] em particular, naqueles contextos nos quais as relações econômicas, sociais e políticas impedem mais duramente os seres humanos de serem o que são, como o pós - capitalismo que vivemos atualmente na América Latina, uma educação filosófica é tão necessária: porque ela pode permitir, através da compreensão crítica e dialógica do que estamos sendo (alunos e professores cada vez mais embrulhados numa lógica da competência e do “salve-se quem puder”), uma transformação do que nos faz ser o que estamos sendo (empreendedores, individualistas, consumidores) para podermos ser de outra maneira mais própria do que podemos e queremos ser e menos imposta por uma lógica instituída que nos faz estar sendo o que raramente pensamos ou questionamos (Kohan, 2019, p. 156-157).

RESUMO

Uma educação pautada apenas na gestão de resultados e, supostamente, na melhoria de índices “educacionais”, perseguida por nosso país, já foi experimentada em outras nações, que terminaram por admitir o equívoco e o fracasso dessa perspectiva, pois ela gera o individualismo e mitifica a meritocracia, dificultando a valorização dos princípios democráticos para uma vida coletiva. Na contramão desse cenário, propomo-nos a olhar as experiências educacionais que têm conseguido rupturas dessa realidade, com foco no desenvolvimento do pensamento, buscando inspirações que nos aqueçam a esperança de que podemos resistir e reexistir de maneiras diferentes. Assim, acompanhamos o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que desenvolveu, em parceria com a Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte, por meio da 15ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC), uma formação de alfabetização filosófica, realizada no município de Pau dos Ferros-RN, como parte de uma Política Estadual de Superação do Analfabetismo de Jovens e Adultos. Na perspectiva do NEFI, a formação foi uma proposta inspirada em princípios freireanos, que se mostrou inovadora e potente. Mas o que será que aconteceu nessa formação? Quais os significados a ela atribuídos pelos professores cursistas? Diante dessas questões, consideramos como objetivo desta pesquisa investigar o que pode uma alfabetização filosófica na formação de professores, a partir da experiência de Pau dos Ferros-RN. As discussões teóricas envolveram um diálogo entre filosofia e educação, a partir das contribuições de Freire (1987, 2001, 2011, 2013, 2017, 2021, 2023a, 2023b), Kohan (2004, 2007, 2009, 2011, 2012, 2014, 2016, 2019, 2021, 2022), Gallo (2002, 2017, 2020), Larrosa (2013, 2015, 2018), Masschelein e Simons (2014, 2019) e Rancière (2009, 2015, 2022). Trata-se de uma pesquisa na perspectiva experiência/sentido apresentada por Larrosa (2015), na qual a criação de dados se deu a partir das narrativas da experiência vivenciada e de conversas com professores cursistas. As reflexões revelaram sentidos que não se pretendem absolutos; por isso, foram considerados como trilhas possíveis: a alfabetização filosófica pode ser uma formação diferente, que não dá respostas, “não ensina receitas”, mas abre caminhos para o pensar; pode nos levar a percorrer a trilha do cuidado, por meio da forma, do acolhimento, da afetividade e da atenção ao outro. Pode ser uma forma de reinventar Paulo Freire e seus princípios, como o compromisso sociopolítico com os oprimidos, a amorosidade, as perguntas, a infância, a escuta, a igualdade, a participação, a coletividade, a humanização, o diálogo e o esperar. Os professores cursistas revelaram, ainda, como possibilidade de uma alfabetização filosófica, a trilha do transbordamento dos princípios do curso para as experiências da vida profissional,

familiar e comunitária. Caminhamos por possibilidades na trilha do tempo, ampliando os horizontes da temporalidade e enveredamos pelas trilhas dos múltiplos começos, que nunca serão iguais, mas sempre reinventados de forma diferente. Este estudo destaca que a formação em alfabetização filosófica pode ajudar os professores a refletir sobre o sentido da educação e propõe que possamos criar e compartilhar formas mais dignas de sermos professores e de vivenciarmos a escola.

Palavras-chave: alfabetização filosófica; formação de professores; NEFI; Paulo Freire; escola.

ABSTRACT

An education based solely on the management of results and, supposedly, on improving “educational” indices, pursued by our country, has already been tried out in other nations, which have ended up admitting the mistake and failure of this perspective, because it generates individualism and mythologizes meritocracy, making it challenging to value democratic principles for a collective life. Against this backdrop, we set out to examine educational experiences that have managed to break away from this reality, with a focus on the development of thought, seeking inspiration that will give us hope that we can resist and re-exist in different ways. Thus, we followed the Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI), of the State University of Rio de Janeiro (UERJ), which developed, in partnership with the Rio Grande do Norte Department of Education, through the 15th Regional Directorate of Education and Culture (DIREC), a philosophical literacy training, held in the municipality of Pau dos Ferros-RN, as part of a State Policy to Overcome Youth and Adult Illiteracy. From NEFI's perspective, the training was a proposal inspired by Freirean principles, which proved to be innovative and powerful. But what happened during this training? What meanings did the teachers attribute to it? Faced with these questions, this research aimed to investigate the role of philosophical literacy in teacher training, drawing on the experience of Pau dos Ferros-RN. The theoretical discussions involved a dialog between philosophy and education, based on the contributions of Freire (1987, 2001, 2011, 2013, 2017, 2021, 2023a, 2023b), Kohan (2004, 2007, 2009, 2011, 2012, 2014, 2016, 2019, 2021, 2022), Gallo (2002, 2017, 2020), Larrosa (2013, 2015, 2018), Masschelein and Simons (2014, 2019) and Rancière (2009, 2015, 2022). This is a research project from the perspective of experience/meaning presented by Larrosa (2015), in which the creation of data was based on the narratives of the experience lived and conversations with teachers taking the course. The reflections revealed meanings that are not intended to be absolute; for this reason, they were considered possible paths: philosophical literacy can be a different kind of training, one that doesn't give answers, “doesn't teach recipes”, but opens up ways of thinking; it can lead us down the path of care, through form, acceptance, affection and attention to others. It can be a way of reinventing Paulo Freire and his principles, such as socio-political commitment to the oppressed, love, questions, childhood, listening, equality, participation, collectivity, humanization, dialogue, and hope. The teachers who took the course also revealed the possibility of philosophical literacy, which involves applying the principles of the course to the experiences of professional, family, and community life. We walk through options on the path of time, broadening the horizons of temporality and embarking on the paths

of multiple beginnings, which will never be the same, but will continually be reinvented differently. This study highlights that training in philosophical literacy can help teachers reflect on the meaning of education. It proposes that we can create and share more dignified ways of being teachers and experiencing school.

Keywords: philosophical literacy; teacher training; NEFI; Paulo Freire; school.

LISTA DE FOTOS

Foto 1	– A saída do Rio.....	67
Foto 2	– Equipe de Fortaleza - CE, aguardando a equipe do NEFI no aeroporto Pinto Martins.....	67
Foto 3	– A chegada a Pau dos Ferros-RN.....	68
Foto 4	– 1ª reunião em Pau dos Ferros-RN.....	68
Foto 5	– Cadastro dos participantes.....	70
Foto 6	– Mesa de abertura.....	70
Foto 7	– Trabalho em grupo.....	75
Foto 8	– Trabalho em grupo.....	75
Foto 9	– Professor Walter e Aparecida solicitando cuidados para evitar a Covid-19.....	78
Foto 10	– Discussão sobre o trabalho em grupo.....	78
Foto 11	– Atividade de escuta.....	84
Foto 12	– Atividade de escuta.....	84
Foto 13	– Escrita do fragmento da entrevista de Paulo Freire.....	87
Foto 14	– Orientações para a atividade coletiva.....	87
Foto 15	– Atividade de trabalho colaborativo.....	88
Foto 16	– Atividade de trabalho colaborativo.....	88
Foto 17	– Discussão coletiva sobre a atividade.....	90
Foto 18	– Encerramento da atividade coletiva.....	90
Foto 19	– Cartazes da atividade de criação de um fragmento.....	93
Foto 20	– Apreciação do ambiente da sala de atividades pela turma.....	94
Foto 21	– Passeio da equipe NEFI pelo Centro de Pau dos Ferros-RN.....	95
Foto 22	– Reunião na 15ª DIREC para avaliação do curso.....	96
Foto 23	– Partilha de experiência entre turmas.....	99

Foto 24 – Partilha de experiência entre turmas.....	100
Foto 25 – Fragmento 103 de Heráclito.....	107
Foto 26 – Agradecimento dos cursistas ao cozinheiro.....	108
Foto 27 – Registro de atividade na sala das professoras Cori e Reilta.....	109
Foto 28 – Partilha do encerramento da turma das professoras Reilta e Cori.....	110
Foto 29 – Registro do encerramento das atividades na sala dos professores Óscar e Priscila.....	112
Foto 30 – Partilha do encerramento da turma dos professores Óscar e Priscila.....	113
Foto 31 – Registro do encerramento das atividades na sala dos professores José Ricardo e Meirilene.....	115
Foto 32 – Partilha do encerramento da turma dos professores José Ricardo e Meirilene...	115
Foto 33 – Registro do encerramento das atividades na sala dos professores Robson e Ana.....	116
Foto 34 – Partilha do encerramento da turma dos professores Robson e Ana.....	116
Foto 35 – Registro do encerramento das atividades na sala dos professores Márcio e Karyne.....	118
Foto 36 – Partilha do encerramento da turma dos professores Márcio e Karyne.....	119
Foto 37 – Agradecimentos finais da equipe do NEFI.....	121
Foto 38 – Apresentação cultural com o maestro Francisco.....	121
Foto 39 – Apresentação do Grupo de Capoeira Berimbaus do Oeste.....	122
Foto 40 – Música do encerramento.....	122

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIFE	Colóquio Internacional de Filosofia e Educação
CNTE	Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação
DIREC	Diretoria Regional de Educação e Cultura
DRAE	Diretoria Regional de Alimentação Escolar
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMATER-RN	Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural
EsP	Escola sem Partido
FAPERN	Fundação de Apoio à Pesquisa do Rio Grande do Norte
GCBO	Grupo de Capoeira Berimbaus do Oeste
GEPEFI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Infâncias
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEFI	Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias
NEI	Núcleo de Educação da Infância
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PROF-FILO	Filosofia e do Mestrado Profissional em Filosofia
PT	Partido dos Trabalhadores
SEEC	Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer
SME	Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza
STF	Supremo Tribunal Federal
SUEJA	Subcoordenadora da Educação de Jovens e Adultos
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UPTC	<i>Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia</i>

SUMÁRIO

1	NOVOS COMEÇOS.....	15
1.1	Dos encontros potentes.....	16
1.2	Da aproximação com o NEFI.....	23
1.3	Das possibilidades da pesquisa.....	31
2	DÍÁLOGOS NA TRAVESSIA.....	33
3	A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO.....	49
3.1	Tipo de pesquisa.....	51
3.2	O cenário da pesquisa.....	55
3.3	Os participantes da pesquisa.....	57
4	EXPERIÊNCIAS E SENTIDOS.....	63
4.1	Do que vi e vivi.....	63
4.2	Do que pode uma alfabetização filosófica: trilhas abertas.....	123
5	CONSIDERAÇÕES INCONCLUSAS, SINGULARES E PASSIONAIS.....	152
	REFERÊNCIAS.....	157
	APÊNDICE A – CARTA CONVITE PARA CONVERSAR SOBRE O CURSO	
	DEALFABETIZAÇÃO FILOSÓFICA EM PAU DOS FERROS-RN.....	164
	ANEXO A – CADERNO DE MATERIAIS.....	165
	ANEXO B – PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO: SUPERA RN.....	184
	ANEXO C – CARTA DE BOAS-VINDAS.....	197
	ANEXO D – MÚSICA SUPERA RN.....	199

1 NOVOS COMEÇOS

Identidade

Preciso ser um outro
para ser eu mesmo

Sou grão de rocha
Sou o vento que a desgasta

Sou pólen sem inseto

Sou areia sustentando
o sexo das árvores

Existo onde me desconheço
aguardando pelo meu passado
ansiando a esperança do futuro

No mundo que combato
morro
no mundo por que luto
nasço

(Couto, 2016, p. 86).

O que pode uma alfabetização filosófica? De onde vem essa pergunta? Quem a faz? Qual seria a importância desse assunto em nosso contexto educacional? Essas perguntas relacionam-se com outras: quem sou eu? Quem quero ser? Por qual mundo eu luto? Por qual mundo eu nasço? Sou filha, irmã, sobrinha, esposa, mãe, amiga e, profissionalmente, identifico-me como professora. Mas que professora sou? Que professora quero ser?

Iniciei minha atuação na educação ainda cursando o magistério, trabalhando como professora desde a década de 1990, amparada pelas legislações, didáticas e psicologias, sempre “ansiando a esperança do futuro”. Aprendi a acreditar nisso. Contudo, no meu percurso de quase três décadas nesse campo de atuação, pude testemunhar muitas mudanças e vivenciar muitas experiências. Tive a oportunidade de viver bons encontros e novos começos, que me possibilitaram outras descobertas e autodescobertas.

Tento deixar o caminho seguro para me aventurar, mesmo com receio, por novos trajetos. Não tem sido uma decisão fácil, muito menos confortável. No entanto, dessa forma posso ser outras de mim, sendo, nesse contexto, com minhas experiências, construindo e compartilhando com meus pares as dores e alegrias de ser, querendo ser melhor de mim, querendo compartilhar com outras pessoas os sentidos que temos construído para a educação a partir de outros estudos. Agora talvez olhando um pouco mais para o presente, tentando lê-lo de uma outra forma, a partir de leituras que não fizeram parte de minha formação pedagógica

inicial, mas que tornaram-se extremamente necessárias nessa caminhada que se pretende mais próxima da filosofia e da luta pela transformação que desejamos na escola.

1.1 Dos encontros potentes

Ser, parecer

Entre o desejo de ser
e o receio de parecer
o tormento da hora cindida

Na desordem do sangue
a aventura de sermos nós
restitui-nos ao ser
que fazemos de conta que somos

(Couto, 2016, p. 99).

Inspirado em Deleuze (1988), Larrosa (2013, p. 127) afirma que pode ser o pensamento “[...] um modo da sensibilidade e da paixão em relação àquilo que comove a alma e a deixa perplexa. E só nessa relação sensível e apaixonada com aquilo que faz pensar, o pensamento é também aprendizagem.” Foi dessa forma – perplexa, apaixonada e muito pensativa – que me senti quando, em 2015, na disciplina “Diferentes olhares sobre a infância”, ministrada por minha professora e orientadora Dr.^a Ana Maria Monte Coelho Frota, no Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC), deparei-me pela primeira vez com um texto sobre filosofia e infância.

Tratava-se do texto *Infância e filosofia*, do professor Walter Omar Kohan (2009, p. 41), que explicitava um convite para “[...] pensar a infância desde outra marca, ou melhor, a partir do que ela tem, e não do que lhe falta: como presença e não como ausência; como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade”. Nessa perspectiva, a infância não é vista como uma idade cronológica, mas como uma abertura para o novo, como uma condição, uma forma de habitar o mundo. Nas palavras do autor: “[...] somos nascidos a cada vez que percebemos que o mundo pode nascer novamente e ser outro, completamente distinto daquele que está sendo. O nome de uma faculdade chamada criação, transformação, revolução, isso é a infância.” (Kohan, 2009, p. 47).

Lembro-me das primeiras reações da turma: o encantamento com a leveza e, ao mesmo tempo, a profundidade do texto, as questões, os convites. A perspectiva totalmente distinta fez-nos perguntar: como chegamos até aqui sem a oportunidade de conhecer esses pensamentos? Curiosas por estudar um pouco mais, para além da disciplina ministrada,

organizamos então um grupo de estudos: o Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Infância (GEPEFI). Fomos atravessadas de modo que não tínhamos como não continuar, mesmo com todo o desconforto que o desconhecido nos trazia. O modo como aprendemos a compreender as teorias e tentar traduzi-las em práticas nos acompanhou no início das leituras e se apresentava em questões como: “[...] isso é muito diferente do que aprendemos até hoje...”, “[...] tudo muito bonito, mas como se efetiva na prática?”, “E para que servem mesmo essas leituras?”

Demorou para entendermos que não se tratava de uma transposição linear da teoria à prática. E, aos poucos, fomos compreendendo que era uma forma outra de pensar e vivenciar a educação. Larrosa (2015, p. 15) afirma que “[...] costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre ciência e técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática”. O filósofo reflete sobre essas alternativas, propondo uma nova possibilidade de pensá-la a partir do par experiência/sentido que considera “[...] mais existencial (sem ser existencialista) e mais estético (sem ser esteticista).” (Larrosa, 2015, p. 16).

Entre o desejo de ser uma professora mais reflexiva e o receio de parecer estar buscando algo além de minhas condições, a proposta de Larrosa (2015) apresenta-se como um convite a uma nova experiência educativa, realizada numa perspectiva filosófica. Para o autor, “[...] se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, permita-nos libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa para além do que vimos sendo” (Larrosa, 2015, p. 5).

Podemos então restituirmo-nos e libertarmos das verdades que aprendemos? Isso parece ser algo extremamente difícil, por isso mesmo uma travessia a ser feita em companhia. Ler juntos, discutir, pensar, questionarmos-nos, deixarmos-nos atravessar pelas dúvidas e perceber a nossa própria necessidade de mudança são elementos importantes nesse processo de reconstrução e ressignificação não só do conhecimento, mas da forma de compreender o próprio estudo e, assim, também a própria formação.

A empolgação com as possibilidades que surgiam com as leituras e os encontros era tanta que decidimos compartilhá-la com o maior número de pessoas que conseguimos num grupo de estudos. Depois, também sentimos necessidade de ampliar a divulgação desses estudos no âmbito acadêmico do nosso PPGE e do nosso município, promovendo eventos e buscando publicar artigos, mas também fazendo aproximações, parcerias, diálogos e partilhas com outros grupos que estudam sobre o tema que tem transformado nossa forma de perceber a educação.

Larrosa (2015, p. 5) afirma que é “[...] a experiência, e não a verdade, que dá sentido à educação” e possibilita mudanças, rupturas com a repetição do mesmo. Nessa perspectiva,

Kohan (2011, p. 18) defende “[...] uma possibilidade afirmativa do pensar, como uma metáfora da gênese de um novo pensar”, o que considera uma infância, uma força, uma potência, uma infância da filosofia, uma filosofia da infância. Um convite para o pensamento “[...] sem qualquer pretensão de fundar uma nova teoria ou uma nova proposta para salvar a educação [...]” (Kohan, 2009, p. 60), mas para que “[...] quem sabe assim possamos ampliar nossa liberdade de pensar a educação e de nos pensarmos a nós próprios, como educadores.” (Larrosa, 2015, p. 6).

Larrosa (2018, p. 210) explicita também que “[...] o professor ensine o que ensine, trabalhe no que trabalhe, estude no que estude, sempre mantém viva uma pergunta: o que é (e o que não é) ensinar? o que é (e o que não é) aprender? o que é (e o que não é) formação, o que é (e o que não é) educação?”. Assim, podemos pensar: como então temos trabalhado nas escolas com nossas crianças, jovens e adultos? Que educação temos oferecido a eles? Ou, ainda, que educação gostaríamos de construir com eles? Essas questões têm sido foco de meu interesse, derivam de minhas inquietações de professora e foram intensificadas na minha pesquisa de mestrado, que resultou na dissertação “O Cuidado na Educação Infantil: perspectivas e significados” (Barbosa, 2017), uma escrita a partir da relação entre a pedagogia, a filosofia e a infância.

Por ocasião da defesa da dissertação, foi recomendada pela doutora Reilta Cirino¹, participante da banca examinadora, a continuidade em outros níveis de pesquisa do diálogo potente entre a filosofia e a pedagogia, convidando a filosofia para ajudar a pedagogia a olhar para si mesma, como o menino Diego², de Eduardo Galeano (2019), que pediu ao pai ajuda para ver o mar. Esse convite provocou-me, abriu janelas e, nesse sentido, submeti-me a essa aproximação, que se tornou para mim desejo e necessidade, considerando o que ela possa dar a pensar sobre a educação, sobre a escola, sobre a formação dos professores, sobre o que temos feito de nossa ação pedagógica, a que ela tem se prestado, bem como sobre as possibilidades de mudar ou romper com o que a desumaniza ou a embrutece.

Rancière (2015, p. 11) afirma que:

Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la, ou inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as

¹ Maria Reilta Dantas Cirino, professora adjunta da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e do curso de Filosofia e do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), *Campus Caicó* - UERN. Membro do grupo de pesquisa Filosofia e educação, da UERN Caicó-RN, e do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

² Personagem da história *A função da arte / I*, do *O livro dos abraços*, de Eduardo Galeano (2019, p. 15).

consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação.

A partir da história de Joseph Jacotot, ocorrida na França do século XIX, Rancière (2015, p. 10) explicita que a educação pode nos embrutecer quando nela se sobressai a autoridade “[...] dos que sabem sobre os que ignoram”, na submissão de uma inteligência à outra inteligência, ou seja, quando prevalece a lógica explicadora, pois partem de uma desigualdade de inteligências que acaba por ser postergada. Ao contrário, pode haver uma educação que possibilita a emancipação, e essa se daria, conforme o autor, pela verificação da igualdade de inteligências, pela tensão do desejo e da vontade, pois, “[...] na ordem intelectual, podemos tudo o que pode um homem” (Rancière, 2015, p. 10).

Para Rancière (2015), a emancipação das inteligências não é uma questão de método de aprendizagem, mas uma questão filosófica e política, que tem como pressuposto a igualdade. Não uma igualdade como objetivo a ser atingido, porque, assim, toma-se a desigualdade como ponto de partida, afirma o autor, mas uma igualdade como “[...] uma suposição a ser mantida em qualquer circunstância.” (Rancière, 2015, p. 189). Portanto, enquanto professores, podemos, desde que mais atentos, caminhar colaborando com a construção da emancipação, ou, ao contrário, corremos o risco de perpetuar o embrutecimento, mesmo que não tenhamos esse objetivo.

Ao observarmos cuidadosamente as condições de trabalho docente em nossos dias e as constantes imposições programáticas e curriculares, além das políticas de resultado, cada vez mais adotadas e perseguidas por estados e municípios, seja na esfera pública, seja na privada, podemos dizer que, muitas vezes, vivenciamos a educação escolar de uma forma que, antagonicamente, não nos permitimos pensar verdadeiramente sobre ela e, assim, também vamos nos embrutecendo e, aos poucos, perdendo, por exemplo, nossa capacidade de ver, de ouvir ou mesmo de refletir sobre a nossa realidade.

Sob forte influência das avaliações externas e gestão de resultados que atualmente dominam o campo educacional brasileiro, o desejo, a vontade e a criatividade vão sendo substituídos por estratégias metodológicas impostas. Cada vez mais tornam-se constantes as interrogações sobre o que fazer para atingir as metas estabelecidas, sob pena de colocar em risco os resultados esperados da escola, relacionando-os à competência profissional do professor. Esses aspectos têm nos roubado o foco de pensar sobre o sentido da educação que vivenciamos.

Uma educação que se pauta apenas na gestão de resultados e, supostamente, na consequente melhoria de índices “educacionais”, tão perseguida por nosso país, já foi

experimentada em outros países, tais como os Estados Unidos³ e a França⁴, os quais, inclusive, terminaram por admitir tanto o equívoco quanto o fracasso desse tipo de encaminhamento, pois ele gera o individualismo e mitifica a meritocracia, dificultando com isso a valorização dos princípios democráticos para uma vida coletiva.

Larrosa (2018, p. 44) afirma que:

Uma escola digna, uma educação digna ou um professor digno é uma escola, uma educação e um professor que merecem o seu nome, isto é, uma escola, uma educação ou um professor ‘de verdade’, que sejam ‘realmente’ escola, ‘realmente’ educação ou ‘realmente’ professor, e não esses simulacros indignos a que somos condenados pelas tabelas e *rankings* de qualidade.

A escola que temos hoje sofre grande influência do mercado financeiro, principalmente devido ao processo de fortalecimento da visão neoliberal no contexto político e educacional brasileiro, intensificada no governo de extrema direita que assumiu o Brasil de 2018 a 2022⁵. Percebemos que a utilização de diversas estratégias como o uso de um discurso progressista em nome do conhecimento, muito aceito socialmente, ao contrário, visa promover o embrutecimento, a obediência, a manutenção do sistema de desigualdade social e a exploração.

Atualmente há um foco muito grande na “gestão de resultados” da escola, com vistas à melhoria dos índices educacionais e à garantia do direito à educação, mas, em nome desses “bons princípios”, muitos equívocos são cometidos, especialmente no que se refere ao constante ranqueamento entre as unidades escolares e a imposição cada vez mais cedo de metas e resultados a serem atingidos.

O treino para as avaliações com foco em metas de resultado tem roubado o tempo da pergunta, da curiosidade, do pensamento, e, cada vez mais cedo, algumas crianças e seus professores passam a carregar a culpa pelo fracasso da turma ou da escola. Qual o sentido desse tipo de educação? O que podemos fazer para contribuir com o resgate da dignidade da escola, do professor, do estudante e da educação, como nos problematiza Larrosa (2018)?

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 9) asseveram que “[...] compreender o sentido de uma política pública reclamaria transcender sua esfera específica e entender o

³ Ver RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

⁴ LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

⁵ Período em que o Brasil esteve governado pela extrema direita, representada pelo bolsonarismo e pelos conservadores da elite nacional. Durante esse governo, pautas ideológicas disfarçadas de moralismo fortaleceram a violência material e exclusiva, ameaçando o processo democrático.

significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em questão”. O projeto social do Estado brasileiro no contexto histórico de construção dessa escrita foi lamentavelmente perturbador.

Especialmente após o golpe político de 2016⁶, que culminou com o *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff, a educação pública passou a ser percebida mais fortemente como um “produto”, sendo desqualificada, sabotada e desvalorizada com a intencionalidade de passá-la à iniciativa privada, com os mais “belos” e ludibriosos argumentos em nome da qualidade e da eficiência das escolas particulares, ou mesmo à militarização, defendida em nome da ordem, ou, ainda, a *homeschooling*⁷, modalidade que defende a educação de crianças e adolescentes em casa, pelos pais, em vez de ir às escolas. Que projeto social de Estado torna-se evidente diante desses fatos? A quem se destina esse tipo de educação voltada à subalternidade?

Em publicação para a 20ª Semana Nacional em Defesa e Promoção da Educação Pública, a Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) faz um alerta sobre os projetos de privatização e mercantilização da educação pública:

A privatização da educação pública se dá a partir de um processo lento e gradual, quase de forma despercebida para a maioria. E também através de muitas formas que, na maioria das vezes, são antecedidas por lógicas mercantis que transformam a educação de um direito social para um bem que pode e deve ser comercializado (CNTE, 2019, p. 2).

Nessa perspectiva, o corte e congelamento de verbas destinadas à educação após o golpe de 2016 favoreceram o sucateamento das escolas públicas em todas as etapas, modalidades e níveis de ensino. Ataques frequentes à índole dos professores, forte propagação de projetos de militarização das escolas e, até mesmo, as diversas tentativas de aprovação da *homeschooling* foram algumas das estratégias utilizadas para desvalorização da escola pública, o que acabou por representar um grave ataque à democracia. No entanto, como já nos alertavam Masschelein e Simons (2019, p. 156), “[...] esses ataques não são novos. Desde a sua criação e ao longo da história, a escola tem sido confrontada com as tentativas de domar as suas dimensões democrática e comunista. Esses esforços são mais mortais hoje do que nunca”. Para os autores, essa questão não é apenas um problema para os educadores, mas uma questão pública que deve afetar todos.

⁶ Sobre o golpe de 2016, ver Oliveira (2016) e Jinkings, Dória e Cleto (2016).

⁷ Apesar de não ser permitido por decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), há no Brasil um Projeto de Lei que visa a regulamentação dessa modalidade.

Para além das questões já abordadas, em 2019 iniciou-se a pandemia mundial de Covid-19, de demorado processo de controle no Brasil. No nosso caso, houve sério agravante do período pandêmico: o negacionismo assumido pelo governo federal de extrema direita que optou pela necropolítica⁸. Na data de revisão desse texto, já havíamos perdido mais de 715 mil brasileiros para a doença⁹. Com o discurso de que, se parasse a economia, o Brasil iria quebrar, o governo federal bolsonarista¹⁰ aproveitou a terrível crise humanitária que nos paralisou no período pandêmico para “ir passando a boiada”¹¹, e, dessa forma, enfraqueceu várias esferas democráticas, dentre elas a educação.

Apesar do retrocesso em todas as esferas sociais, implementado pelo governo de extrema direita que governou o país de 1º de janeiro de 2019 até 31 de dezembro de 2022, pudemos, em meio a essa escrita, ver a retomada de uma direção um pouco mais democrática para o Brasil na eleição presidencial de 2022, com a retomada do governo federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT). No entanto, manter-se na defesa da escola pública, gratuita e democrática para todos precisa ser uma luta constante em qualquer tempo e lugar, e requer, ainda, “[...] repensá-la amorosamente para encontrar sua especificidade e sua autêntica natureza” (Larrosa, 2018, p. 250). Assim, nossa opção é olhar com calma o que ela tem sido e, com a ajuda da filosofia, perceber o que ela pode ser.

Principalmente pelos grandes ataques que a educação e a escola pública vêm sofrendo nos últimos anos, parece-me ser de grande importância que nós professores possamos buscar formas de contribuir para que sejam construídos e fortalecidos outros olhares, outras possibilidades de valorização e defesa da escola. É nessa direção que buscamos seguir com essa pesquisa.

Alguns grupos de estudo, pesquisa e extensão têm feito esse movimento em defesa da escola e da educação, e com eles temos muito o que pensar. Assim, buscamos trilhar caminhos e aproximações com o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), por ser a maior referência nacional nesse campo de estudos, pesquisas e práticas, ajudando-nos a repensar a nós mesmos, bem como a

⁸ Termo cunhado por Mbembe (2020) que se relaciona ao poder e capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer.

⁹ Dados do Governo Federal disponíveis em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 6 abr. 2024.

¹⁰ Pinheiro-Machado e Freixo (2019) consideram o bolsonarismo como um fenômeno político de extrema direita que se caracteriza por uma visão ultraconservadora de mundo.

¹¹ “Ir passando a boiada” foi uma expressão utilizada pelo então Ministro do Meio Ambiente Ricardo Salles, em reunião ministerial do dia 22 de abril de 2020, referindo-se à oportunidade de aproveitar o foco da mídia na pandemia de Covid-19 para aprovar sem resistência da sociedade civil a revogação de resoluções de proteção ao meio ambiente.

escola, a educação e a formação de professores a partir do que têm denominado como “alfabetização filosófica”.

Para os nefianos,

o conceito “alfabetização filosófica” propõe uma formação experiencial sustentada nas seguintes disposições: escutar atentamente o mundo humano e não humano que nos rodeia; pensar juntos com cuidado e calma; relacionarmo-nos cooperativa e não competitivamente com as ideias das outras pessoas; perguntarmo-nos, colocando em questão, nossa vida e a maneira como nos relacionamos com ela, num tempo especial, singular, suspenso; conversar como iguais na busca de enfrentar as exigências de nossa comunidade; inventar novas formas de estar com outras e outros (Salas *et al.*, 2022, p. 1).

Seria possível experimentar ou vivenciar as disposições propostas nesse conceito? Podemos tentar? Estamos abertos a essas possibilidades?

1.2 Da aproximação com o NEFI

Janelas

Demoro
a fechar janelas
porque me dói
a vida entre dentro e fora.

Meu gesto lento,
sem antes nem depois,
desconhece se abre ou se fecha
a janela de uma outra janela.

Sem longe nem perto,
entre sombra e além,
na casa onde meu corpo começa,
sou eu mesmo a terra que contemplo.

Depois do vidro,
Perdida da sua própria imagem,
a paisagem ainda mora toda em mim.
E eu, já, nela.

(Couto, 2016, p. 161).

Seremos nós mesmos a terra que contemplamos? Que janelas abrimos? Que janelas fechamos? A educação dispõe de muitas janelas que oferecem diferentes pontos de vista. Dentre elas, como um encontro afirmativo, fui atravessada pelos estudos e pesquisas que fazem relação entre a educação e a filosofia. A princípio, pareceu-me um grande desafio, mas a perspectiva de que “todas as pessoas podem filosofar” (Cirino, 2016, p. 49) é convidativa e libertadora.

Para além da sugestão de continuar pesquisando as relações entre a filosofia e a educação, houve também a orientação da professora Reilta na banca de defesa da minha dissertação, que, a partir da pesquisa realizada, eu escrevesse artigos para submeter à revista científica do NEFI (*childhood & philosophy*) e ao Colóquio Internacional de Filosofia e Educação (CIFE). Foi, então, a “janela” para buscar, inicialmente, mais informações e, posteriormente, aproximações, mesmo com receio se realmente seria possível esse acesso.

O NEFI, da UERJ, foi criado em 2003, com a coordenação do professor Walter Omar Kohan, e é composto por estudantes, professores e professoras interessados nas temáticas da educação, filosofia e infância.

De acordo com o professor Kohan (2018a, p. 5),

O Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NEFI/UERJ) experimenta o que qualquer grupo de trabalho de uma universidade pública faz: ensinar, pesquisar e estender a universidade fora dos seus muros. Seu foco temático são as relações entre infância, educação e filosofia, tanto no que diz respeito a experiências filosóficas com crianças e à formação de professoras em escolas públicas quanto ao estudo e ao exercício mais amplos possíveis da categoria de infância.

Desde 2003 o NEFI tem desenvolvido diversas atividades, estabelecendo parcerias em diversos estados no Brasil e no exterior, com várias universidades e grupos de pesquisas, de modo a acolher pesquisadores graduandos e pós-graduandos, partilhando estudos e pesquisas e contribuindo para ampliar a construção e divulgação de conhecimento sobre os temas que envolvem a relação entre filosofia, infância e educação.

O NEFI realiza encontros semanais, aos quais Berle (2018, p. 229) se refere como um “lugar seguro” para pensar, repensar, refletir e mudar enquanto professora suas opções educativas, palavras e gestos”. Em suas palavras, “[...] o NEFI promove um espaço coletivo de educação filosófica de professores e professoras.

Outras atividades do NEFI também são descritas por Cirino (2016, p. 54-55):

Além de suas reuniões semanais na UERJ, o NEFI faz interlocuções, através de seu coordenador, com pesquisadores/as de vários países promovendo encontros, jornadas de estudo e congressos. Esse trabalho tem adquirido destaque internacional também através de várias publicações.

Dentre os encontros promovidos pelo NEFI, destaca-se o CIFE. O evento acontece bienalmente desde 2002, tendo sua XII edição ocorrido em maio de 2024. Tivemos a oportunidade de participar das últimas quatro edições do CIFE, e, nessas participações, cada ato ajudou a construir novas percepções e construções de sentido, que vão ampliando-se,

renovando-se, reconstruindo-se. Convidando a fazer parte, sentir-se parte, construir algo comum que seja a luta pela educação pública e a defesa da escola.

Na página da internet organizada para o XII CIFE¹², há um breve histórico das edições, que reapresento aqui de forma simplificada para dar uma percepção do caminho que esse grupo vem construindo. Em junho de 2002, foi organizado o I Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação, “O valor do mestre - igualdade e alteridade na educação”, com a participação de Jacques Rancière. Dois anos depois, em novembro de 2004, foi organizada a segunda edição do colóquio, com o tema “O devir-mestre: entre Deleuze e a Educação”. Em outubro de 2006, a terceira edição do colóquio fez homenagem ao filósofo Michel Foucault, por ocasião dos 80 anos de seu nascimento.

A partir da quarta edição, em agosto de 2008, o colóquio deixou de ter um filósofo como tema central e passou a ter uma temática, que nessa ocasião foi: “Filosofia, aprendizagem, experiência”. Em setembro de 2010, o V colóquio deixou de ser franco-brasileiro e passou a ser internacional, sendo sua temática “Devir-criança da filosofia: infância da educação”. Em agosto de 2012, o VI colóquio teve como tema “Filosofar: aprender e ensinar”.

De acordo com as informações do *site*, “[...] em cada uma das suas primeiras seis edições, o colóquio reuniu em torno de quinhentos participantes. A partir da sétima edição, o número de participantes foi crescendo ano a ano, até acolhermos mais de mil participantes simultaneamente - sempre de forma aberta e gratuita.” (NEFI, c2025, p. 1).

Em setembro de 2014, o VII colóquio trouxe a temática “O que pode a escola hoje em Nossa América?”. Já em 2016, a VIII versão do colóquio aconteceu em outubro, com o tema “Comunidades que se tecem entre nosotros: alinhando diferença e o ato de educar em uma língua ainda por ser escrita”.

Em 2018, a temática do IX colóquio foi “Filosofia e educação em errância: inventar escola, infâncias do pensar”. Esse foi o primeiro ano da minha participação. O que posso escolher dizer dessa experiência? O sentimento que me invadiu foi gratidão. Na chegada à UERJ, várias pessoas, várias raças, várias línguas. Diferentes características físicas, de gêneros, de cores. Em comum, as afetações, os sorrisos e os olhares curiosos e bem presentes. Já na abertura, no anfiteatro da UERJ, um grupo declamou João Cabral de Melo Neto, “tecendo a manhã” para convidar outros “galos” que apanhassem o grito e o lançassem a outros. Lá estava eu, tentando apanhar o grito; cá estou eu, tentando lançá-lo a outros.

¹² Ver em: <https://filoeduc.org/12cife/sobre.php>

Também teve uma linda homenagem à vereadora Marielle Franco, mulher negra, ativista política, que ganhou visibilidade por sua luta em favor dos direitos humanos e foi brutalmente assassinada em 14 de março de 2018. A emoção da família presente, que se fez do luto à luta, trouxe à tona a necessidade de resistência e esperança, reforçando um compromisso ético e social. Outro momento marcante foi a oportunidade de fala, no encontro com diferentes pessoas, que estudam diversas temáticas, mas que pensam nas possibilidades de transformação da escola. Inscrevemos e apresentamos o trabalho “O cuidado na educação infantil: cenas do cotidiano de crianças em um centro de educação infantil em Fortaleza-CE”, que foi selecionado para o volume 14 da revista *childhood & philosophy*, fato que representou a oportunidade de partilha de olhares e acolhimento.

O X Colóquio, “Afirmar, inventar, re-existir: o que pode uma educação filosófica?”, ocorreu em outubro de 2020, em meio à pandemia de Covid-19, por isso de forma remota, devido ao isolamento social. Também participei; dessa vez, junto a outros colegas do nosso grupo de estudos. Os encontros reuniram em salas virtuais pessoas de diferentes estados brasileiros, mas também de diferentes países. Ler, estudar, conversar e tentar construir coletivamente novas possibilidades para a educação foi um desafio partilhado. Tivemos momentos reservados, ainda, para apreciar a música, a dança, a poesia. Assim, em meio ao caos da pandemia, mesmo à distância, foi possível inventar para re-existir, repensar a potência da vida.

O XI Colóquio, “Estudar?”, ocorreu de forma presencial em novembro de 2022, mesmo ainda sendo necessários alguns cuidados, como o uso de máscaras. Esse colóquio marcou o retorno de uma convivência coletiva e nos provocou a investigar os sentidos do estudo. Transitamos por salas nas quais convidados e participantes tentavam a comunicação em diferentes línguas: português, inglês, espanhol e italiano. Lentamente, às vezes repetindo, às vezes traduzindo, mas num envolvimento comum. Muitas leituras, discussões, reconstruções e partilhas entre grupos.

No XII Colóquio, “Errar?”, realizado em maio de 2024, vivenciamos experiências dentro e fora da UERJ, ocupando em grupos os diversos espaços da cidade do Rio de Janeiro, desenvolvendo exercícios errantes propostos por participantes de diversos lugares do Brasil e de outros países como Colômbia, Estados Unidos, Índia, Argentina, Itália. Erramos uns com os outros, percebendo-nos no contexto, conversando com muitas ajudas nas traduções e refletindo coletivamente nossa humanização, conhecimentos e compromissos éticos e estéticos diante das diferentes realidades sociais, econômicas e culturais das pessoas e das paisagens ocupadas.

Havia uma disponibilidade para vivenciar coletivamente as experiências, fossem nas praias, nas praças, na Zona Norte, na Zona Sul, na Zona Oeste, no Centro, na Baixada Fluminense, em Duque de Caxias. O Colóquio ocupou a cidade e nós visitantes fomos construindo um compromisso em relação ao que poderíamos tentar fazer diante das realidades que vimos e sentimos. Como errantes de tentativas, erros e acertos, como errantes que buscam juntos por diversos lugares uma construção coletiva potente.

Ocupar esse lugar que consideramos tão especial por toda a proposta que representa, partilhar essa experiência com os colegas de eixo, juntar-se a um coletivo que nos modifica de forma tão significativa é uma rica experiência, que faz transbordar o desejo de estar, permanecer e continuar. Podemos afirmar que os colóquios internacionais de filosofia e educação organizados pelo NEFI oportunizam experiências marcantes que nos fazem refletir sobre nossa formação e autoformação, situadas num contexto amplo, mas que têm em comum a responsabilidade com a defesa e reinvenção da escola pública.

Outra grande contribuição do NEFI para o desenvolvimento da perspectiva de educação que defende é a publicação de artigos científicos de diversos autores nacionais e internacionais, sendo a revista *childhood & philosophy* seu principal meio de circulação. Esse periódico está vinculada ao Conselho Internacional para a Investigação Filosófica com Crianças (*International Council for Philosophical Inquiry with Children (ICPIC)*), sendo apresentado no site <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/index> como uma de suas muitas vozes.

A revista *childhood & philosophy* teve seu primeiro volume publicado no ano de 2005 e, desde então, publicou dois números a cada ano até 2015. A partir de 2016, passou a publicar três números por ano, em formato eletrônico, e, em 2019, passou a adotar o sistema de passe contínuo, em que os artigos são publicados logo que são aprovados e editados num único volume, que se mantém aberto até o final de cada ano¹³. Mas que assuntos nos trazem as escritas nefianas? Considerando que estamos em 2025, a revista tem atualmente 21 volumes e apresenta diferentes vozes nacionais e internacionais, que nos ajudam a pensar possíveis formas de nos relacionarmos com a filosofia, com a infância, com o tempo, com a educação, com a escola, com a formação de professores, com a brincadeira, também com a estética, com a arte, com a música, com o desenho, com a poesia, com o teatro, com a literatura.

Os artigos nos ajudam a pensar sobre as comunidades de investigação, sobre a prática de filosofia com crianças. Trazem reflexões sobre as crianças indígenas, quilombolas,

¹³Informações obtidas em janeiro de 2023 na página da revista: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/index>.

sobre amizade, perguntas, experiência, autocuidado, biopolítica, pandemia, necropolítica, deficiências, inclusão, emancipação, sobre os diferentes modos de existir e de resistir, de educar a si mesmo e de recomeçar.

Consideramos então que a revista *childhood & philosophy* convida à expressão e à reflexão. É possível perceber pelos artigos apresentados que, em vários países, dentre eles Brasil, Espanha, Alemanha, Itália, Canadá, África do Sul e França, há vozes renomadas e outras pouco conhecidas que partilham suas ideias e práticas envolvendo a educação, a filosofia e as infâncias, inspirando-nos na construção de outros caminhos possíveis.

Outras importantes atividades do NEFI são os projetos de filosofia com crianças, que são realizados desde 2007 (Kohan; Olarieta, 2012), sendo o primeiro deles o projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?”, que acontece na escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, no município de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro. No início do projeto, foi organizada e equipada uma sala e uma biblioteca. Também houve três cursos intensivos de formação com os profissionais da escola. Nos anos seguintes, o projeto se estendeu a outras escolas. A experiência possibilitou mudanças significativas nas instituições e propiciou muitas pesquisas nacionais e internacionais, além de que, para Kohan (2012, p. 19),

“Em Caxias, a filosofia en-caixa?” é uma prática que mostra o caráter indissociável da extensão, a pesquisa e o ensino. Ela potencia, através de experiências de pensamento filosófico, a dimensão pesquisadora da extensão, a projeção extensionista da pesquisa no mundo das relações de ensino e aprendizagem que atravessam a instituição escolar.

Gomes¹⁴ (2012) afirma que a experiência de filosofia com crianças modifica também os professores que dela fazem parte, possibilitando profundas afetações:

[...] É algo tão denso, tão potente, que busquei descrever essa experiência do pensamento como morte para a vida. [...]. A imagem que me vem quando penso a morte simbólica como experiência, como acontecimento, como um devir, é o processo de metamorfose que passa a lagarta de sua condição estática para a forma de borboleta, ganhando através do seu voo o acesso a outros espaços/lugares/mundos. Essa transformação representa para mim morte em vida, o vislumbrar de possibilidades de novos começos pela experiência no sentido mais pleno possível, para mudar a mim mesma e não pensar a mesma coisa que pensava antes (Gomes, 2012, p. 75-76).

As diversas atividades realizadas pelo NEFI, bem como as experiências de filosofia com crianças e as formações de professores foram/são alimento constante para muitas reflexões,

¹⁴Vanise Dutra Gomes, professora e coordenadora do projeto “Em Caxias a filosofia en-caixa?” na escola Joaquim da Silva Peçanha, Duque de Caxias, RJ.

questionamentos, conhecimentos e pensamentos, que precisavam ser compartilhados de forma gratuita, democrática e acessível, de modo que, em 2016, o núcleo criou a “NEFI edições”, com as coleções “Teses e Dissertações”, “Coletivos” e “Materiais”, disponibilizadas no endereço eletrônico: <http://filoeduc.org/nefiedicoes/colecoes.php?#livros>.

A coleção “Teses e Dissertações” do NEFI tem a finalidade de “[...] possibilitar que os trabalhos por ele acolhidos possam tomar, de forma mais notória, estado público” (Kohan, 2016, p. 5), para tanto, abre-se chamada para que os estudos passem por uma comissão específica do Conselho Editor Internacional. Em linhas gerais, as teses e dissertações publicadas pelo NEFI trazem semelhanças e diferenças. São semelhantes na valorização e construção de caminhos individuais de estudo e pesquisa, mas com o apoio do coletivo. São semelhantes na defesa da escola pública e gratuita para todos. São semelhantes em acreditar nos começos, nos diálogos, na infância, nas perguntas, na potência da filosofia enquanto experiência de pensamento. Têm diferentes focos: ora a escrita, ora a escola, a formação de professores, as questões pedagógicas, o nomadismo, as diferenças, os encontros e desencontros, a emancipação em meio à desigualdade, experiências educativas, os caminhos de pesquisa. Todos os trabalhos estão disponíveis para *download* gratuito na plataforma digital do NEFI edições.

Em 2018, foi inaugurada a coleção “Ensaaios”, que, atualmente, apresenta treze títulos. Na apresentação da coleção, Kohan (2018b, p. 5) anuncia que: “[...] os trabalhos que compõem esta coleção são cheios de erros e de errância e chamam leitores e leitoras a ensaiar e ensaiar-se na leitura e também na escrita, confiando no valor educativo tanto do equivocar-se quanto do andar atento aos sinais do caminho.” Assim, autores estrangeiros e brasileiros como Giuseppe Ferraro, Maximiliano Lionel Durán, Walter Omar Kohan, Carlos Skiliar, Magda Costa Carvalho, Alejandro Cerletti, Wanderson Flor do Nascimento, Olga Grau Duhart, Juliana Merçon, David Kennedy, Matthew Lipman e Marcus Antônio Lorieri nos trazem convites e “[...] tempos pra pensar outras formas de vida” (Kohan, 2021, p. 6).

Em 2020, foram lançados números especiais da coleção ensaios “em quarentena”, no período de isolamento social devido à pandemia de Covid-19. Bem como foi lançada a coleção *Exprecciones de infancia*, numa parceria com investigadores da *Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia* (UPTC). Essa coleção, escrita em espanhol, trata de forma poética e artística sobre experiências filosóficas com crianças, jovens e adultos.

A coleção “Eventos”, por sua vez, reúne as produções coletivas a partir dos eventos realizados, especialmente os textos dos participantes dos colóquios internacionais. Em 2020 ela passou a ser chamada “ColetivoS”, de modo a ser integralizada também por outras produções coletivas demandadas ou acolhidas pelo NEFI.

O acolhimento dos diversos textos que fazem parte da coleção ColetivoS, que nascem das provocações propostas ou inspiradas pelo NEFI, parece ser algo bem maior que os livros que podemos acessar pelas plataformas digitais. Eles representam aberturas, espaços em que se pode experienciar o comum, a igualdade; ao mesmo tempo me parece a valorização do diverso, das pequenas resistências. Nas palavras dos autores do primeiro livro da coleção,

Procura-se, nesse sentido, induzir uma experimentação comunitária de concepção de um “nós-outro” que possa pronunciar-se afirmativamente, isto é, conforme o acolhimento da necessidade de se engendrar uma noção comum problemática-conceitual singular, apta a exprimir o que nos coage na atualidade a conceber modos inusitados de pensar e fazer educação.

[...]

Enfim, trata-se de um convite para tentar costurar juntos, e estender um varal no pensamento, uma colcha de retalhos espaço-temporal que manifeste a seguinte questão: em meio aos sufocos que enfrentamos no presente, o que temos feito de nós-outros enquanto sujeitos do discurso *menor* da educação? (Kohan; Lopes; Martins, 2016, p. 9-10).

As escritas contidas em ColetivoS representam a expressão do pensamento sobre as questões educacionais que nos afetam em diferentes contextos. Ao participar de algumas edições do CIFE, encaminhamos textos que ajudam a compor os ColetivoS e, assim, sentimo-nos parte de um movimento com muitas vozes, que ultrapassam distâncias, barreiras e fronteiras.

Há outros canais de partilha e comunicação criados e usados pelo NEFI para fazer ecoar novos encontros, como uma página no *Facebook* (nefi-uerj), bem como uma conta no *Instagram* (nefiuerj). Por meio dessas ferramentas, são realizadas divulgações de eventos, como cursos e lançamentos de livros, bem como são feitos registros de memórias das ações realizadas pelo NEFI e por seus colaboradores de diversos países. Há também um canal no *YouTube*, no qual podemos encontrar diferentes convidados relacionados ao NEFI, que nos chamam de forma sensível e afetuosa à reflexão e à partilha. No canal, estão disponíveis algumas conferências, conversas, entrevistas, a defesa de algumas teses e dissertações, alguns encontros dos colóquios, apresentações de livros e cursos, como o “infâncias inventadas”, que trata sobre a infância em diversas perspectivas.

A explicitação do material produzido pelo NEFI e por seus parceiros em diversos meios de comunicação parece indicar que precisamos ampliar as possibilidades de divulgação de outros sentidos para a escola e para a educação. De que maneiras o conhecimento de outras experiências educativas mais voltadas ao diálogo, à sensibilidade ética e estética pode se relacionar com o desejo de fortalecer a resistência ao modelo de educação neoliberal produtivista?

Anima-me explicitar minha aproximação com o NEFI e apresentar seus canais de partilha. Não tenho a pretensão de “explicar” cada atividade realizada e seus objetivos, mas afirmar que essas aproximações fortaleceram a percepção de que podemos criar e partilhar outras formas de vivenciar a escola, com mais igualdade, mais perguntas e mais participação, desde que estejamos abertos às transformações que os encontros podem provocar.

1.3 Das possibilidades da pesquisa

Declaração de bens

Só tenho palavras
para o indizível.

Só tenho voz
para emudecer.

Só trago nome
para o que nunca nasceu.

Uma única certeza
demora em mim:
o que em nós já foi menino
não envelhecerá nunca.

(Couto, 2016, p. 172).

Diante do interesse em continuar estudando as relações entre a pedagogia e a filosofia, bem como diante das aproximações com o NEFI, buscamos, com uma curiosidade menina, desenvolver nossa pesquisa de doutorado no acompanhamento e reflexão das experiências filosóficas que esse núcleo promove, como uma forma de aprofundamento dos estudos teóricos que vínhamos realizando sobre a temática, pensando: essa proposta pode chegar ao contexto dos professores? Ela pode nos ajudar a pensar outra vez as nossas atitudes e escolhas com relação à escola que temos e à escola que queremos?

Como inspiração para as pretensões desta pesquisa, ofereço-me (vos) uma declaração de bens que ajuda-me a falar de bens indizíveis no contexto neoliberal contemporâneo. Não quero ser emudecida nem embrutecida pelas metanarrativas da “escola de resultados”, porque, como anuncia Laval (2019), “a escola não é uma empresa”. Quero sim ser palavra para afirmar outras possibilidades na escola, com um desejo permanente do já proclamado por uma educação que possibilite o estudo, a curiosidade, o questionamento.

Buscamos conversar com o professor Kohan, solicitando a possibilidade de desenvolver a pesquisa da tese a partir do acompanhamento de algumas experiências

desenvolvidas pelo NEFI. Oportunidade na qual ele nos falou de seu interesse em realizar algumas atividades no nordeste brasileiro. Comentou que estava aprofundando seus estudos sobre Paulo Freire e que, há algum tempo, inspirou-se por reinventá-lo de alguma maneira que pudesse celebrá-lo “[...] pelo exercício vivo e vital da natureza essencialmente dialógica de seu pensamento” (Kohan, 2019, p. 1).

Em 2021, em comemoração ao centenário de Paulo Freire, Kohan realizou uma viagem de 100 dias pelo nordeste do Brasil, que foi explicitada no livro *Uma viagem de sonhos impossíveis* (Kohan, 2022a). Durante a viagem, passou em Angicos, no Rio Grande do Norte, onde participou de rodas de conversas que o fizeram pensar na possibilidade de reinventar o curso de alfabetização de 40 horas que Paulo Freire e sua equipe ofereceram a 300 jovens e adultos em 1963. Essa ideia foi partilhada durante a viagem com algumas lideranças dos setores educacionais de Angicos, e de outros municípios potiguares, tendo encontrado primeiro retorno e parceria do governo estadual do Rio Grande do Norte por meio da 15ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC), com sede na cidade de Pau dos Ferros, pelo interesse e capacidade de articulação da coordenadora Aparecida e sua equipe.

Assim, foi pensada uma formação em alfabetização filosófica como parte integrante de uma Política de Superação do Analfabetismo de Jovens e Adultos do Rio Grande do Norte, ministrado pelo NEFI/UERJ junto aos professores alfabetizadores, como uma forma diferente de viver o contexto educacional. Uma maneira de “aprender a pensar [...] perguntando, escutando, estudando, conversando com atenção, amorosidade, cuidado, beleza, entre iguais que se sabem diferentes e querem pensar juntos o mundo que os rodeia.” (NEFI, 2022, p. 3-4).

Na perspectiva anunciada pelo NEFI, a formação em alfabetização filosófica para professores é uma proposta ousada, inovadora e potente. Uma proposta inspirada em princípios freireanos, que se pretende problematizadora, crítica e pensante. Mas o que será que aconteceu nessa formação? Quais os significados a ela atribuídos pelos professores cursistas? Poderá a alfabetização filosófica nos ajudar a pensar a formação de professores?

Diante dessas questões, consideramos objetivo desta pesquisa investigar o que pode uma alfabetização filosófica na formação de professores a partir da experiência de Pau dos Ferros, no Rio Grande do Norte, e nesse caminho de investigação, dialogamos com os autores que nos ajudam a refletir sobre os conceitos que inspiram a experiência vivenciada.

2 DIÁLOGOS NA TRAVESSIA

Há algo no que fazemos e no que nos acontece,
 tanto nas artes como na educação,
 que não sabemos muito bem o que é,
 mas que é algo sobre o que temos vontade de falar,
 e de continuar falando,
 algo sobre o que temos vontade de pensar,
 e de continuar pensando,
 é algo a partir do que temos vontade de cantar,
 e de continuar cantando,
 porque justamente isso
 é o que faz com que a educação seja educação
 com que arte seja arte
 e, certamente,
 com que a vida esteja viva,
 ou seja, aberta à sua própria abertura.

(Larrosa, 2015, p. 13).

Em *Pedagogia profana*, Larrosa (2013, p. 23) explicita que Rousseau inaugurou com a série *Confissões-Diálogos-Sonhos* “a tarefa de dizer a verdade na primeira pessoa”, considerando que “a linguagem é condição necessária do eu” (Larrosa, 2013, p. 23). Assim, o eu não seria o que existe por traz da linguagem, mas o que existe na linguagem, mesmo considerando que “[...] toda escritura pessoal, enquanto escritura, contém vestígios das palavras e histórias recebidas.” (Larrosa, 2013, p. 23), Dessa forma, durante o mestrado em Educação na UFC, atravessou-me o encontro entre filosofia e educação, algo que não é novo, mas sobre o que tenho vontade de continuar falando, pensando, cantando. Uma construção transgressora em primeira pessoa, que não se deu sozinha, mas bem acompanhada. Para tanto, busquei aproximar-me do NEFI, na perspectiva de que, sendo esse um grupo muito atuante nacional e internacionalmente no que se refere aos estudos e experiências relacionando filosofia, infância e educação, pudesse acolher meus anseios em relação à pesquisa do doutoramento em Educação pela UFC e partilhar seus estudos e experiências de maneira próxima e significativa.

Nessa aproximação, surgiu a oportunidade de participar de uma formação em alfabetização filosófica em Pau dos Ferros, no Rio Grande do Norte. Essa experiência aconteceu em junho de 2022, e, mesmo compreendendo com Larrosa (2015, p. 13) que “não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; que a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia; que a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida [...]”, acredito que falar sobre o que aconteceu pode inspirar outras formas de pensar e viver a educação.

Masschelein e Simons (2014, p. 204) nos alertam que “[...] uma leitura filosófica da educação tende a descartar uma leitura educacional ou pedagógica [...]”, esse ponto constitui para mim uma tensão quanto a esta pesquisa, pois não sou filósofa, sou uma pedagoga que me permiti atravessar por experiências filosóficas, que estão ressignificando minha trajetória pessoal e profissional. De modo que a construção que fui tecendo se fez a partir da leitura que me foi possível como uma pedagoga atravessada pela filosofia, a partir dos estudos iniciados durante o mestrado em Educação na UFC, bem como por experiências vivenciadas junto ao NEFI.

Precisei saber, no entanto, o que já se têm de estudos e pesquisas sobre alfabetização filosófica, e, para isso, inicialmente, busquei informações no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma vez que este órgão, vinculado ao Ministério da Educação (MEC), instituiu, em 2006, a obrigatoriedade da divulgação digital de teses e dissertações produzidas pelos programas reconhecidos de mestrado e doutorado, mesmo com a finalização dessa determinação legal em 2018.¹⁵

No catálogo de teses e dissertações da CAPES, utilizei o descritor “alfabetização filosófica” e, nessa busca, encontrei duas dissertações de mestrado, sendo uma de 2016, de Paiva, com o título “Aprendendo a escrever, ensinando a filosofar: uma experiência de alfabetização filosófica com jovens e adultos da EJA em Angra dos Reis”, e a outra do ano de 2022, de Duarte, com o título “Alfabetização filosófica: o ensino de Filosofia no ensino médio a partir do pensamento de Paulo Freire”. Quais possíveis relações desses trabalhos com a alfabetização filosófica construída junto ao NEFI?

Em sua pesquisa, Paiva (2016, p. 7) considera a alfabetização filosófica como uma “[...] introdução do Ensino de filosofia em turmas de alfabetização de Educação de Jovens e Adultos como possibilidade para criação de um espaço alfabetizador mais dinâmico e dialógico”. Para a autora, a ancoragem na perspectiva filosófica propicia caminhos para uma educação mais crítica, reflexiva e criativa, além da “oferta de um ensino mais humanizado”. Nessa perspectiva, a autora promoveu oficinas filosóficas em turmas de alfabetização de Educação de Jovens e Adultos (EJA), partindo do conceito de felicidade. Em suas análises, considerou que “[...] a filosofia foi muito bem recebida [...] e timidamente encontrou seu espaço num emaranhado de desconfianças.” (Paiva, 2016, p. 118). A pesquisadora segue refletindo que:

¹⁵ Essa determinação legal foi revogada pela Portaria nº 182, de 14 de agosto de 2018 (Brasil, 2018).

[...] A Filosofia é “um caminho” e não o caminho, mas poderá transformar-se numa importante forma de materializar nas salas de aula o discurso de grandes pensadores como Paulo Freire, criticado por valer-se justamente do filosofar em suas considerações. A filosofia é “uma perspectiva” e não a perspectiva. Ela se traduz em uma das “possíveis” formas de enxergar o mundo e pensar sobre si de forma crítica, não é a “única” – e nem está entre suas pretensões querer tal proeza. Por fim, a filosofia é “uma alternativa” e não “a alternativa”. Sobretudo é a solução encontrada pelos educadores que acreditam em seus alunos, na capacidade que eles possuem de refletir, ainda que no começo de sua trajetória acadêmica (Paiva, 2016, p. 124).

A percepção de Paiva (2016) nos ajuda a conceber a filosofia como uma opção, uma alternativa que requer, por parte de quem escolhe vivenciá-la, a crença na capacidade reflexiva do outro. A possibilidade de pensarmos juntos sobre o mundo no qual estamos inseridos. A autora explicita sua metodologia como “[...] um projeto experimental de iniciação filosófica na alfabetização por meio de oficinas” (Paiva, 2016, p. 14), as quais disponibiliza aos leitores como uma possibilidade, uma tentativa de materializar o discurso de pensadores que buscam uma educação mais reflexiva.

Paiva (2016, p. 143) alerta aos leitores que sua proposta é um “caminho” aberto a modificações, e propõe um material didático no qual compartilha as oficinas sobre felicidade que foram realizadas durante a pesquisa com o objetivo de “[...] auxiliar os docentes interessados em introduzir práticas filosóficas durante a alfabetização de seus alunos”.

A outra pesquisa que trata de alfabetização filosófica disponível na CAPES é a dissertação de Duarte (2022) e se volta ao ensino de filosofia no ensino médio a partir do pensamento de Paulo Freire. A pesquisadora propõe o que chama de uma “[...] transposição didático-metodológica da alfabetização de jovens e adultos de Paulo Freire para a alfabetização filosófica como alternativa para o ensino de filosofia no Ensino Médio” (Duarte, 2022, p. 7). Desse modo, em sua perspectiva, afirma que: “[...] para o desenvolvimento da *alfabetização filosófica* é necessário que as educandas e educandos passem por três fases: *a investigação, a tematização e a problematização*” (Duarte, 2022, p. 7).

Em sua pesquisa, Duarte (2022) propõe uma metodologia desenvolvida em três aulas de 50 minutos, denominadas de “círculos filosóficos”, nos quais se deveria discutir um “tema gerador filosófico”. A autora sugere como deve ser realizada cada fase, bem como orienta que educandos e educandas tenham sua aprendizagem avaliada, e indica que, “[...] para serem considerados alfabetizados filosoficamente, precisam estar aptos a ler textos filosóficos e a desenvolver a *práxis* do ato de filosofar, ou seja, dispostos a escrever textos com o objetivo de criar possíveis conceitos filosóficos [...]” (Duarte, 2022, p. 94).

A leitura e a interpretação de Duarte (2022, p. 6) sobre o trabalho de Paulo Freire levaram-na à criação de uma metodologia específica para pensar o ensino de Filosofia no

Ensino Médio, que a autora configura como uma “[...] transposição didático-metodológica da alfabetização de jovens e adultos de Paulo Freire”.

Duarte (2022) faz uma explicitação de fases, etapas e avaliações, o que, a seu ver, possibilitam a ampliação de uma dimensão política do ensino de Filosofia “[...] que permita a educandas e educandos realizarem reflexões a ponto de construir diferentes argumentos com objetivo de tomar decisões na qual avaliem seus próprios valores no mundo” (Duarte, 2022, p. 105).

Parece-me que, em sua compreensão, por buscar fazer uma “transposição didático-metodológica”, a autora sugere uma metodologia mais sistemática, ou, poderíamos dizer, até mesmo prescritiva, que possa propiciar, a seu ver, uma forma de atingir um resultado esperado da alfabetização filosófica que propõe para o Ensino Médio.

Pesquisamos também sobre o tema alfabetização filosófica na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), na qual encontramos apenas o trabalho de Duarte (2022) aqui já explicitado. Assim, decidimos ampliar a busca na plataforma do Google Acadêmico, na qual, considerando o assunto em questão, encontramos apenas o texto de Paiva (2016), aqui também abordado, o que nos sugere a inovação da temática no campo da pesquisa. Assim, perguntamos: quais as aproximações e distanciamentos da alfabetização filosófica proposta por Paiva (2016), Duarte (2022) e a proposta do NEFI realizada em Pau dos Ferros em 2022?

Após o período da formação em alfabetização filosófica em Pau dos Ferros, no Rio Grande do Norte, o grupo de professores do NEFI escreveu coletivamente o artigo *Reinventando a prática alfabetizadora de Paulo Freire. Uma experiência de alfabetização filosófica em Pau dos Ferros, RN*, publicado no volume 18 da revista *childhood & philosophy*¹⁶, o qual será para nós uma rica fonte de diálogo ao longo de todo este texto.

Em dezembro de 2024, Carlineide Almeida defendeu pela UERJ a tese “*Eu acho que você não vai aprender nada aqui*”!: as 40 horas de Angicos re-inventadas em 40 horas de Alfabetização Filosófica em Pau dos Ferros (RN). Com sua pesquisa, Almeida (2024, p. 9) explicita a alfabetização filosófica de Pau dos Ferros como “[...] uma prática educativa original, irreverente, inacabada, conectiva e misteriosa”, que “[...] proporcionou a homens e mulheres, participantes e coautores dessa aventura pioneira e inacabada a necessidade de fazer e se comprometer com uma educação que nos ajuda a pensar o pensamento, a criar uma relação de igualdade e sensibilidade nos processos formativos.” (Almeida, 2024, p. 9).

¹⁶ Salas *et al.* (2022). Posteriormente esse artigo foi também publicado como capítulo de livro, em LEITE, César Donizetti Pereira; GAVIOLLI, Íria Bonfim; OLIVEIRA, Luana Priscila de [org.]. **Educação... entre travessias, olhares e encontros**. São Carlos: Pedro & João editores, 2024.

A alfabetização filosófica proposta pelo NEFI “[...] se inspira numa leitura da obra e da vida de Paulo Freire e na tradição de mestres inventores da pedagogia latino-americana” (Kohan, 2022b, p. 1). Vamos então apresentar alguns estudos que, a nosso ver, podem ajudar a pensar sobre essas inspirações.

Em 1963, Paulo Freire desenvolveu em Angicos, no Rio Grande do Norte, uma experiência pioneira de alfabetização de adultos (Lyra, 1996). Em um contexto educacional cujo índice de analfabetismo da população adulta chegava oficialmente a 70%, o sistema de ensino do Rio Grande do Norte era percebido como “[...] o maior problema do Estado [...] o verdadeiro obstáculo ao desenvolvimento econômico e social” (Lyra, 1996, p. 152). Assim, a Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Norte, por meio de seu então Secretário Calazans Fernandes, buscou formas alternativas de alfabetização de adultos.

De acordo com Lyra (1996, p. 15),

[...] quando Calazans Fernandes, secretário de Educação à procura de uma estratégia coerente, capaz de realizar com agilidade e simplicidade sua política de educação, não conseguindo unir os esforços das diversas áreas educacionais do Estado, aceitou a indicação do deputado Odilon Ribeiro Coutinho, um professor que em Recife, tentava por meios não convencionais, a alfabetização de adultos. [...] Sem espaço político-educativo em sua terra, Paulo Freire aceitou as ponderações de Odilon e Calazans: testar suas ideias, em larga escala, no Rio Grande do Norte.

O autor afirma, ainda, que a cidade de Angicos-RN foi escolhida por ser a terra do então governador Aluizio Alves, “[...] era uma cidade típica do interior do Nordeste, região que equivalia a quatro países latino-americanos em tamanho e problemas, e, como tal, uma amostra do subdesenvolvimento na América Latina.” (Lyra, 1996, p. 15). O desafio de alfabetizar jovens e adultos em 40 horas foi aceito por Freire com as seguintes condições: “[...] não admitia o uso politiquês da experiência, do projeto, e exigia que a coisa ficasse nas mãos da liderança universitária” (Lyra, 1996, p. 182).

Assim, com a ajuda de estudantes universitários e secundaristas voluntários, Freire desenvolveu uma forma muito específica de alfabetização, importando-se com a conscientização política dos oprimidos, trabalhando de uma forma dialógica e reflexiva, integrando a leitura do mundo à leitura da palavra. Mesmo sem muita credibilidade dos moradores de Angicos-RN no início da experiência, ao seu final foram alfabetizados aproximadamente 300 jovens e adultos.

Ainda de acordo com Lyra (1996, p. 16-17):

A famosa frase de Sócrates, quando o oráculo o declarou o mais sábio dos homens, “Eu só sei que nada sei”, orientou as atividades de Angicos: rejeição de fórmulas dadas, confiança no povo, crença de ter algo a permutar com ele e não apenas a oferecer-lhe, considerando a relação dialética da educação com a cultura, levando em consideração, ainda, as condições do tempo e espaço brasileiros. Foi um longo e valoroso aprendizado.

As características do trabalho desenvolvido em Angicos-RN representam grande avanço para a educação da época. Uma forma original, diferenciada e, até mesmo, revolucionária de compreender a educação, e que não pode de forma alguma ser minimizada a um método.

Com a situação política do Brasil em 1964, a experiência foi interrompida, os materiais foram considerados subversivos e Paulo Freire foi preso e exilado. No entanto, Freire considerou Angicos-RN um dos pontos, um dos momentos, um dos locais em que muita coisa de seu trabalho e pensamento se encontrou enraizada. Foi a partir dessa experiência que, pelas décadas seguintes, continuou a falar da proposta desenvolvida nos mais de 50 países do mundo por onde andou, tornando-se um dos professores brasileiros mais renomados e reconhecidos nacional e internacionalmente por seu compromisso político com os oprimidos.

Apesar de termos ciência da importância da experiência de Angicos-RN¹⁷, aqui nos detemos a situar, em linhas gerais, alguns elementos da inspiração freireana na experiência de alfabetização filosófica promovida pelo NEFI, especialmente nos sentidos educacionais e políticos que foram construídos com ela.

Considerando a leitura de Freire e Faundez (2017, p. 60), o professor Kohan, destaca em Salas *et al.* (2022) uma fala de Paulo Freire que o fez refletir: “[...] a única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, alguma das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me. Para seguir-me o fundamental é não seguir-me”. Em que sentido então segui-lo sem segui-lo? Seria possível ao NEFI reinventar uma experiência educacional tão potente?

Antes, porém, de adentrar nessas questões, compreendemos a importância de situar um pouco mais a tradição filosófica afirmada nas escritas e experiências do NEFI. Para tanto, recorreremos às contribuições de Masschelein e Simons (2014), por acreditar que revelam estudos fundamentais à discussão do tema. Ao falar sobre a maneira que concebem a “filosofia da educação”, os autores distinguem duas tradições mais frequentes no contexto educacional, sendo a tradição “crítica” e a tradição “ascética”.

¹⁷ Ver: LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos**: uma experiência pioneira de Educação. São Paulo: Cortez, 1996. Bem como FERNANDES, Calazans; TERRA, Ana. **40 horas de esperança**: política e pedagogia na experiência de Angicos. São Paulo: Ática, 1994.

Em referência à tradição crítica, explicitam que ela é uma tradição dominante e consagrada, que ocupa-se com a “revelação da verdade” (Masschelein; Simons, 2014, p. 10), de modo que reivindica um papel crítico-julgador para pesquisadores e estudiosos, enquanto o público a quem se destina é percebido como pessoas que carecem de conhecimento. Nesse sentido, esclarecem os autores, há uma continuidade ao gesto de Platão, distinguindo os que estão na escuridão da caverna dos que estão na luz do sol, “[...] afirmando que os que estão na caverna precisam do filósofo para liderá-lo em direção à luz” (Masschelein; Simons, 2014, p. 11).

Apesar da tradição crítica ainda ser muito constante em nosso contexto, os autores nos indicam outro caminho, apontando outra vertente filosófica que é a tradição “ascética (ou existencialmente orientada)”, e afirmam essa maneira de conceber a filosofia da educação como um trabalho sobre si mesmo enquanto sujeito da ação, uma escolha, uma determinada postura, que é considerada de certa forma mais marginal. “[...] ela procura transformar ou modificar o modo de ser de alguém e como esse alguém vive o presente” (Masschelein; Simons, 2014, p. 11). Fundamentados em Foucault (2007/1984)¹⁸ e Arendt (1983/1968)¹⁹, os autores apresentam uma compreensão do trabalho filosófico como exercício do pensamento, um gesto público e intencional, um trabalho sobre si mesmo.

A distinção entre essas duas tradições mais frequentes no contexto da filosofia da educação me ajudou na compreensão de que, ao falarmos sobre filosofia, podemos estar nos referindo a diferentes concepções, e que a forma de compreensão da filosofia pode impactar na forma de relacionarmos-nos com o conhecimento, conosco e com os outros. A partir desse estudo, verifico que a perspectiva ascética da filosofia da educação pode contribuir para a trans(formação) do modo de ser professor no tempo presente. No entanto, é interessante validar que os estudos de Foucault (1990) sobre a crítica ampliam as possibilidades de interpretação da mesma, sem excluí-la, contudo diferenciando-a da visão tradicional, para percebê-la enquanto uma certa atitude individual e coletiva de sair de sua menoridade, uma “[...] certa vontade decisória de não ser governado.” (Foucault, 1990, p. 19). Assim dito, pode haver uma dimensão crítica na filosofia ascética?

Assim como em Masschelein e Simons (2014), os trabalhos do NEFI também se ancoram na vertente filosófica ascética, no entanto, para os nefianos, essa tradição teria sido “inventada por Foucault a partir de Sócrates” (Kohan, 2014, p. 29).

¹⁸FOUCAULT, M. What is Enlightenment? In: RABINOW, P. (ed.). **The Foucault Reader**. New York: Pantheon, 2007/1984. p. 32-50.

¹⁹ARENDT, H. **Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought**. New York: Penguin, 1983/1968.

[...] Michel Foucault mostra que, com Sócrates, algo de mais radical está em jogo em relação à filosofia. O que Sócrates de fato inaugura é outra tradição de pensamento, na qual a filosofia não é doutrina, teoria ou sistema, mas um cuidado com a própria vida, um fazer da própria vida um problema para a filosofia, seu problema crucial: um problema de dar conta da própria vida, de porque se vive da maneira que se vive e não de outra. O que de fato Sócrates inaugura é a filosofia como uma autoeducação, como uma educação de si mesmo no encontro com outros [...] (Kohan, 2014, p. 28).

Dessa forma, fica explícito que a compreensão da filosofia defendida pelo NEFI tem suas origens em Sócrates, o que se justifica, de acordo com Kohan (2012), por duas afirmações de Sócrates que passaram a ser fundamentais ao NEFI: a primeira afirmativa é que “[...] era sábio pela sua relação com a própria ignorância” (Kohan, 2012, p. 32), o que é compreendido como uma orientação de busca constante, não só no pensamento, mas na vida; a segunda afirmativa é que “[...] não transmite conhecimento algum” (Kohan, 2012, p. 32), o que lhe sugere uma posição como professor que não se colocaria no lugar de mestre.

Inspirado em Sócrates, o autor afirma que:

[...] a filosofia aparece como uma atividade, um exercício que afeta a própria vida e as outras. Ela não é saber, mas uma relação com o saber, um afeto pelo saber, que toca os modos de vida dos que a praticam, uma qualidade que outorga sentido à vida dos seus praticantes (Kohan, 2012, p. 32).

Assim, a filosofia está mais relacionada à vida, porque vivemos do jeito que vivemos; é, ainda, percebida como uma forma de afeto, de afetar e afetar-se no encontro dos corpos que pensam juntos. Essa forma de compreender a Filosofia é cuidadosamente tratada por Giuseppe Ferraro (2010, 2011)²⁰. A partir dessa referência, Kohan (2012, p. 31) afirma que:

Com Giuseppe aprendemos também a não separar a vida do corpo e do pensamento. Aprendemos que pensar é tocar e deixar-se tocar pelo outro. Não há pensar no isolamento, pensar exige sempre pensar com o próprio corpo e com, pelo menos, outro corpo. Assim, o pensar chama o sentir, e a filosofia exige sentir e pensar junto ao outro, ao outro corpo, tocá-lo e deixar-se tocar por ele.

Parece-me, então, que a escolha e o desafio do NEFI, assim como dos que tentam nele inspirar-se, estão em traduzir seus princípios teóricos em vivências coerentes nos mais diversos campos nos quais atuam, seja em encontros e formações, seja nos materiais que produzem. Questionar-se constantemente, deslocar-se de pensamentos acostumados, vivenciar a filosofia não como um conteúdo, mas “[...] como verbo, para se entregar a esse particular

²⁰FERRARO, Giuseppe. **La filosofia spiegata ai bambini**. Napoli: Filema, 2010.

FERRARO, Giuseppe. **La scuola dei sentimenti**. 2. ed. Napoli: Filema, 2011. (Essa obra foi traduzida pelo professor Kohan e por Alessandra Oliveira dos Santos para o português e publicada em 2018 pela NEFI edições com o título *A escola dos sentimentos: da alfabetização das emoções à educação afetiva*).

exercício de pensar. O filosofar é visto aqui como uma experiência, como um trabalho sobre o sentido: sobre o sentido do que somos e do que nos acontece [...]” (Kohan; Olarieta, 2012, p. 173).

Os diversos autores estudados pelo NEFI ajudam a compor a vivência de uma filosofia enquanto experiência de pensamento, dentre estes, Freire, sobre quem Kohan publicou em 2019 uma biografia filosófica, evidenciando sua intencionalidade em afirmar o ato de educar como um ato político:

[...] o que mais me inquieta, então, a partir da inspiração de Paulo Freire é pensar filosoficamente uma posição política consistente para ocupar o lugar de quem educa. Quero propor uma política que valha a pena ser defendida, sensível à realidade brasileira e que a ajude a se tornar mais justa, bonita, digna de ser vivida por todas e todos [...].

Essa preocupação não é nova. Tenho feito esse movimento em trabalhos dos últimos quinze anos, pelo menos [...] (Kohan, 2019, p. 24).

Para pensar filosoficamente com Freire, o autor apresentou cinco princípios que considera como “[...] começos, inícios, formas de nascer no mundo, de começar a pensar e a viver, filosoficamente, uma vida atenta ao que significa uma política do educar [...]” (Kohan, 2019, p. 29). Dentre esses princípios estão a vida, a igualdade, o amor, a errância e a infância. Posteriormente, perceberemos a vivência dos princípios freireanos na experiência nefiana de alfabetização filosófica.

Pelo princípio da vida, o autor verifica que Paulo Freire se inscreve na tradição filosófica “[...] que pensa a filosofia como diretamente comprometida com a transformação do estado das coisas” (Kohan, 2019, p. 64), bem como verifica que, assim como Sócrates, Freire educa com seu próprio exemplo, com sua própria vida “[...] filosoficamente política, ética e heroica [...]” (Kohan, 2019, p. 73), vivendo-a de forma a inspirar outras vidas. Como esse princípio se traduz na experiência nefiana?

Em relação ao princípio da igualdade, o estudo realizado apresenta um paralelo entre Paulo Freire e Joseph Jacotot, pedagogo francês do século XIX, personagem do livro *O mestre ignorante*, de Jacques Rancière (2015). Em seu estudo, Kohan (2019) retoma algumas considerações de Rancière para tratar as semelhanças e diferenças do princípio da igualdade entre os dois personagens, explicitando que, enquanto para Joseph Jacotot a igualdade das inteligências opera em favor da emancipação intelectual e individual, para Freire, ela demanda por emancipação social, política e econômica. “[...] nesse sentido, importa não apenas pensar ou postular a igualdade, mas sobretudo, vivê-la nas práticas educacionais.” (Kohan, 2019, p.

87). No entanto, como vivenciar a igualdade numa sociedade tão desigual? Será que o NEFI traduz em sentidos e práticas essa igualdade? Estaria o NEFI caminhando nessa direção?

Outro princípio inspirado em Freire é o princípio do amor. Segundo Kohan (2019, p. 124), “Freire conhece a arte de amar, a pratica e se mostra preocupado com o amor porque considera essencial cuidar dessa arte para poder ser um educador ou educadora.” O pesquisador enfatiza a presença do amor na grande maioria dos textos de Freire, bem como em sua vida, e explicita que “[...] educar é amar lutando, questionando, dialogando, pensando e aprendendo” (Kohan, 2019, p. 136). Ser presença amorosa no mundo é uma escolha muito dedicada. A amorosidade pode se traduzir de diversas formas, mas em todas elas estarão a atenção e o cuidado.

O princípio da errância é também identificado como sendo de inspiração freireana e é tratado tanto no sentido de viagem, bem como no sentido de equívoco. Ao tratar de errância como deslocamento, o autor explicita alguns movimentos de Paulo Freire ao longo da vida, como um educador que anda o mundo “[...] para mostrar que ele sempre pode ser de outra maneira” (Kohan, 2019, p. 143).

Afirma, ainda, que, como um errante, Freire viaja para viver²¹ e, assim, anda pelos cinco continentes, percorrendo mais de cem cidades, “[...] buscando contribuir para a educação dos oprimidos e para sua própria educação” (Kohan, 2019, p. 152).

No mesmo estudo, ao tratar da errância como equívoco, o autor registra que “[...] errar faz parte da aventura de conhecer e conhecer-se, de mostrar a capacidade de se rever e se aperfeiçoar, da liberdade de um espírito que não aceita nada do mundo como determinado.” (Kohan, 2019, p. 152). Desse modo, explicita que a força principal do pensamento educacional de Freire está no valor político de perceber que a história não está determinada e, portanto, o mundo pode ser de muitas outras maneiras. Será que as muitas possibilidades de percepção podem nos esperançar ou nos mover pela construção de um mundo mais digno e democrático, assim como acreditava Freire?

O quinto princípio para um pensar filosófico com Freire é, para o autor, o princípio da infância. Para Kohan (2019, p. 161), “[...] a infância atravessa a vida toda como uma forma que lhe outorga curiosidade, alegria, vitalidade”. Mesmo verificando que a infância não tenha sido o centro das preocupações de Freire, Kohan aposta no corpo especial, surpreendente e insuspeitado que essa concepção de infância pode adquirir a partir de um olhar mais atento à obra e vida de Paulo Freire, afirmando:

²¹ Além do sentido figurativo, a expressão usada por Kohan (2019) refere-se ainda ao fato das muitas viagens feitas por Freire em decorrência do exílio e das perseguições políticas.

[...] o educador apresenta uma concepção de infância/meninice que extrapola a mais tradicional ideia da infância como etapa cronológica para instaurar umameninice como força da vida, não apenas para a vida individual de um ser humano em qualquer idade, mas inclusive - ou sobretudo – para a vida coletiva, isto é, para uma revolução política (Kohan, 2019, p. 162-163).

Assim, revisitando a infância de Freire, especialmente pelas cartas à Cristina²², o autor observa cuidadosamente as referências e criação de sentido que ele faz à sua própria infância. Buscando aproximações com um de seus principais temas de estudo, demonstra que Freire manteve a infância dentro de si durante toda a vida e foi “[...] se infantilizando, no sentido de preservar as potências da infância, e cultivando uma intimidade potente com uma infância não cronológica” (Kohan, 2019, p. 170), como por exemplo ao utilizar em algumas circunstâncias um linguajar infantil como uma força expressiva. O texto também faz pensar sobre a potência da brincadeira na vida de Freire e como ela se reveza com o mundo do trabalho e da fome, oportunizando momentos alegres e afetuosos em meio à precariedade.

Kohan (2019, p. 182) afirma que “[...] na vida de um ser humano, a infância é o que o mantém vivo: é dela que vem a curiosidade para descobrir o mundo e para se entender melhor com outros seres humanos.” Resgatando potências da infância do “bambino permanente”²³, o autor verifica a infância afirmada por Freire enquanto “[...] um desejo, um gosto, uma sensibilidade para as forças da vida, como a curiosidade, o sonho, a transformação” (Kohan, 2019, p. 186).

Na experiência de alfabetização filosófica de Pau dos Ferros, no Rio Grande do Norte, juntam-se todos os princípios freireanos a subsídios e disposições já construídos pelo NEFI, evidenciados em diversos trabalhos²⁴. Uma síntese dessa compreensão encontra-se no “caderno de materiais”²⁵, que a cada novo trabalho do NEFI, vai sendo revisitado, reorganizado e reconstruído.

Passados mais de 60 anos da experiência de Angicos-RN, vivenciando um novo contexto de ataques à democracia, à educação e à memória de Paulo Freire, a equipe do NEFI propõe uma experiência de formação de professores que tem a filosofia como um princípio fundante, como uma dimensão do pensamento que pode ser uma forma diferenciada de

²²FREIRE. Paulo. **Cartas à Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Organização e notas Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2021. (Cartas escritas por Paulo Freire, em Genebra, no exílio, a sua sobrinha Cristina, pedindo para que lhe contasse como tinha se tornado um educador famoso).

²³“Bambino permanente” – Título outorgado a Paulo Freire em 1990 pela Biblioteca Comunale di Ponsacco, em Pisa, Itália (Kohan, 2019, p. 184).

²⁴ Ver Kohan e Olarieta (2012) e Cirino (2016).

²⁵Caderno de materiais no Anexo A.

alfabetizar pela provocação da pergunta, da escuta, do diálogo, do exercício da igualdade. A ideia de alfabetização filosófica, nesse sentido, relaciona-se à possibilidade de novos inícios para o pensamento, de uma maneira cuidadosa que requer presença, atenção, igualdade, explicitados no caderno de materiais: “[...] Temos igual capacidade de pensar; alguns parecem ou se acham superiores, tiveram melhores condições ou até privilégios para expressar sua capacidade. Mas somos iguais e, ao mesmo tempo, diferentes. Nem superiores, nem inferiores, diferentes.” (NEFI, 2022, p. 9).

Além de Freire, inspiram a alfabetização filosófica pensadores como Simón Rodríguez, fundador da primeira escola filosófica popular da América que inventou uma escola a qual rompeu com a ordem hierárquica da época, recebendo crianças de todas as castas como iguais, em que a igualdade foi afirmada não como um objetivo a ser atingido, mas enquanto um princípio político nutrido e experimentado pela escola, como uma condição para que ela pudesse existir.

A “igualdade” defendida por Rodríguez é um princípio aplicado a uma vida escolar concreta e não apenas em um programa ou em uma teoria. Para Rodríguez a igualdade não é algo conseguido pelos supostamente desiguais, mas um princípio a partir do qual se abre uma vida escolar comum para todas e todos. Da igualdade nasce a escola e não ao contrário [...] (Durán; Kohan, 2018, p. 83).

Destacamos que a própria noção de escola assumida pelos nefianos difere da escola de resultados, que se torna cada vez mais comum na sociedade brasileira atual. A concepção de escola que procuram vivenciar resgata as origens da *skholé* grega, considerada como um tempo livre separado para os estudos. Fundamentados em Jacques Rancière (1988)²⁶, bem como em Masschelein e Simons (2013)²⁷, Durán e Kohan (2018, p. 45) afirmam que:

A *scholé* é a materialização de um tempo que separa (tira os alunos do mundo produtivo, econômico e social) e, ao mesmo tempo, une (inventa um tempo igualitário, independente do mundo da casa, da comunidade e do trabalho, que transcende a ordem social e suas respectivas posições hierarquizadas).

Assim, compreendem que as regras, os lugares, os papéis e as obrigações dos outros espaços educacionais, como a família, o trabalho ou os rituais religiosos, são temporariamente suspensos, num espaço e tempo em que há igualdade entre os que o habitam. Nesse sentido,

²⁶ Os autores referem-se a RANCIÈRE, Jacques. École, production, égalité. In: RENOUE, X. **L'école de la démocratie**. Paris: Edilig-Fondation. Diderot, 1988. p. 79-96.

²⁷ MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. Utilizamos a edição de 2019 dessa obra como referência.

“[...] a escola não é proposta como uma formação para a cidadania, ela afirma-se sobre uma cidadania igualitária incondicional” (Durán; Kohan, 2018, p. 44).

Outra possível influência de Simón Rodríguez à proposta de alfabetização filosófica nefiana parece referir-se à ideia de ensaio:

Para Rodríguez, ensaiar além de ser uma forma de escrever, mas também uma marca do pensamento e do viver: ensaiar para viver e viver para ensaiar, fazer da vida um ensaio, uma experiência não sabida, mas aberta ao encontro do outro, ao outro no encontro; ensaiar também para inventar e não imitar os modos de conhecer e de habitar uma terra propícia como poucas para as invenções; finalmente ensaiar como errância de uma vida que se sabe aberta, curiosa, inacabada, em movimento (Durán; Kohan, 2018, p. 118).

Essas características são compreendidas como uma ética filosófica, uma escolha de um modo específico de ser, de viver, de fazer escola, fugindo dos padrões estabelecidos e acreditando na igual capacidade de pensar, de dedicar tempo e atenção ao estudo.

De acordo com Masschelein e Simons (2019), a escola, que foi uma fonte de tempo livre para os estudos na antiguidade grega, passou gradativamente a ajustar-se a fins políticos, religiosos e econômicos. Sendo frequentemente reformada até o ponto de ser posta em questão a sua própria existência. A consciência de que, enquanto invenção histórica, a escola pode desaparecer move esses autores ao desafio e à responsabilidade de reinventar a escola, evidenciando-a enquanto uma questão pública, de modo que “[...] reinventar a escola se resume a encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer “tempo livre” e para reunir os jovens em torno de uma “coisa” comum, isto é, algo que aparece no mundo que seja disponibilizado para uma nova geração” (Masschelein; Simons, 2019, p. 11).

Há então um movimento em defesa da escola, que reflete os sentidos da “*Skholé*” diante de assédios, ataques e transformações que a escola tem sofrido, como as tentativas de colonizá-la, domesticá-la, extingui-la ou, ainda, transformá-la em outra coisa que não tenha mais relação com o tempo livre para o estudo, para a promoção de conhecimento e habilidades como “bens comuns”. Assim, a reflexão sobre o que constitui de fato o escolar, bem como as diferentes tentativas de preservá-lo, ou recuperá-lo, também se fazem presentes nesse contexto. A exemplo, Durán e Kohan (2018, p. 45) refletem:

Se recuperamos a *escola filosófica popular* de Simón Rodríguez é porque, longe de ser uma proposta ingênua, utópica e artificial, é uma contribuição original não só para o pensamento educacional do século XIX, mas também um poderoso interlocutor para pensar a educação da realidade de uma forma muito diferente à promovida pelas políticas neoliberais vigentes que veem na educação um elemento de mercantilização e consumo, responsável, principalmente, por prover a mão de obra exigida pelo mercado de trabalho.

Pretendem esses autores buscar em outros tempos inspirações que ajudem a pensar o presente, “[...] para pensar e viver outra escola diferente da atual, uma escola hospitaleira, igualitária, irreverente, emancipadora e comunista” (Durán; Kohan, 2018, p. 22). Dessa forma, a formação em alfabetização filosófica em Pau dos Ferros-RN parece constituir uma tentativa de vivenciar esses princípios, essa outra forma de escola, “[...] a escola que queremos e precisamos na América neoliberal que habitamos” (Durán; Kohan, 2018, p. 137).

Também Larrosa (2018, p. 12) nos alerta que:

[...] a escola sempre esteve concebida como uma espécie de enclave, de abrigo ou de refúgio, de espaço separado, que emancipava as crianças da tutela da família e as liberava do trabalho para que pudessem se dedicar, por algum tempo, a outras coisas. [...] esse lugar protegido está sendo arrasado pelo incontrolável tsunami do programa educativo da chamada sociedade do conhecimento, sociedade da informação e sociedade da aprendizagem, essa que alguns preferem chamar de capitalismo cognitivo.

O filósofo nos chama a atenção para as transformações impostas à escola a partir de sua mercantilização e de sua rendição ao capital e a organismos econômicos, como por exemplo a colonização da linguagem escolar pela psicologia e pela economia, a obsessão pelo imediatismo, a conversão de professores e alunos em indivíduos particulares guiados por seus próprios interesses. Diante desses fatos, Larrosa (2018) nos convida à reflexão e também ao esforço de lutar e recomeçar de novo e de novo, num movimento de resgate dos sentidos da escola.

Pensar e viver a educação e a própria escola nessa proposta, talvez não no sentido de uma educação maior, “[...] aquela das políticas, dos ministérios e secretarias, dos gabinetes [...]”, mas no sentido de uma educação menor²⁸, “[...] da sala de aula, do cotidiano de professores e alunos [...]” (Gallo, 2002, p. 169). De acordo com Gallo (2002, 2017, 2020), essa educação menor é que nos permite ser revolucionários, militantes²⁹. Inspirado em Negri (2001), Gallo (2017, p. 61) afirma que o professor militante “[...] seria não necessariamente aquele que anuncia a possibilidade do novo, mas sim aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas *produzir a possibilidade do novo* [...]”, uma vez que, para ele, mais importante que anunciar o futuro é produzir cotidianamente o presente, experimentando outras formas de estar na sala de aula. Não se trata, como afirmam Gallo e Monteiro (2020), de opor-se à escola no sentido de negá-la, mas de problematizá-la e criar novas possibilidades.

²⁸O conceito de “educação menor” foi deslocado por Gallo (2002) a partir do conceito de “literatura menor” proposto por Deleuze e Guattari (1977).

²⁹A expressão “militante” utilizada nos textos citados de Gallo (2002, 2017, 2020) é explicitamente inspirada em Negri (2001).

Nas palavras dos autores, a perspectiva da educação menor “[...] nos desafia a trabalhar com relativa liberdade de escolha, com o que pode ser criado, inventado a partir de encontros, das imprevisibilidades, da singularidade de acontecimentos que atravessam o espaço escolar e afetam professores e alunos” (Gallo; Monteiro, 2020, p. 195). Assim, fazem uma releitura das três características principais apresentadas por Deleuze e Guattari (1977) a partir do deslocamento do conceito de literatura menor. De modo que “a desterritorialização da língua”, “a ramificação política” e o “valor coletivo” relacionados pelos autores franceses à literatura de Kafka passam a ser repensados pelo filósofo brasileiro no contexto educacional.

Podemos dizer então que a característica de *desterritorialização* da educação menor refere-se à fuga dos parâmetros e do controle da educação maior para criar algo diferente, sem a intencionalidade que esse algo se torne um modelo, mas talvez inspiração, pois, como verificam os autores, produz efeitos que escapam a qualquer controle e modelização.

Quanto a característica da *ramificação política*, Gallo (2017) compreende, assim como Freire (2013, 2023a), que toda educação é um ato político. Desse modo, defende que, na educação menor, essa condição se evidencia por se tratar de um empreendimento de revolta e resistência.

A terceira característica de uma educação menor, de acordo com Gallo (2002, 2017, 2020), é o *valor coletivo*: “[...] Na educação menor não há possibilidade de atos solitários, isolados; toda a ação implicará muitos indivíduos. [...] A educação menor é um exercício de produção de multiplicidades” (Gallo, 2017, p. 68).

Atentos às multiplicidades, à ramificação política e ao valor coletivo, os nefianos também empenham-se à reflexão e à vivência de experiências diferenciadas de escola, ao mesmo tempo que percebem-se em processo de constante formação.

Percebemos que a abordagem de formação e autoformação do NEFI recebe forte influência do pensamento de Masschelein e Simons (2014), ao destacarem a possibilidade da filosofia na educação como exercício de pensamento que “[...] diz respeito à questão de como agir e se relacionar com o presente [...]”. Berle (2018, p. 123) afirma que “[...] o modo como o Núcleo concebe a ação educativa está intrinsecamente comprometido com o ato político [...]”, no sentido da igualdade na capacidade de pensar. De modo que o lugar e o convite à formação, ao pensamento, à escuta, à fala, à mudança é defendido pela autora como um direito que todos os professores devem ter.

Diante de todos esses elementos, parece-nos, então, que tanto a alfabetização filosófica da qual trata Paiva (2016), quanto a que se refere Duarte (2022), bem como a que propõe o NEFI têm em comum o principal referencial teórico: Paulo Freire. As três propostas

inspiraram-se nesse grande educador brasileiro, mas cada um o leu e o reinventou conforme suas perspectivas, que são distintas entre si, pois, apesar de muitas vezes compartilharem um vocabulário comum, os sentidos atribuídos podem ser bastante diferentes.

Aparentemente, a alfabetização filosófica proposta pelo NEFI aproxima-se mais de uma educação menor e, diferentemente das demais propostas discutidas, ela não se pretende enquanto modelo, mas enquanto possibilidade múltipla, aberta, desde o princípio. Vejamos um trecho da carta de boas-vindas para os participantes do curso em Pau dos Ferros-RN que fortalece minha percepção:

Vamos começar pelo começo. Vocês já devem ter percebido uma grande diferença entre os dois cursos: a alfabetização passou a ser uma alfabetização filosófica. E o que significa “alfabetização filosófica”? É algo complexo, como todas as palavras. Às vezes pensamos que sabemos o que significam as palavras, mas basta que olhemos elas mais de perto e já não parecem tão simples. Vejamos por exemplo “alfabetização”. Parece fácil, não parece? Alguém diria: “alfabetizar é ensinar a ler e escrever”. Será? Alguém perguntaria: “ensinar ou ajudar a aprender?”. Outra perguntaria: “ler e escrever o quê? Palavras? O mundo?”. Outro questionaria: “como sei que estou lendo? Ler é dizer palavras em voz alta? Conhecê-las? Compreendê-las criticamente? Inventá-las?” Poderíamos continuar, mas você já deve ter percebido o significado complexo da alfabetização. Imaginem então “alfabetização filosófica”!!! Porque a todas as complexidades da alfabetização temos que somar as que veem quando se trata de uma alfabetização “filosófica”. Como definir o que faz com que algo seja filosófico? A filosofia é uma relação com o saber? Ela se nutre de perguntas? Ela aposta no pensar? Ela inventa conceitos? Ela ajuda a escutar, a dialogar e a colocar mais atenção nas palavras? (NEFI, 2022, p. 3).

Essas questões motivaram interesse e curiosidade dos professores pelo curso, como veremos mais adiante nas conversas e narrativas. As questões feitas aos cursistas na carta de boas-vindas acompanhavam também toda a equipe do NEFI, que refletia constantemente sobre elas. Mas como aconteceu o curso proposto? De que forma os professores cursistas significaram a experiência vivenciada? O que pode uma alfabetização filosófica na visão dos professores cursistas de Pau dos Ferros, no Rio Grande do Norte? Trilhamos nosso percurso narrando as escolhas feitas diante das possibilidades do tipo de pesquisa que escolhemos. Apresentaremos o contexto da experiência e os participantes que aceitaram seguir comigo conversando sobre a formação, de modo que a conversa se constituiu enquanto caminho nesta pesquisa.

3 A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO

“Tudo o que não invento é falso.”

(Barros, 2018, p. 11).

“As marchas nos educam,
convidando-nos a habitar o mundo
em estado de errância”

(Kohan, 2019, p. 149).

Como pedagoga atuando na educação desde a década de 1990, sinto-me exatamente desacomodada e inquieta diante da filosofia na educação e da alfabetização filosófica propostas pelo NEFI/UERJ, mas, como afirma Kohan (2007, p. 47), “[...] uma experiência de leitura que desacomoda e inquieta exige povoar novos lugares, novas relações”. Assim, movo-me na busca de “habitar o mundo em estado de errância”. Essas leituras, que se deram, inicialmente, durante meu mestrado na UFC foram gerando questionamentos, percepções e transformações, que me convidaram a povoar novos lugares. Parafraseando Freire e Shor (2021), com “medo e ousadia”, busco novas relações entre a filosofia e a pedagogia, que me ajudem a repensar e questionar minha relação com o conhecimento, com a escola, com a educação, com a formação de professores.

A partir da decisão de estudar mais a relação entre a pedagogia e a filosofia, busquei acolhimento junto ao NEFI para acompanhar as experiências que desenvolvem. No mesmo período, o professor Kohan, coordenador do grupo, já estava pensando em realizar uma experiência no Nordeste, e consideramos que essa poderia ser uma interessante oportunidade para realizar esta pesquisa.

A proposta de participar dessa experiência se deu por ser um trabalho novo, que seria realizado pela primeira vez, muito possivelmente uma experiência de formação com professores da EJA, que poderia ser em Angicos, no Rio Grande do Norte, para reconstruir, à maneira do NEFI, a experiência realizada por Paulo Freire. Algo que ainda estava sendo construído e seria cuidadosamente pensado. Fiquei, então, na perspectiva de um contato quando tudo estivesse mais próximo. Como seria?

Recebi uma mensagem alguns dias depois. Aconteceria a formação. Seria no Rio Grande do Norte, mas não em Angicos-RN, como cogitado inicialmente. Seria em Pau dos Ferros, porque lá a equipe da 15ª DIREC estava organizando um projeto de alfabetização

chamado SUPERA RN³⁰, como enfrentamento aos altos índices de analfabetismo de jovens e adultos no estado, e, nessa DIREC, a coordenadora mostrou-se interessada em incorporar a alfabetização filosófica nesse projeto mais amplo de superação do analfabetismo.

O projeto que estava se estruturando se embasava numa compreensão freireana de alfabetização, que é entendida não como um jogo de palavras, mas como “[...] a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos” (Freire, 1987, p. 13 *apud* Rio Grande do Norte, 2022, p. 5). Dessa forma, Kohan e Aparecida³¹ viabilizaram uma parceria entre o NEFI/UERJ e a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, por meio da 15ª DIREC, para realizar uma formação para os professores alfabetizadores do SUPERA RN, na qual seriam trabalhados os eixos: alfabetização literal e filosófica, corporeidade, qualificação profissional e cultura. Dentro do projeto SUPERA RN, ao NEFI foram atribuídas 40 horas para a formação em alfabetização filosófica, e esse seria o foco da minha pesquisa.

Recebi com muita alegria a oportunidade de participar da experiência de formação em alfabetização filosófica em Pau dos Ferros-RN para a realização deste estudo. Algo que me requeria deslocamento e errância. A força de sair de onde estava para ir ao encontro das experiências do NEFI veio da afetação que senti com as propostas desse núcleo desde os primeiros contatos. E os deslocamentos continuaram, tanto no sentido literal quanto no sentido metafórico de viajar dentro de si (Idzi, 2023), compondo um deslocar do corpo, do pensamento (Cusicanqui, 2019) e do modo de ser. Deslocamentos geográficos que revelam outros bonitos e potentes deslocamentos, que provocaram encontros potentes e atravessaram a escrita, a pesquisa, o fazer e fazer-se filosofia, educação com infâncias.

A perspectiva de vivências de experiências e formação do NEFI também requer atenção aos modos de pesquisar, uma vez que se busca fugir dos grandes paradigmas da cientificidade para realizar o que Ribeiro, Souza e Sampaio (2018) denominam de “metodologia menor”³².

Interessa-nos, portanto, pensar modos outros de produzir conhecimento, maneiras outras de se colocar na pesquisa e no científico: conhecer como um desafio ético, estético e político que tem a ver com a experiência da alteridade do outro, de sua existência como sujeito e não objeto. Formas de viver a pesquisa, as relações educativas e formativas desde a atenção, do estar presente, da escuta, do olhar não

³⁰ Projeto SUPERA RN, elaborado pela equipe da 15ª DIREC RN (Anexo B).

³¹ Maria Aparecida Vieira Diógenes, Diretora da 15ª DIREC RN, articulou a formação em alfabetização filosófica entre o NEFI e a Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Norte, com a colaboração das equipes da 15ª DIREC e da SUEJA RN.

³² Ribeiro, Souza e Sampaio (2018) constroem o conceito de “metodologia menor” a partir do conceito de “literatura menor” criado por Deleuze e Guattari (2014).

indiferente à singularidade, ao pequeno, ao irrepetível. É possível um conhecimento não indiferente, implicado, tecido junto? (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018, p. 8).

Senti-me realmente diante de um grande desafio na forma de viver essa pesquisa, mas desejei tornar pública a experiência de formação em alfabetização filosófica de Pau dos Ferros, no Rio Grande do Norte, buscando os significados a ela atribuídos pelos professores participantes, para junto a eles construir saberes sobre a experiência. Esse ciclo requer, como afirma Cirino (2016), deixar-se conduzir pelo risco da experiência, tentar perceber o que emerge dos contextos das práticas vivenciadas. Foi nesse caminho que segui.

3.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa assume a perspectiva de experiência/sentido apresentada por Larrosa (2015), a partir da qual se compreende experiência como algo que nos convoca. Para o autor,

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um ato de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência. Dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2015, p. 25).

Admito que esse processo provocou em mim ao mesmo tempo grande alegria e muitos receios. Por muitas vezes, as dúvidas foram minhas companheiras, mas, aos poucos, fui compreendendo que se tratava de assumir as dúvidas, torná-las coletivas e acreditar na potência dos encontros, respeitando porém o meu processo, pois tudo o que diz respeito a essa caminhada envolve não somente o conhecer, mas também o ser.

Lembro-me de Larrosa (2015, p. 26) ao afirmar que “[...] a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”, de modo que experimentei uma nova relação com a educação a partir da experiência de alfabetização filosófica em Pau dos Ferros, no Rio Grande do Norte.

Consideramos também com Larrosa (2015, p. 32) que “[...] o acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular [...]”. De modo que o saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Assim, é importante enfatizar que uma experiência não pode ser programada nem reproduzida, mas pode nos mover o pensamento, gerando novos sentidos, mudanças e transformações. E foi

dessa forma que esta pesquisa foi se construindo, foi tomando corpo, a partir do que ia acontecendo, do que nós íamos experienciando. A ideia de Larrosa (2018) de que se escreve a partir da experiência, do que nos acontece, acompanhou-nos por todo o processo.

Para o autor,

Não se escreve sobre experiência, mas sim a partir dela. O mundo não é somente algo sobre o que falamos. É a partir daí, a partir do nosso ser-no-mundo, que temos algo para aprender, algo para dizer, algo para contar, algo para escrever. Além disso, as palavras não apenas representam o mundo, mas também o abrem, não são apenas uma ferramenta, mas também um caminho ou uma força, ou ainda de outro modo a linguagem como o tato mais fino (Larrosa, 2018, p. 23).

A versão de escrita da tese que apresento demonstra como foi acontecendo a experiência vivenciada. De acordo com Larrosa (2015, p. 32), “[...] no saber da experiência, não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece.” Deste modo, acreditamos que uma experiência quando narrada, partilhada, pode tornar-se fonte de inspiração, de pensamento, de transformação, mas jamais poderá ser imposta de forma autoritária ou dogmática.

A perspectiva de explicitar possíveis sentidos construídos para uma experiência utiliza-se de narrativas. Grau (2008, p. 196) reflete que “[...] valemo-nos das palavras para constituir a experiência, para assimilar situações vividas [...]”. A autora resgata Paulo Freire³³ quando este afirma que existir humanamente é pronunciar o mundo e modificá-lo, para argumentar que “dizer palavras é um direito de todos” (Grau, 2008, p. 200). No entanto, reconhece que diferentes gerações viveram experiências que inibiram a criatividade e a própria expressão. Nesse sentido, a narrativa subjetiva torna-se ainda mais significativa por representar um ato de luta contra o silenciamento. Temos o direito de pronunciar o mundo, mas muitas vezes nos percebemos inibidos ou mesmo presos às formas “esperadas” ou “desejadas”, limitando nossa própria expressão.

Inspirados em Bruner (1998), Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 22) explicitam que:

[...] a narrativa é um modo de pensamento que se apresenta como princípio organizador da experiência humana no mundo social, do seu conhecimento sobre ele e das trocas que com ele mantêm os sujeitos. O modo narrativo organiza-se a partir da experiência particular dos sujeitos, no que é contextual e singular.

Para esses autores, “[...] quando o(a) professor(a) conta uma história é porque, de algum modo, o acontecimento lhe tocou” (Lima; Geraldi; Geraldi, p. 36). Portanto, ao narrar

³³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 44.

uma experiência educativa vivida, esse professor pesquisador constrói um conhecimento singular a partir das lentes que possui, pois, afirmam estes estudiosos, o modo de contar muda com o tempo e com os narradores. Além disso, compartilham a ideia de que “[...] cada um de nós é singular e inconcluso por natureza, assim como os acontecimentos do mundo, da vida e, portanto, da escola, que também são irrepetíveis e inacabados”.

No entanto, se “[...] é a narrativa que faz saber”, como afirma Ferraro (2018, p. 40), devemos nos valer das palavras para expressar as experiências, possibilitando a reflexão sobre elas, até porque, como nos ensina esse autor, “[...] o saber que não se conta fica imóvel, fechado em uma memória repetitiva. Privado de frescor [...]” (Ferraro, 2018, p. 41). Narrar a experiência de alfabetização filosófica de Pau dos Ferros-RN constitui, então, para mim, uma forma de construir em artesanania um saber sobre o vivido.

Ao falar sobre o narrador, Benjamin (2012, p. 214) nos apresenta duas possibilidades, em que ele se torna plenamente tangível, o viajante, o aprendiz migrante que traz para casa o saber das terras distantes, e o homem que, sem sair de seu país, conhece suas histórias e tradições; desse modo, mesmo afirmando que eles “se interpenetram de múltiplas maneiras, caracteriza esses dois grupos pelas figuras do marinheiro comerciante e do camponês sedentário.

Inspirando-me nas metáforas de Benjamin (2012), nesta aventura, sou a viajante, que migrei a outro estado para “intercambiar” essa experiência. Foram idas e vindas a Pau dos Ferros-RN: para a formação de professores em alfabetização filosófica, período em que ocorreu a primeira qualificação da tese, para a conversa com os professores cursistas após seis meses do curso. Também fui ao Rio Grande do Norte para a segunda qualificação desta Tese, mais especificamente a Angicos, onde ocorreu, em 1963, a experiência freireana. Foram muitas viagens, muitas partilhas e muita generosidade de toda essa gente que me acolheu, que me ajudou, que me fez sentir parte.

Com a oportunidade de vivenciar a experiência de alfabetização filosófica em Pau dos Ferros-RN como participante da equipe do NEFI, procuro partilhar os sentidos construídos para essa experiência, ainda considerando Benjamin (2012, p. 217), ao afirmar que “[...] o narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros e incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”. Junto à minha narrativa, também apresento o relato de alguns professores que aceitaram o convite para participar da pesquisa, o que se deu a partir de conversas que poderiam ser *online* ou presencial, a critério dos participantes. Nessa perspectiva, a conversa foi compreendida como uma

metodologia de pesquisa, um princípio metodológico para pensar a pesquisa e a formação docente (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018).

Conversa, do latim *conversatio*, etimologicamente quer dizer “viver com”, “encontrar-se com frequência”. Formada por “com” (junto) mais “vertere” (voltar-se para), essa palavra nos exprime a ideia de versar com o outro, estar junto na situação de fala, estar ali onde circula e se partilha a palavra (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018, p. 163).

A palavra partilhada pode nos ajudar a pensar, a interrogar, a pesquisar na singularidade da experiência vivenciada na interação com o outro. Como provocam os autores, “[...] Conversamos... conversamos enquanto estudamos, enquanto *aprendemos ensinamos*. Porque não enquanto pesquisamos?” (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018, p. 25). Essa provocação me convidou e os referidos autores foram meus companheiros na tessitura dessa metodologia, compreendida como um caminho. Caminhei conversando com os professores que fizeram a formação em alfabetização filosófica em Pau dos Ferros-RN e também com os autores que me ajudaram a refletir sobre ele, ajudando-me a construir esse olhar sobre o vivido, uma vez que, como afirma Cusicanqui (2019, p. 1): “[...] tenemos que producir pensamiento a partir de lo cotidiano”.

Teço esse trabalho considerando, ainda, que “[...] imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.” (Benjamin, 2012, p. 221), pois narro a partir do que me constitui, tanto nas palavras quanto na forma de expressá-las. Considero Grau (2008) e Cirino (2016) ao destacarem que o ato de narrar carrega impossibilidade de totalidade, o que me tranquiliza para fazer as escolhas dos recortes que mais me tocaram. De forma semelhante, na introdução de seu livro *Deleuze e a educação*, Gallo (2017, p. 9) explicita que “[...] muitas podem ser as veredas a serem exploradas”, assim, destaca que as escolhas que fez foram marcadas por seus problemas, pelo seu olhar, pelos múltiplos encontros que foi tendo, evidenciando que o que se narra faz parte das escolhas do narrador, que, mesmo tentando ser bem fiel aos fatos, apresenta seu olhar, as palavras que o constituem, os significados que cria.

Também Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 29) afirmam que:

O sujeito que pesquisa nas ciências humanas olha o mundo ou seu objeto de investigação de um determinado lugar, a partir das lentes teóricas que ele possui ou de suas crenças. Se todo ponto de vista é a vista de um ponto, infinitos olhares podem ser construídos acerca dos objetos eleitos e das experiências selecionadas. À polissemia dos fatos acrescentam-se as diversidades dos olhares e a polifonia das vozes que compõem o ponto de vista, essencialmente autoral. Isso confere riqueza à pesquisa nas humanidades. O olhar do pesquisador sobre o vivido é autoral porque enfeixa em si este conjunto de diversidades.

Portanto, na construção dos dados desta pesquisa, além de narrarmos a experiência vivenciada e alguns elementos das conversas que tivemos com os professores cursistas, utilizamos, também, notas de campo, vídeos, fotografias e gravações de áudio para a composição deste trabalho. De modo que, mesmo oscilantes entre o que nos constitui e o que desejamos, fomos inventando, criando, tentando habitar o mundo, a pesquisa e a ciência em estado de errância, de forma que, a partir dos dados construídos, refletimos sobre o que se apresentou como possibilidade de analítica do sentido, tal como sugere Critelli (2006).

3.2 O cenário da pesquisa

Pau dos Ferros é uma cidade do oeste potiguar, no Rio Grande do Norte, a 392 km de Natal, capital do estado. De acordo com o *site* oficial da prefeitura municipal, a região do atual município de Pau dos Ferros foi há muito tempo habitada pelos índios Panatis, até que, entre o final do século XVII e início do século XVIII, vaqueiros e viajantes que cruzavam o sertão descobriram um curso de água, posteriormente chamado de Rio Apodi. Ao longo do curso do rio, havia grandes árvores frondosas, que logo passaram a servir de descanso para os viajantes. Nesse local, também foram organizados pontos de comércio, com a venda e marcação de gados. Assim,

[...] o nome “Pau dos Ferros” vem de uma árvore, mais precisamente de marcas fixadas com ferro em brasa numa oiticica muito frondosa que, pela sua grande dimensão, oferecia uma farta sombra e servia de local para o repouso dos vaqueiros, que chegavam cansados de longas caminhadas (Pau dos Ferros, c2024, p. 1).

A cidade de Pau dos Ferros tem uma área de 260 km² e uma população estimada em 30.452 habitantes. Quanto à educação, as populações do estado do Rio Grande do Norte são organizadas em 16 DIRECs. Cada diretoria é responsável por articular e acompanhar as ações da Secretaria Estadual de Educação nos municípios que coordena, sendo a 15ª DIREC responsável por 20 cidades, dentre elas Pau dos Ferros, onde fica a sede da 15ª diretoria.

A partir de uma demanda do estado do Rio Grande do Norte, em virtude dos altos índices de analfabetismo de jovens e adultos, a 15ª DIREC começou a organizar uma ação que contava com diversas parcerias interessadas em tentar modificar a situação³⁴:

Com inspiração freireana, a proposta do SUPERA RN embasava-se, principalmente, “[...] no pressuposto da importância de um profundo comprometimento social

³⁴ Ver Rio Grande do Norte (2022) (Anexo B).

e ético com os alfabetizandos” [...] (Rio Grande do Norte, 2022, p. 5). De acordo com o projeto, foram elaboradas algumas ações estruturantes que viabilizaram sua realização, dentre elas, a articulação com os parceiros; o planejamento das ações a partir dos eixos estruturantes do projeto; a identificação dos não alfabetizados nos municípios circunscritos à 15ª DIREC e formação de turmas e matrículas – essa ação era pré-requisito para a participação no programa, tendo sido o prazo ampliado em três meses, no entanto, mesmo assim, nove dos vinte municípios que compõem a 15ª DIREC não realizaram esse levantamento e ficaram fora da ação.

Outras ações programadas foram a mobilização dos estudantes; a seleção dos mediadores de alfabetização/letramento, dos coordenadores de turmas e do intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); a formação para mediadores e coordenadores de turma; a previsão para início e término das aulas – o início seria no dia 4 de julho de 2022 e término em 05 de dezembro de 2022, no entanto, acabou ocorrendo do dia 25 de julho a 16 de dezembro de 2022; e a possibilidade para o estudante que desejar dar continuidade na escolarização, que foi pensada por meio da oferta de vagas nas redes estadual e municipal de ensino em turmas de EJA. Assim, o projeto já previa a inclusão dos professores que atuavam na EJA na formação, para que pudesse haver uma certa continuidade para os alfabetizandos que quisessem seguir seus estudos. No entanto, percebemos nas conversas com os professores, que muitos alunos desejavam a continuação de seus estudos nas mesmas condições do SUPERA RN, por terem se sentido acolhidos com mais atenção.

O processo formativo foi realizado por meio de formação inicial e continuada. A formação inicial, com carga horária de 60h, ocorreu no período de 06 a 14 de junho de 2022 e foi dividida em dois momentos: um considerando a perspectiva de alfabetização filosófica e o outro de alfabetização literal. Esta pesquisa concentrou-se na alfabetização filosófica (40 horas) realizada na primeira semana de curso. A formação inicial, que envolveu mediadores, coordenadores de turmas, professores de EJA e equipe da 15ª DIREC, aconteceu na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), *campus* de Pau dos Ferros-RN, com amplo espaço físico, bastante acolhedor, que disponibilizou cinco salas climatizadas, o auditório, o refeitório e pátios externos.

A formação em alfabetização filosófica em Pau dos Ferros foi financiada pela Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer do estado do Rio Grande do Norte (SEEC RN). Os cursistas tiveram transporte garantido, de modo que, bem cedo, havia uma rota de vans passando pelas localidades e, no final da tarde, faziam o retorno. Também foi oferecido café da manhã para todos na chegada, almoço ao meio-dia e lanche no fim da tarde, servidos

no refeitório. Próximo às salas, havia café e água. Para os formadores, também foram custeadas as despesas com hospedagem, alimentação e passagens aéreas (ida e volta). Parece-me assim, que houve todo um cuidado da equipe organizadora para que a formação ocorresse da melhor forma possível para todos.

3.3 Os participantes da pesquisa

A formação de professores em alfabetização filosófica de Pau dos Ferros-RN envolveu 261 pessoas. Desde os primeiros contatos, foi evidenciado que as práticas vivenciadas pelo NEFI constituem elementos de estudo e pesquisa, de modo que foi solicitada aos participantes a devida autorização para uso de som e imagem com fins científicos.

Durante o curso, os participantes se dividiram em cinco turmas, que, em alguns momentos, encontravam-se em atividades coletivas. Em cada sala havia uma equipe de filmagem que registrou todo o processo. As filmagens, autorizadas pelos participantes, foram cedidas para fins de pesquisa pela 15ª DIREC. Em cada turma havia uma dupla de professores do NEFI. Formei dupla com o professor José Ricardo³⁵ e acompanhei a mesma turma durante toda a formação. A partir do que nos aconteceu, trago as narrativas do que vi e do que vivi, a partir do meu olhar.

Alguns meses após o curso, falei com os profissionais da 15ª DIREC para solicitar o contato dos professores e convidá-los a participarem das conversas sobre o curso, sendo direcionada a um grupo de *WhatsApp* do qual todos faziam parte. Nesse grupo, encaminhei uma carta³⁶ fazendo o convite, deixando em aberto a quantos quisessem participar voluntariamente. Passados alguns dias, apenas uma coordenadora havia retornado dizendo que estava disposta a conversar comigo, que preferia um encontro via *Google Meet*, e marcamos a data.

A primeira conversa foi muito importante, pois, como já haviam passado alguns meses do curso, percebi a necessidade de iniciar os próximos encontros retomando a memória dos acontecimentos, do envolvimento particular, para chegar ao que me instigava: o que pode uma alfabetização filosófica na visão dos professores. Outro elemento importante foi que, a partir dessa primeira conversa, várias pessoas começaram a aceitar o convite. Como muitos preferiram uma conversa presencial, marquei meu retorno à Pau dos Ferros-RN e contei com

³⁵José Ricardo é pedagogo, com especialização em alfabetização. Desde seu mestrado (2011 a 2013), é integrante do NEFI e desenvolve experiências filosóficas com crianças. Em seu doutorado (2016 a 2020), desenvolveu pesquisas sobre a formação docente.

³⁶Apêndice A.

todo o apoio da equipe da 15ª DIREC na organização de um cronograma de visita às comunidades nas quais haviam professores interessados em colaborar. Assim, ao todo 18 pessoas participaram das conversas em momentos individuais, para garantir a escuta de cada participante, tendo sido a primeira conversa gravada pelo *Google Meet* e as demais ocorreram presencialmente em algumas localidades e na sede da 15ª DIREC.

Com o convite aberto a todos, percebemos posteriormente que de cada turma havia um ou mais participantes e embora não tenha sido este um critério de escolha, fiquei muito feliz pela representatividade de todos os grupos. Os encontros com os cursistas foram individuais em encontros que duravam o tempo da conversa que variava de acordo com cada interlocutor, tendo sido entre seis e cinquenta e seis minutos, aproximando-se de sete horas de conversas ao todo. Os participantes foram informados de que, por uma questão ética, seus nomes seriam protegidos, momento em que foi solicitado que escolhessem um nome fictício com o qual seriam identificados no texto. No entanto, todos quiseram manter seus nomes, pois perceberam a experiência como algo valioso e diferenciado do qual se orgulhavam de ter participado.

Além disso, validaram também a importância da pesquisa, o que evidenciamos com as falas de Ludmila e Biata: “Pode deixar o meu nome mesmo, acho que fica um pouco da minha essência no trabalho” (Ludmila); “Seria um orgulho pra mim ter participado de uma pesquisa, eu queria sim que o meu nome fosse” (Biata). Respeitada a solicitação dos professores³⁷, faço questão de apresentá-los, mesmo que de forma breve:

Rosinéia foi a primeira a aceitar o convite para participar das conversas. Meu encontro *online* com ela me ajudou a compreender que seria melhor situar um pouco mais a pesquisa, porque, apesar do foco do meu olhar na formação em alfabetização filosófica, ela, assim como muitos professores, não olham somente para a alfabetização filosófica, e sim para o SUPERA RN como um todo. Rosinéia é graduada em Pedagogia, Economia e História. Mostrou-se alegre com a possibilidade de falar sobre uma experiência que a “tocou realmente” e demonstrou preocupação com a oportunidade de continuação dos estudos dos alfabetizando, o que, para ela, merece ser discutido como uma questão de política pública.

³⁷Rosinéia Nascimento, Francisco Fagne de Moura Cassimiro, Júlia Ferreira de Lima, Francisco Ringostar Pinto, Francisca Sandrinny Maia Rocha, Josefa Cleidimar da Silva, Sílvia Maria Fernandes, Rita de Cássia Fernandes Rodrigues, Dayze Carla Vidal da Silva, Ludmila Bernardo de Oliveira, Diná Mendes de Souza Oliveira, Francisca Deusimere de Oliveira Silva, Kelvin Arthur Cunha Fernandes, Andréa Gonçalves Pessoa, Biata Costa de Carvalho, Mirna Mikaelly Pontes de Souza, Maria Aparecida Vieira Diógenes e Maria.

Fagne se apresentou afirmando ser uma pessoa bem positiva, que procura sempre mostrar essa positividade para todos com quem convive. Faz um trabalho voluntário há 22 anos nas comunidades com crianças e adolescentes com a prática da arte capoeira, em contrapartida, cobra delas dedicação aos estudos. Atuou no programa SUPERA RN como mediador de práticas culturais. Fagne se demonstrou muito empenhado com o resgate das origens, da história e da cultura de Pau dos Ferros-RN no processo de alfabetização.

Júlia é formada em Letras/Língua Inglesa e atuou no programa como mediadora de práticas culturais. Ela é ligada às artes também pela música; durante o curso, levou seu violão em alguns momentos, compartilhando conosco sua linguagem musical. Demonstrou uma forma afetiva de se relacionar com os alunos do SUPERA RN, expressando sua emoção pela proximidade do encerramento com as turmas que estavam organizando para a noite seguinte. Júlia me convidou para a solenidade de encerramento, da qual tive a oportunidade de participar com alegria.

Ringostar, carinhosamente conhecido como Ringo, é formado em Geografia, com mestrado na área de Ciências Humanas e Sociais. Pesquisador da Geografia Humana, Ringo tem experiência no ensino superior. Atuou como coordenador de monitoramento de turmas do SUPERA RN e demonstrou entusiasmo com o programa. Para ele, a oportunidade de atuar nesse projeto representou a saída das fronteiras de seu lar após a pandemia de Covid-19, para voltar a participar dos encontros de formação, que, segundo ele, sempre foram muito importantes em sua vida.

Sandrinny atuou como coordenadora de turmas. Demonstrou um pouco de timidez durante a gravação da conversa, então continuamos sem gravar. Ela preferiu encontrar-me na 15ª DIREC. Sua fala foi cheia de questionamentos sobre sua prática e sobre as formas de provocar a curiosidade, atitude que, segundo a ela, acompanha-a desde a formação em alfabetização filosófica. Sandrinny afirmou que há sete anos não estudava e, agora, não quer mais deixar de estudar, pelas provocações que o curso lhe causou.

Cleidimar preferiu me receber na casa de seus pais, no município de Pilões-RN. Cleidinha, como é conhecida e prefere ser chamada, é graduada em Geografia, com pós-graduação em Psicopedagogia. Sua experiência como professora tanto no Rio Grande do Norte quanto em Brasília, onde morou por um tempo, sempre foi com jovens e adultos. Trabalhou em

outros programas de alfabetização de adultos, como Alfabetização Solidária e Projovem Campo. Atuou como mediadora de Alfabetização do SUPERA RN e mostrou-se preocupada com as possibilidades de continuação do curso, pois, segundo ela, seus alunos gostariam de continuar com a mesma proposta do SUPERA RN.

Sílvia é coordenadora pedagógica de uma escola estadual. Candidatou-se a participar do curso porque gosta de estar sempre aprendendo. Preferiu que nossa conversa fosse na própria escola, no município de Alexandria-RN, onde também conversei com mais duas professoras. Sílvia considerou que a formação em alfabetização filosófica foi uma das melhores que já participou.

Rita de Cássia é professora de uma escola estadual no município de Alexandria-RN. Candidatou-se a participar do curso a convite da coordenadora, em uma das vagas ofertadas para a escola. Apresentou-se como uma pessoa tímida, mas aceitou a conversa, pois considerou o curso muito relevante, ao ponto de solicitar que houvesse uma continuidade do mesmo.

Dayze veio ainda criança da Bahia para o Ceará, onde morou até o concurso para professora do Rio Grande do Norte, sendo convocada em 2019. Ela é professora de Sociologia em uma escola estadual no município de Alexandria-RN. É ligada aos movimentos sociais e afirma-se professora, tia, filha, mulher negra, bissexual e praticante de religião de matriz africana. Dayze se apresentou como uma pessoa curiosa, questionadora e exigente, que se percebeu muito afetada pela formação em alfabetização filosófica.

Ludmila tem 26 anos, é graduada em Educação Física e ingressou em Pedagogia para ampliar seus conhecimentos. Integrou-se ao SUPERA RN como mediadora de alfabetização. Encontramo-nos para conversar na sede da 15ª DIREC. Ela afirmou que o curso lhe trouxe muitas curiosidades e demonstrou satisfação em poder contribuir com a pesquisa.

Diná é da equipe técnica da 15ª DIREC. Participou do programa desde a sua construção. Fez visitas às comunidades convidando jovens e adultos para formar as turmas. Muito observadora, questionadora e franca, ela se disse impactada com a formação em alfabetização filosófica, com o qual contribuiu muito também com a parte artística, com suas habilidades musicais, compondo, cantando e tocando ao violão, trazendo mais leveza e alegria em diversos momentos.

Deusimere é pedagoga, tem vários cursos na área da educação, como auxiliar de biblioteca e especialista em LIBRAS. Conversei com ela no município de Água Nova-RN, onde me recebeu na escola em que trabalha durante o dia. Deusimere atuou como professora mediadora de alfabetização e sugeriu a continuidade do programa SUPERA RN.

Kelvin é graduado em Educação Física. Recém-formado, atuou no programa como mediador de práticas corporais. Ele preferiu conversar comigo na sede da 15ª DIREC. Alegre com as recordações, validou sua participação no curso no início de sua carreira, pois, assim, afirma que já começou sua trajetória docente com uma mente muito mais aberta, fugindo do tradicional.

Andréa me recebeu com alegria na pequena escola em que atende sua turma do SUPERA RN no município de São Miguel-RN. Sua presença na escola em horário diferenciado chamou a atenção de alguns alunos que moram próximo e foram ver se ela estava precisando de alguma coisa. Não queriam deixá-la sozinha, pois ela estava gestante. Além de suas contribuições para a pesquisa, também foi gratificante perceber o cuidado e carinho entre Andréa e sua turma.

Biata preferiu me receber na escola em que atuava no SUPERA RN, no município de Venha-Ver-RN. A distância, as curvas sinuosas e a altitude de sua comunidade me fizeram refletir sobre os desafios enfrentados pelos cursistas que moravam mais distante para participarem da semana de curso. Ela estava organizando uma festa de encerramento com sua turma, mesmo assim, recebeu-me com toda atenção e todo carinho.

Mirna preferiu ir ao meu encontro na 15ª DIREC. Ela é formada em Letras Espanhol, mas decidiu se candidatar à mediadora de alfabetização por sempre ter tido vontade de trabalhar com EJA. Mirna disse ter se identificado bastante com a área de alfabetização e que, se tivesse outras oportunidades, “agarraria com todas as forças”.

Aparecida é gestora da 15ª DIREC, que abrange 20 municípios do oeste potiguar. Mulher forte e articuladora, buscou parcerias para desenvolver a política de superação do analfabetismo lançada pela então governadora, a professora Fátima Bezerra. Junto ao professor

Walter Kohan, foi responsável por articular a formação em alfabetização filosófica dentro do projeto SUPERA RN.

Maria faz parte da equipe pedagógica da 15ª DIREC e também participou da formação em alfabetização filosófica. Com muitos anos de experiência como professora, Maria, como pediu para ser chamada, aceitou conversar sobre o curso, mas avisou que se sentiria mais à vontade se não fosse gravado o áudio, o que foi prontamente respeitado. Ela afirmou que a formação em alfabetização filosófica representou para ela uma mudança na forma de pensar a alfabetização de adultos, valorizando mais o contexto e o processo de cada um.

No último dia de conversas com os professores em Pau dos Ferros-RN, participei do encerramento das atividades do SUPERA RN em um grupo composto por integrantes de algumas turmas. Na oportunidade, alguns professores me procuraram para justificar a não participação nos encontros, especialmente por timidez. No final, colocaram-se também à disposição, pois falaram da importância do registro dessa experiência que consideraram muito rica, interessante e transformadora.

Todos os professores que participaram da formação em alfabetização filosófica de Pau dos Ferros-RN ajudaram a compor tanto a experiência quanto a pesquisa de forma mais próxima os cursistas da turma da qual participei durante a semana e, de forma mais direta, os que aceitaram participar das conversas que aconteceram posteriormente. Trago, então, um entrelaçamento do que vi e do que vivi com o que ouvi dos professores para construir os dados, contando com a contribuição dos autores que tratam dos temas abordados. Meu desejo é pensar a experiência, considerando, com Critelli (2006, p. 151), que “[...] a interpretação do real não é uma façanha lógico-conceitual, mas uma possibilidade de compreensão.” Sigamos nessa direção.

4 EXPERIÊNCIAS E SENTIDOS

Sementes

Olhos,
vale tê-los,
se, de quando em quando,
somos cegos
e o que vemos
não é o que olhamos
mas o que o olhar semeia no mais denso escuro.

Vida
vale vivê-la
se, de quando em quando
morremos
e o que vivemos
não é o que a Vida nos dá
nem o que dela colhemos
mas o que semeamos em pleno deserto.

(Couto, 2016, p. 64).

Precisei reconhecer que “[...] o sentido de uma experiência é algo extremamente complexo de explorar [...]” (Kohan; Olarieta, 2012, p. 11) para poder falar do que vi, sobre o que olhei e escolhi investigar, sobre o que vivi, sobre o que de fato acredito que vale semear. Na complexidade da experiência, os receios e as inseguranças muitas vezes me angustiarão. No entanto, como afirmam Badiou e Truong (2013, p. 14), “[...] é necessário reinventar o risco e a aventura, em oposição à segurança e ao conforto”. Desse modo sigo.

4.1 Do que vi e vivi

[...] talvez nos falte uma língua para a experiência.
Uma língua que esteja atravessada de paixão, de incerteza, de singularidade.
uma língua com sensibilidade, com corpo.
Uma língua também atravessada de exterioridade, de alteridade.
Uma língua alterada e alterável
uma língua com imaginário, com metáforas, com relatos [...]

(Larrosa, 2011, p. 26).

Desde o início, essa pesquisa me trouxe sentimentos variados. A empolgação de acompanhar de perto uma experiência de alfabetização filosófica organizada pelo NEFI no sertão nordestino, resgatando princípios freireanos era uma oportunidade única acompanhada pela dúvida de minha condição de conseguir “corresponder” ao estilo de pesquisa que conseguem construir os estudiosos que acompanham o NEFI.

Após muitas leituras e vivências, comecei a compreender as possibilidades de uma pesquisa experiência que se constitui por um tanto de dúvidas e errâncias. Uma construção que se fez a partir de um exercício de alteridade, que me parecia extremamente difícil, mas não impossível. Aos poucos, também fui compreendendo que, na pesquisa/experiência, há a valorização da vivência do processo, da criação e da singularidade, mesmo considerando que “[...] nenhum olhar é meramente individual, ainda que seja sempre o indivíduo quem vê” (Critelli, 2006, p. 73), uma vez que, para a autora, a coexistência é o fundamento de todas as possibilidades humanas de conhecimento e compreensão, no que concordo com ela.

Nos primeiros contatos com o NEFI para realização da pesquisa, acompanhando as experiências de filosofia, surgiu a possibilidade de participar de um trabalho realizado no Nordeste, mais precisamente na cidade de Pau dos Ferros, no Rio Grande do Norte. Foi criado um grupo de *WhatsApp* no início de maio de 2022, para comunicações sobre a formação de professores em alfabetização filosófica. No grupo havia alguns participantes do NEFI que aceitaram o convite para vivenciar a experiência, envolvendo professores e alunos do Brasil e do exterior, da graduação e da pós-graduação: mestrandos e doutorandos.³⁸ Chamou-me a atenção que ninguém se apresentou pelos títulos, todos como companheiros de trabalho. Teria essa decisão a intencionalidade de experimentar o axioma da igualdade explicitado por Rancière (2015), no qual se reconhece a potência comum dos seres intelectuais, em que todo homem pode tudo o que pode um homem, basta anunciar? Anuncia-se então: vivenciaremos uma formação em alfabetização filosófica com os professores alfabetizadores de EJA do Programa SUPERA RN em Pau dos Ferros, no Rio Grande do Norte.

No primeiro encontro virtual, em 14 de maio de 2022, o professor Walter falou de sua viagem de 100 dias pelo nordeste brasileiro para homenagear os 100 anos de Paulo Freire. Contou que, ao passar por Angicos, no Rio Grande do Norte, lembrou-se da experiência das 40 horas de alfabetização realizada por Paulo Freire e sua equipe de professores voluntários em 1963, e como, a partir de então, nasceu a ideia de vivenciar algo parecido, mas também diferente, reinventar.

A fala/convite do professor Kohan, em nossa primeira reunião, pareceu-me cheia de força e emoção. Também muito aberta. Como seria o curso? Não sabíamos. E dizia ele: “Se tens uma boa pergunta, é bom que procuremos não respondê-la, pois, se assim fizessemos,

³⁸ Óscar Pulido Cortez (UPTC), Walter Omar Kohan, José Ricardo Pereira Santiago Júnior, Márcio Daniel da Costa Nicodemos, Priscila Liz Belmont, Ana Corina Salas Correa e Carlineide Justina da Silva Almeida (UERJ), Karyne Dias Coutinho (UFRN), Maria Reilta Dantas Cirino (UERN); Ana Maria Monte Coelho Frota e Meirilene dos Santos Araújo (UFC).

mataríamos a tua curiosidade, e isso não podemos fazer”. Sim, eis uma prática que me remeteu mais uma vez ao *mestre ignorante*, de Rancière (2015). Ao mestre explicador, explicações e respostas; ao *mestre ignorante*, a verificação da potência a partir de uma vontade. Cada vez mais fui me sentindo convocada a participar dessa experiência.

O que conversamos desde o primeiro encontro foi de um compromisso político com os oprimidos, assim como na experiência de 60 anos atrás. O que esperar de uma alfabetização filosófica? Perguntávamo-nos. Espera-se que não se tenha uma receita! Também questionamos o que poderia alimentar uma alfabetização filosófica, e palavras como sensibilidade, abertura, igualdade, curiosidade e pensamento foram citadas como princípios. Foram sugeridas duas leituras: *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação* (Lyra, 1996) e *A escola pública aposta no pensamento* (Kohan; Olarieta, 2012). Esses textos trouxeram elementos que nos ajudaram a compreender melhor como se deu a experiência vivenciada por Paulo Freire em Angicos-RN, bem como também nos trouxeram referências das caminhadas iniciais do NEFI e alguns passos para “andar o filosofar” (Kohan; Olarieta, 2012), dos quais destacamos a aproximação da experiência filosófica com a arte, pela forma de composição, pelo gesto de não pretender uma resposta “correta”, pelas formas de relação com os temas de estudo.

Combinamos escrever uma carta³⁹ aos participantes para saber suas expectativas em relação ao curso. O professor Walter dividiu o grupo em duplas. Quando percebi que dividiria uma turma com um colega rapidamente mandei uma mensagem falando que ele havia se enganado, pois minha ideia era observar; sobre o que ele respondeu: “Confia, Meirilene! Aqui no NEFI não realizamos pesquisa sobre, mas pesquisa com.” No momento em que ouvi, compreendi como uma oportunidade, e, posteriormente, percebi que se tratava de construir conhecimento com o NEFI e com os professores de Pau dos Ferros-RN, pois não se trata de falar sobre as coisas, mas de fazer as coisas que a gente fala, assim como na pesquisa educacional sobre a qual falam Masschelein e Simons (2014): assumir perguntas sobre algo educativo, torná-las públicas e verificar a transformação do pesquisador.

Ainda na reunião, decidimos buscar trechos em Paulo Freire que pudessem trazer incentivo para as discussões. Que passagens poderiam nos ajudar a provocar o pensamento, a participação? Falamos de outros encaminhamentos como o suporte para o registro do curso e a escrita de um termo de autorização do uso de som e imagem, um cuidado ético necessário para as pesquisas a serem desenvolvidas.

³⁹ Anexo C.

Desde o primeiro encontro, havia muita expectativa e alegria dos nefianos. Um envolvimento em cada proposta. Rapidamente alguns participantes se disponibilizaram a iniciar as escritas, que eram compartilhadas no próprio grupo do *WhatsApp* para que todos pudessem acompanhar, sugerir, modificar. Às vezes, um trecho ou palavra gerava uma animada discussão, sempre acompanhada por muitos questionamentos, mas logo se chegava a um entendimento coletivo do que poderia ser mais interessante para o grupo.

Larrosa (2018, p. 21) afirma que “[...] para começar a cursar um curso é necessária uma certa disposição, é preciso estar disposto a começar. É disso que depende a maneira de começar, ou se preferir, a maneira de seguir em frente.” Havia então uma disposição para participar, inventar, criar coletivamente. Disposição esta que foi me contagiando, bem como posteriormente foi envolvendo também os funcionários da 15ª DIREC e os professores de Pau dos Ferros e assim seguimos, dispostos a começar.

Combinamos um outro encontro antes da viagem, para acertar alguns detalhes. Nele concordamos que a primeira e a última atividades da formação seriam realizadas com o grupo todo e coordenadas pelo professor Walter. Falamos sobre a carta e algumas possibilidades de como desenvolver exercícios de pensamento a partir dela, bem como tivemos acesso ao projeto SUPERA RN e ao “caderno de materiais”⁴⁰ elaborado a partir de outras experiências nefianas, como suporte para a formação, o qual foi partilhado no grupo para que pudéssemos reorganizar.

Havia, de certo modo, uma preocupação de alguns participantes em como seria realizado o trabalho: “Como vamos planejar antes de conhecer o grupo?”, questionava-nos o coordenador do grupo. Foi sugerido, então, que pensássemos em formas de vivenciar os princípios freireanos e nefianos, como a amorosidade, as perguntas, a investigação criativa, o diálogo participativo, a igual capacidade de pensar, a valorização das diferenças...

Escutamos uma música⁴¹ que foi criada por uma professora e a equipe da 15ª DIREC e percebemos como eles estavam envolvidos com o curso e grávidos de boas expectativas sobre o que viria a acontecer durante a semana. Da mesma forma, vimos o *banner* que foi pensado para o encontro, sempre em comunicação e partilha entre as equipes do NEFI e da 15ª DIREC para que estivéssemos em harmonia.

⁴⁰ Caderno de matérias (Anexo A) apresenta a equipe, traz algumas metas, sugestões, subsídios, elementos teóricos e referências para leitura.

⁴¹ Música SUPERA RN (Anexo D).

Foto 1 – A saída do Rio



Fonte: Foto compartilhada no grupo AF NEFI / Pau dos Ferros-RN por José Ricardo.

Foto 2 – Equipe de Fortaleza-CE, aguardando a equipe do NEFI no aeroporto Pinto Martins



Fonte: Foto do acervo de campo da pesquisadora.

Foto 3 – A chegada a Pau dos Ferros-RN



Fonte: Foto compartilhada no grupo AF NEFI / Pau dos Ferros-RN pelo professor Walter Kohan.

Foto 4 – 1ª reunião em Pau dos Ferros-RN



Fonte: Foto do acervo de campo da pesquisadora.

Não sei se consigo traduzir com palavras a emoção das horas que antecederam a viagem. Alegria e muita expectativa, um pouco de tensão. Recebemos os professores no aeroporto, encontramos o restante da equipe e, de lá, seguimos de carro para Pau dos Ferros-RN. O grupo passou o dia no traslado entre o Rio de Janeiro-RJ e Fortaleza-CE, com algumas paradas para alimentação, até a chegada a Pau dos Ferros-RN, onde fomos recepcionados pela equipe da DIREC. Jantamos juntos, num primeiro contato de boas vindas, e depois nos reunimos para organizarmos os primeiros momentos do curso.

Essa prática de reunir o grupo ao final do dia nos acompanhou por todo o curso, com a intenção, primeiramente, de refletir sobre como tinha sido o dia em cada turma, bem como de partilharmos coletivamente possíveis propostas de exercícios de pensamento para o dia seguinte considerando os princípios freireanos e nefianos, sempre a partir do que observamos e sentimos com relação ao trabalho desenvolvido nos grupos.

Mais uma vez lembrei de Masschelein e Simons (2014, p. 14), ao destacarem que os exercícios de pensamento requerem atenção, presença, foco, uma vez que, para esses autores, “[...] o pensamento é uma atividade imediatamente relacionada com uma questão existencial de como viver no presente.” Assim, durante o curso e para a realização da pesquisa o convite para estar verdadeiramente presentes e atentos: seria o começo de tudo, ou já havia começado?

No dia seguinte chegamos cedo na UFERSA para conhecer o ambiente, os espaços que seriam utilizados, como o auditório e as salas, bem como os espaços externos. Havia sido preparado pela equipe da DIREC um café da manhã para todos, também um cadastramento na entrada com o recebimento de uma bolsa com o caderno de materiais, caneta e caderno. Foi organizada, ainda, uma solenidade de abertura com a presença de várias autoridades municipais e estaduais⁴². A presença de tantas autoridades me parecia revelar que havia um clima de esperança de que ali estivesse começando um movimento que envolvesse compromisso e participação. As falas traziam termos como mobilização, trabalho em equipe, convite para pensar o mundo, bem como a necessidade de conhecer e modificar a realidade e das dificuldades de quem enfrenta o dia a dia sem saber ler e escrever. O clima era de animação, mas também de inquietação.

⁴² Dentre elas: a Secretária Adjunta da Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Rio Grande do Norte, a professora Márcia Maria Gurgel Ribeiro; a Deputada Estadual do PT do Rio Grande do Norte, professora Isolda Dantas; o Presidente da FAPERN, Gilton Sampaio de Souza; a Subcoordenadora da Educação de Jovens e Adultos (SUEJA), a professora Liz Araújo; a professora Maria Aparecida Vieira Diógenes, Gestora da 15ª DIREC, além de vereadores, diretores, coordenadores e secretários municipais.

Foto 5 – Cadastro dos participantes



Fonte: Foto compartilhada no grupo AF NEFI / Pau dos Ferros-RN pela professora Reilta Cirino.

Foto 6 – Mesa de abertura



Fonte: Foto partilhada no grupo AF NEFI / Pau dos Ferros-RN pela professora Reilta Cirino.

Após a cerimônia inicial, o professor Walter conduziu o encontro. Em sua fala demonstrou alegria em estar presente. Resgatou alguns elementos explicitados pelos participantes que lhe antecederam, destacando a fala de Aparecida, a partir da qual, inspirado em Hannah Arendt, trouxe a amizade como uma preocupação em comum pelo mundo.

Com uma fala cheia de provocações ao pensamento e perguntas sobre o início do projeto SUPERA RN, Kohan mostrou-nos as possibilidades de vários começos e recomeços, apresentando um trecho de um vídeo de Paulo Freire para inspirar a esperança, a transformação e a igualdade. No trecho de um minuto do filme “Encontro com Paulo Freire”, o educador falou sobre o risco inerente à criatividade e da atual e terrível vivência de uma educação da resposta, sem perguntas. Segundo Freire, essa educação da resposta castra a curiosidade do educando, que deveria se expressar na pergunta. Assim, o professor Walter deixou explícito, a partir da inspiração freireana, que nosso compromisso seria com alimentar a curiosidade, exercitar as perguntas e com “a superação de um estado de coisas indignas e inaceitáveis.” (Diário de campo).

Explicitada a intenção da construção desse caminho, o convite para que todos pudessem vir juntos, começar ou recomeçar. Fizemos a leitura da carta de boas-vindas, e, a partir dela, o professor Walter perguntou sobre as expectativas do grupo, suas perguntas e seus desejos. A primeira participante que decidiu fazer a partilha de suas expectativas demonstrou muito nervosismo por estar lendo sua escrita para, como disse ela, “muita gente que sabe”. A participante decidiu explicitar os motivos de sua emoção: ela teria sido a última classificada para o programa, além disso, seu pai não sabe ler e escrever, então ela ali estava buscando meios de aprender e poder colocar em prática novos conhecimentos e, conseqüentemente, tentar mudar sua realidade e a de outras pessoas.

Diante do fato de mostrar-se inibida por estar diante de “muita gente que sabe”, a cursista me remeteu aos meus receios: será que seria possível participar como mediadora nefiana se eu não tenho os mesmos conhecimentos dessa “gente que sabe”? Ao mesmo tempo, lembrei-me também do *mestre ignorante*, de Rancière (2015), pois reflete que o modo como aprendemos a atribuir *status* a quem domina certos saberes, desvalorizando outros, é uma das formas de promover a desigualdade social que dizemos querer combater. Então, restou-me acreditar na potência do encontro, fazer um exercício de exercer a igualdade e seguir. E foi o que fiz!

A oportunidade de fala e escuta atenta de qualquer um que desejasse se expressar naquele contexto, diante de todos, parece-me poder ser traduzida como um exercício de igualdade, a partir do que nos afirma Rancière (2015). Para esse autor, “[...] todos os homens

têm igual inteligência.” (Rancière, 2015, p. 47), de modo que a igualdade não deve ser colocada como um resultado a ser atingido, mas deve ser colocada antes. Somos iguais porque somos humanos, e, nesse sentido, o método da igualdade torna-se um método da vontade, pois é possível aprender quando se quer, seja pela tensão do desejo, seja pelas contingências da situação, isto é, “[...] na ordem intelectual podemos tudo o que pode um homem” (Rancière, 2015, p. 47). Para tanto, é preciso, porém, submeter-se a um caminho.

Outras expectativas explicitadas pelos participantes foram: a importância de trabalhar a humanidade na aprendizagem; a proposta de um ensino crítico e reflexivo que fosse além dos livros didáticos, contribuindo para a formação dos alunos em vários aspectos de sua vida; a coragem para resistir ao desgoverno que se instalou no Brasil⁴³. Houve expectativas apresentadas em forma de perguntas que refletiam sobre a educação, as necessárias transformações, a esperança e a alegria.

O tema da alegria nos levou à infância do menino Paulo Freire, que recebeu o título de “bambino permanente” quando tinha 67 anos, numa pequena cidade italiana. A reflexão sobre a infância na perspectiva freireana, como uma condição viva, potente, curiosa e criativa da existência humana nos fez pensar sobre a possibilidade de manter viva nossa própria infância, uma vez que percebida dessa forma, a infância torna-se uma escolha. Será que podemos ser mais infantis, habitar o mundo com mais curiosidade e abertura?

Foi servido o almoço, que diariamente era bastante elogiado; comida simples e saborosa, acompanhada de suco e sobremesa. Reuniam-se todos no pátio em frente ao auditório para as refeições. Professores, alunos e gestores se misturavam, conversavam e comiam juntos. Houve, inclusive, nos últimos dias, um momento de agradecimento ao cozinheiro responsável, pelo cuidado com o qual preparava e servia os alimentos.

Os cursistas foram organizados em cinco salas diferentes. Em cada sala, uma dupla de nefianos. A primeira atividade da turma que fiquei foi a apresentação dos participantes a partir de uma pergunta. Qual a pergunta que nos move? Posso ou devo ser amigo dos meus alunos? Deve haver limites na amizade entre professor e aluno? Para que haja aprendizagem é importante a amizade entre o professor e o aluno? Qual a importância da afetividade no processo de aprendizagem?... Assim começamos as atividades em sala. Sem respostas, as perguntas eram recebidas, comentadas, refletidas, reelaboradas pelos participantes. Por vezes, voltava-se à pergunta para validar aspectos interessantes. Também vimos que as perguntas

⁴³ Em junho de 2022, estávamos sofrendo graves ataques do governo de extrema direita que se instalou no Brasil desde 2019, sendo a educação um dos setores mais prejudicados, com corte nos recursos, guerra ideológica nas escolas, troca de cinco ministros, escândalos de corrupção no MEC, dentre outros.

podem, por exemplo, afirmar coisas. Esse tratamento dado às perguntas explicitava atenção a todas as falas, e despertava interesse e curiosidade do grupo que também ficava atento às relações que eram feitas a partir de suas falas ou entre suas falas e as falas anteriores.

Após algumas questões, o grupo passou a discutir sobre a dimensão humanizadora da educação e Paulo Freire foi citado como uma grande referência. Houve um questionamento sobre como utilizar o método Paulo Freire de forma mais eficaz no processo de alfabetização, o que me pareceu ser uma busca por um como fazer, que sempre nos foi tão incentivado na pedagogia. Nesse momento, discutimos a afirmativa de Freire de que ele não tem um método. Vejam a fala de José Ricardo:

[...] Dá pra perguntar, por exemplo, o que é que a gente tá chamando de método? A gente tava falando hoje a respeito do método Paulo Freire e a gente também viu que Paulo Freire não considerava ter um método. Uma coisa que é atribuída a ele, mas ele “nem tchum” pra isso. Mas ele dizia que ele tinha curiosidade e compromisso com os oprimidos. É isso que a gente pode chamar de método? Então a curiosidade seria um modo de se caminhar e se aproximar das pessoas?
(Transcrição de trecho do vídeo do encontro do dia 6 de junho de 2022, turno da tarde, grifo nosso).

As conversas e formulações a partir das perguntas traziam, em si, um conhecimento anterior. Ao afirmar que Paulo Freire não considerava ter um método, por exemplo, o professor apresentou argumentos que convergiram com diálogo entre Paulo Freire e Antônio Faundez (2017), no livro *Por uma pedagogia da pergunta*, no qual, ao discutir sobre a importância da análise da cotidianidade, os autores afirmaram que precisam de ideias para compreender o mundo, mas essas ideias não devem se transformar em modelo ou realidade, mas em “[...] um conjunto de princípios que têm de ser permanentemente recriados” (Freire; Faundez, 2017, p. 60). Assim, a atenção ao cotidiano tem a potência de nos ajudar a recriar muitas coisas. Há então uma diferença: não se trata de implementar um modelo, tenha sido ele exitoso em qualquer outro contexto, pois a proposta não é copiar um método, mas tentar perceber que princípios o conduzem para que neles nos inspiremos ao olhar para o nosso cotidiano.

Passamos a refletir sobre dialogicidade e humanização, elementos que constituem importante base dos estudos de Freire, uma vez que este autor considera a dialogicidade como essência da educação libertadora que propõe. Para Freire “a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo” (Freire, 1987, p. 78). Da mesma forma, acredita que os homens, como seres inconclusos, estão em permanente movimento de busca com possibilidades de humanização e desumanização em seus contextos concretos. Freire

verifica que muitos homens e mulheres têm sua humanização negada no processo de injustiças, exploração, opressão e violência aos quais são submetidos, de modo que a luta esperançosa pela humanização é também a luta por justiça e igualdade social. Será que a realidade observada por Freire há mais de 30 anos ainda está presente em nossa sociedade? Estaremos nós, enquanto professores, engajados na luta por justiça e igualdade social?

As questões sobre dialogicidade e humanização foram intensificadas a partir da reformulação da primeira pergunta de um dos cursistas. Assim, “Posso ou devo ser amigo dos meus alunos?” foi reformulado para “Estamos dialogando em sala de aula ou estamos praticando uma educação bancária? Ao que se seguiu o diálogo, do qual trago um recorte,

ZÉ RICARDO: Deixa eu entender uma coisa: a sua pergunta mudou?

CURSISTA: Não!

ZÉ RICARDO: O que aconteceu com você?

CURSISTA: Ela só, assim, se complementou a partir do posicionamento dos demais.
(Transcrição de trecho do vídeo do encontro do dia 6 de junho de 2022, turno da tarde).

Refletimos que as modificações ou reformulação das questões ocorreram pela possibilidade de garantia de tempo e espaço de fala e escuta do outro. Então, questionamos se a relação que estava sendo construída no grupo seria uma relação dialógica, e se uma relação dialógica seria atravessada por uma relação de amizade.

Em alguns momentos, participei também com perguntas, a partir das perguntas que eu ouvia e me sentia bem refletindo junto com o grupo. No entanto, minha sensação em alguma ocasião era que eu deveria ficar mais reservada à observação e aos registros, fato sobre o qual buscava refletir comigo: O que me cala? Será que tenho medo de falar demais? Será que ainda não me sinto suficientemente segura? Será que, por estar no lugar de pesquisadora, devo me manter mais distante? Mais uma vez lembro do *mestre ignorante* de Rancière (2015, p. 64), quando afirma que “o que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência.” Assim, o curso também me fez refletir sobre minhas possibilidades de transformação, ajudando-me a rever de forma mais acolhedora meu lugar de pesquisadora., afinal, como afirma Freire (2013), o inacabamento do ser é próprio da experiência vital. Por sermos inacabados nos educamos na busca constante de ser mais.

Trabalhamos em grupos, e a proposta era que os integrantes de cada equipe pudessem pensar suas questões e elaborar uma só pergunta que expressasse o movimento do grupo. Nesse processo, houve acordos e desacordos para perceber como todos poderiam se sentir representados com uma só questão. Perceber-se parte integrante e criativa, elaborar

com(juntamente), expressar-se, argumentar, buscar um consenso satisfatório que de fato representasse a equipe foram interessantes movimentos dentro dos grupos.

Foto 7 – Trabalho em grupo



Fonte: Foto do acervo de campo da pesquisadora.

Foto 8 – Trabalho em grupo



Fonte: Foto do acervo de campo da pesquisadora.

Experienciamos exercícios que nos levaram à vivência da fala, da escuta, da participação democrática. Houve todo um cuidado com as falas e muitos questionamentos. Exercícios de troca de perguntas e perguntas a outras perguntas. Dessa forma, cada grupo passou a estudar a questão do outro grupo, vendo como abordá-la em suas especificidades. A meu ver, a atenção e o interesse pela pergunta do outro grupo me pareceu uma forma de envolvimento, compromisso e cuidado. Houve um momento de refletir sobre as questões e sobre a atenção dada a elas pelos outros grupos.

Sobre a importância do ato de perguntar, em Freire e Faundez (2017, p. 67), os autores afirmam que: “[...] o que o professor deveria ensinar – porque ele próprio deveria sabê-lo – seria, antes de tudo, *ensinar a perguntar*. Porque o início do conhecimento, [...], é *perguntar*. E somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas, e não o contrário [...]”. Assim, discutem que o saber que é dado sem perguntas nem curiosidade se torna um saber absoluto, unilinear. Esse princípio da pergunta, há muito defendido por Freire, é também um princípio nefiano:

Princípios de uma alfabetização filosófica

- a amorosidade como forma de fazer escola e construir relações nela;
- a pergunta como convite para começar a pensar juntos;
- a investigação criativa como modo de compor e recompor o pensar e o sentir, de reconfigurá-los e fazê-los proliferar;
- o diálogo participativo, aberto e fundamentado na inter-relação com os outros;
- o trabalho colaborativo como modo, não competitivo, de estar nas práticas educacionais;
- a resistência crítica frente a qualquer posição arbitrária ou autoritária;
- a igual capacidade de pensar e aprender dos participantes, sem distinção de idade, lugar institucional, cor de pele, gênero, etc.;
- a diferença como afirmação da irredutível singularidade da vida;
- a infância como dimensão curiosa, encantadora e surpreendente de habitar o mundo (NEFI, 2022, p. 16).

Por mais que os princípios aqui estejam explicitados individualmente, nas atitudes do cotidiano das turmas, eles foram sendo vivenciados de forma entrelaçada, sem que houvesse a cada momento uma explicitação ou definição, mas eram vivenciados em cada situação, e, no decorrer do curso, os participantes foram aos poucos refletindo e percebendo que as estratégias utilizadas, como por exemplo a atenção às falas, a escuta atenta e os questionamentos era uma maneira de valorizar sua participação e construir novos conhecimentos a partir das perguntas e dos diálogos. Após a reformulação das perguntas, foi solicitado que os cartazes, material produzido pelas pessoas, fossem colocados na parede para ir construindo nosso ambiente com a memória das atividades realizadas pelo grupo durante a semana.

Em artigo coletivo escrito sobre a experiência de alfabetização filosófica em Pau dos Ferros-RN, dentre outras reflexões a respeito das perguntas, foi registrado:

Durante a alfabetização filosófica em Pau dos Ferros, as perguntas pululavam em todos os espaços: na preparação diária dos exercícios de pedagogia menina; na avaliação diária de nossa equipe do trabalho realizado; nos exercícios que propúnhamos em cada um dos cinco grupos em que organizamos a turma. As perguntas abriam mais e mais questões. E ficavam lá, tomando sol e se aquecendo com o calor humano das quase trezentas pessoas que participaram da experiência. Sem explicações, sem aulas, sem teorizações, chegamos juntos, pensamos juntos. Dividimos pensamentos, sentimentos, sonhos, medos, frustrações, desejos. A cada encontro a pergunta parecia abrir, desalojar, esvaziar, nos convocar à presença. Fizemos grupos e experienciamos com eles caminhos nada retos, pois como bem nos diria Barros (2008), a reta é uma curva que não sonha. Nesses dias sonhamos!!! Nossas retas se entortaram um pouco. E foi bom (Salas *et al.*, 2022, p. 3).

As palavras escolhidas para falar das perguntas representam um pouco do que significou para o grupo do NEFI essa experiência. Um pouco do que sentimos sobre o que vivemos. A abertura das questões é enriquecida pelos diferentes pontos de vista, ampliando as percepções e criando múltiplas possibilidades. A poesia menina de Manoel de Barros que acompanha o texto mostra a poética que nutre o grupo.

Ao final do dia com os professores, tivemos um encontro para ouvir como foi o dia em cada dupla, quais aspectos foram mais positivos, quais necessitariam de ajustes. As duplas validaram a participação, o envolvimento com as perguntas, as perguntas que remetiam à prática. Alguns tinham apresentado o caderno de materiais, outros resolveram abordá-lo no dia seguinte. Algumas duplas sugeriram que no dia seguinte fosse trabalhado o princípio da escuta, validando a importância de ouvir atentamente a todos. O professor Walter solicitou ao grupo ideias de como trabalhar a escuta e foi sugerido um exercício com um fragmento de Heráclito e uma caminhada com perguntas. A atenção ao grupo era algo bem recomendado. Havia um cuidado para que todos tivessem igual espaço de fala e de escuta.

Na chegada ao hotel, um momento de tensão. Uma das integrantes do grupo testou positivo para Covid-19. Saúde, riscos, investimentos... o que fazer? Seria uma decisão coletiva, não poderia ser diferente. Decidimos continuar, mas foi necessário comunicar ao grupo e solicitar os devidos cuidados, o que foi feito, na terça-feira, sala a sala, pelo professor Walter juntamente com Aparecida.

Iniciamos a manhã da terça-feira conversando sobre o uso de máscaras e outros cuidados necessários. Posteriormente demos continuidade às atividades apresentando o caderno de materiais. Falamos um pouco sobre as imagens e apresentamos as partes do caderno para incentivar a curiosidade de percebê-lo como inspiração para ajudar a pensar, como uma

referência a partir da qual cada um poderia ampliar e criar. Também apresentamos de forma breve alguns materiais disponíveis no *site* do NEFI.

Foto 9 – Professor Walter e Aparecida solicitando cuidados para evitar a Covid-19



Fonte: Foto do acervo de campo da pesquisadora.

Foto 10 – Discussão sobre o trabalho em grupo



Fonte: Foto do acervo de campo da pesquisadora.

Conversamos sobre como o grupo sentiu o que vivenciamos no dia anterior. Os professores cursistas comentaram que, no retorno para casa, houve bastante diálogo e curiosidade nas vans para saber como havia sido a dinâmica de cada grupo, e que, brincando, também resolveram não responder, mas fazer outras perguntas. Divertiam-se ao expressar que decidiram utilizar a mesma estratégia da sala, ou seja, não responder, mas dar atenção às perguntas com outras perguntas relacionadas. Validaram a proposta do professor Walter de que os grupos de cada município buscassem se dividir nas diferentes turmas, para que pudessem ir trocando as experiências.

Vejamos alguns comentários de uma das professoras da nossa turma:

[...] nós comentamos sobre isso, porque [...] sabemos que, às vezes, é muito cansativo. No primeiro dia, a gente já fica assim: tomara que já termine, daqui que chegue sexta-feira para terminar esse negócio. Só que, aqui, foi algo muito leve, com muitas perguntas, e que nos geraram curiosidade. Nós saímos daqui pessoas mais curiosas. Eu acredito que sim. Pra buscar respostas que nós nunca iremos encontrar. [...] Mas, pra mim, eu particularmente acho que foi, assim, um encontro que a gente já ficou na expectativa: tomara que amanhã seja tão bom quanto hoje. E essa capacitação seja até o final assim: com essa leveza, onde todo mundo esteja no mesmo contexto, mas não fique cansativo pra ninguém. (Transcrição de trecho do vídeo do encontro do dia 7 de junho de 2022, turno da manhã).

Consideramos que a cursista validou de forma significativa a proposta vivenciada no dia anterior. Foi gratificante perceber que a expectativa para os demais dias está bem positiva. Quanto ao tipo de educação que considera cansativa, com verdades e respostas prontas, Freire e Faundez (2017, p. 75) já afirmavam que “[...] a pedagogia da resposta é uma pedagogia da adaptação e não da criatividade. Não estimula o risco da invenção e da reinvenção. [...] negar o risco é a melhor maneira que se tem de negar a própria existência humana.” Nessa perspectiva, consideram, ainda, que “[...] uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais” (Freire; Faundez, 2017, p. 75-76).

Estudar “com leveza”, de forma que “não fique cansativo para ninguém”, requer tempo e espaço para a participação de todos, como uma forma de reinvenção da participação democrática. Ainda sobre o dia anterior, vejamos o comentário de outro professor cursista:

Essa metodologia é bastante diferente, porque nós estamos acostumados àquela formação com exposições cansativas, trazendo a ideia de trazer respostas prontas e acabadas e, na verdade, nunca funcionou. Se funcionasse nós não estaríamos com a educação que nós temos hoje e com esses índices de analfabetismo altíssimos. Essa ideia de trazer a curiosidade e o pensamento, assim, cada um daqui com certeza vai levar lá pra sua sala de aula e para o seu dia a dia. Ideias de como fazer que muda de cada contexto, cada realidade, cada município, cada sala e tenha uma possibilidade

maior de trazer resultados do que a que a gente trabalha com respostas prontas que, na verdade, não são prontas. Nunca serão, não é?
(Transcrição de trecho do vídeo do encontro do dia 7 de junho de 2022, turno da manhã).

Depois de alguns depoimentos e de questões sobre se o que havia sido discutido em nossa sala teria sido da mesma forma nas outras turmas, meu companheiro nefiano apresentou para o grupo o fragmento 18 de Heráclito: “Se não se espera o inesperado não se o encontrará, dado o difícil de achar e de aceder que é” (Kohan; Vigna, 2013, p. 10), falando e exemplificando algumas possibilidades que podem surgir quando estamos atentos e sensíveis ao inesperado. O grupo seguiu explicitando como se sentiu diante da proposta do dia anterior. As exposições se encaminharam para a reflexão sobre a escola e seus tempos. A partir de então, a discussão seguiu sobre o significado de escola enquanto tempo livre, bem como apresentando, de forma breve, as três compreensões de tempo para os gregos antigos:

JOSÉ RICARDO: [...] Vocês sabem que escola é uma palavra de origem grega. Vocês sabem qual é a palavra que deu origem à escola?

PROFESSOR: *Skholé*!?

JOSÉ RICARDO: *Skholé*! Agora, vocês sabem o que quer dizer *Skholé*? – Essa é a parte que eu acho mais surpreendente na escola que a gente tem hoje. *Skholé* quer dizer tempo livre!

PROFESSORA: Nossa!

JOSÉ RICARDO: [...] escola vem da palavra *Skholé*, que quer dizer tempo livre. Um tempo não direcionado, um tempo não objetivado, um tempo livre. Quando eu descobri isso, nesse grupo do qual eu faço parte, eu tomei um susto! Porque escola é um monte de coisa, agora a ideia do tempo livre nunca me pareceu presente na escola que eu vivi enquanto aluno ou enquanto professor, porque [...] tem tempo e ele não tá livre, ele é muito direcionado. [...]

JOSÉ RICARDO: [...] os gregos, eles tinham três palavras pra tempo: *chrónos*, que é esse tempo cronológico, tinha *áion*, que é um tempo sem medida, o tempo da infância, o tempo da criança. É um tempo que a gente defende, o tempo que a gente pratica e *kairós*, que é o tempo da oportunidade. Acho que a gente está aqui se relacionando com perguntas e tempo[...]

(Transcrição de trecho do vídeo do encontro do dia 7 de junho de 2022, turno da manhã).

Os diálogos foram permeados por questões fundamentais estudadas pelo NEFI. A exemplo do conceito de escola como *skholé*, “tempo livre para o estudo”, como já discutimos anteriormente, tratado por Masschelein e Simons (2019), também por Rancière (2022), bem como os conceitos de tempo *chrónos*, *áion* e *kairós*, que são retomados por Kohan (2004, 2007).

Não houve uma explicação de conceitos, mas houve em alguns momentos falas que remetiam a conhecimentos teóricos, gerando certa curiosidade sobre os temas. A partir dessas falas, por exemplo, Júlia expressou em nossa conversa que decidiu estudar mais sobre o tempo, assim como Fagne explicitou que a partir da curiosidade provocada no curso, foi estudar sobre

[Paulo Freire. Geralmente as reflexões se deram a partir do que o grupo trouxe para o debate, de modo que começaram a perceber que uma pergunta gerava outras perguntas, que as perguntas mudavam, que o questionamento ajudava a perceber melhor os interesses, os espaços. As equipes verificaram, ainda, que, apesar das diferentes áreas de atuação dos professores, um elemento comum que chamou a atenção de todos foi o tema da formação humana e esse interesse tornou as discussões mais significativas para todos.

Havia, desde o princípio, uma preocupação se o período previsto para o SUPERA RN seria suficiente para conseguir os “resultados esperados”, ou seja, a alfabetização dos jovens e adultos e a ideia de continuidade dos estudos passaram a ser desafio de todos. O cuidado, a preocupação com as pessoas e suas histórias de vida, a busca de diferentes maneiras para incentivar que cada um acreditasse na sua capacidade, a adequação dos horários, foram algumas estratégias partilhadas no grupo para valorizar as conquistas individuais e tentar assegurar a permanência dos alunos.

Discutimos sobre a diferença entre as perguntas, sempre com questionamentos do sentido de cada uma, e, assim, fomos construindo que as perguntas “como?” podem pressupor a afirmação de um conceito e a busca de caminhos para conquistá-lo, ou mesmo a busca de soluções imediatas, ou, ainda, receitas impostas a serem seguidas. A pergunta “é possível?” questiona a possibilidade para depois verificar as formas de atingi-la. Falamos também das perguntas “o quê?” e “por quê?”, que podem pressupor uma intencionalidade inicial. Um dos cursistas parece ter se dado conta dessa diferença, quando afirmou:

PROFESSOR: [...] mas é interessante, porque eu acho que, querendo ou não, eu acho que todo mundo tá até acostumado a quando vai participar desses eventos, programas; a gente sempre vai para esse negócio do como, porque a gente sempre tá buscando – infelizmente, talvez – a gente sempre está buscando soluções. Soluções até imediatas. Eu digo, assim, a gente vai pra tal evento, vai ter um pessoal que vai nos ensinar como é que faz e a gente vai fazer desse jeito, é a receita. E fazendo desse jeito dá certo, alcança o objetivo, e, infelizmente, a gente vai sempre procurando o como. E, aí, a gente chega nesse evento aqui, agora, e o como a gente nem teve, e provavelmente não vai ter essa resposta (risos da turma). [...] mas é porque nós estamos condicionados a sempre estar procurando esse como [...], e eu tenho certeza que essa semana a gente não vai achar esse como. A gente vai achar questionamentos, perguntas [...] que vão fazer a gente refletir o nosso como fazer, e eu acho que, quando fala a palavra como, é uma questão muito metodológica. E aí, ontem, a gente estava discutindo aqui no nosso grupo que o mesmo objetivo pode ser alcançado de formas diferentes, com métodos diferentes, com estratégias diferentes [...] (Transcrição de trecho do vídeo do encontro do dia 7 de junho de 2022, turno da manhã).

É interessante verificar como, a partir do respeito e da atenção a todas as falas, os cursistas ampliam o movimento de reflexão sobre as próprias perguntas, seus sentidos e possíveis significados. Não há uma pretensão de se chegar a uma resposta correta, mas há uma

desassossegada desconstrução de esquemas perguntas-respostas e, ao mesmo tempo, uma intensa e envolvente construção de outras possibilidades.

A percepção do cursista em relação à busca dos professores por uma forma de fazer que vem do outro é discutida por Geraldi (2015). Para esse autor, “[...] a identidade profissional do professor ao longo da história se construiu, essencialmente, pela relação com o conhecimento.” (Geraldi, 2015, p. 82). Dessa forma, compreende que a escola que conhecemos hoje apresenta resquícios antigos dessa relação. Em seus argumentos, apresentando um retorno à *Didática Magna* de Comênio (1620), o pesquisador verifica que, pelas circunstâncias desse período histórico, havia a perspectiva de que o professor executasse o processo educacional como quem executa uma partitura já composta por outros. Assim, explicita que:

Desse ponto de vista, [...] o professor não precisa ser douto, mas saber tudo o que deve fazer, e esse “tudo” lhe é dado nas mãos pelos doutos, que preparariam o que ensinar e como ensinar. Esta passagem de um sujeito que produzia conhecimentos para um sujeito que sabe o saber produzido por outros e que o transmite instaura na constituição mesma da identidade profissional o signo da desatualização, porque como o professor não está produzindo os saberes que ele ensina, ele está sempre atrás destes saberes que estão sendo produzidos por outros (Geraldi, 2015, p. 85).

Nas análises de Geraldi (2015, p. 91) há, nessa perspectiva, uma redução do professor a executor, que vai gradativamente gerando uma ideologia da incompetência e culpabilização que influencia também o aluno. E, com o avanço da influência neoliberal na educação, “[...] a escola tem sido culpada pelo insucesso de sua formação face às exigências do mercado.” No entanto, apesar de suas constatações, o autor ressalta que “[...] na crise, se gesta o novo” (Geraldi, 2015, p. 92), e, assim, explicita que a identidade do professor a ser construída “[...] não é a do sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas”.

Será esse o mesmo professor que o cursista consegue apresentar no final de sua fala: aquele que vai questionar, refletir e criar seu próprio “como fazer” em seu próprio contexto com seus pares? Será que perceber que as perguntas nos movem muito mais que as respostas pode nos ajudar a transformar a nossa prática?

Outra atividade realizada ainda pela manhã consistiu em pensar sobre o que havíamos aprendido até o momento em nossas interações. Fomos convidados ao desafio de anotar em uma folha de papel uma aprendizagem em forma de pergunta. Eis algumas das questões expressas pela turma:

- Por que as perguntas, mesmo sem as respostas exatas, são respostas?
 - É verdade que eu aprendo mais perguntando do que respondendo?
 - A dinâmica do perguntar nos torna pessoas mais reflexivas?
 - Após o início da formação, já houve o exercício de autoavaliação diante de toda troca que tivemos um com o outro?
 - O que eu posso fazer com a aprendizagem de hoje? [...]
- (Diário de campo da pesquisadora do encontro do dia 7 de junho de 2022, turno da manhã).

As questões foram lidas uma a uma, e quem quis pode falar sobre os motivos que lhes moveram a perguntar ou, ainda, sobre como haviam construído aquele conhecimento que deu origem à pergunta. Depois da conversa sobre o exercício, os cartazes foram expostos junto aos da primeira atividade, que já estavam na parede, criando um ambiente com estética particular do grupo. Houve a verificação da influência dos momentos coletivos nas aprendizagens individuais, que se deu tanto pela participação como pela escuta atenta do que era compartilhado. Houve, ainda, no final da manhã, o acesso ao material disponível no *site* NEFI edições, apresentando especialmente os livros e as revistas de cada coleção e como poderia ser feito o *download* das obras, de modo que os professores cursistas pudessem acessá-los posteriormente para estudos e pesquisas.

Trabalhamos de maneira mais explícita o princípio da escuta. Buscamos um ambiente ao ar livre, um pequeno espaço atrás do auditório. A proposta era que, em dupla, uma pessoa falasse algum desafio ou aspecto positivo em relação ao curso e o outro apenas escutasse. Posteriormente, a pessoa que escutou tentaria resumir o que ouviu, perguntando se era aquilo mesmo que o outro havia lhe falado. Demonstramos a atividade na prática, e depois fizemos alguns combinados: ouvir sem julgamentos, não aconselhar, não interromper a escuta. Após a escuta, verificar se seu resumo foi satisfatório a quem falou.

A atividade provocou certa descontração. Os participantes envolveram-se e, posteriormente, falaram sobre sua experiência, discutindo sobre como fora o exercício de ouvir sem interferir, nem complementar. Qual a diferença entre ouvir e escutar? Sabemos nos escutar? Escutar tem relação com respeitar? E quando escutamos um ponto de vista diferente do nosso? Que coisas atrapalham a escuta? Como criar um ambiente de escuta? A escuta requer silêncio?

Foto 11 – Atividade de escuta



Fonte: Foto *print* de tela, filmagem do dia 7 de junho de 2022.

Foto 12 – Atividade de escuta



Fonte: Foto *print* de tela, filmagem do dia 7 de junho de 2022.

As discussões trouxeram muitas reflexões ao grupo todo. Um dos elementos presentes no diálogo foi que a correria do dia a dia e a simplificação das mensagens por meios tecnológicos podem estar modificando nossa capacidade de escutar o outro, bem como de ser escutado. Falamos no sentido que tem a escuta em nosso cotidiano, tanto no ambiente de trabalho quanto na vida familiar, em relação à aproximação entre as pessoas. Para escutar, precisamos estar presentes. Tal reflexão nos levou aos estudos de Arendt (1963/1968/2022), Masschelein e Simons (2014, p. 14) ao afirmarem que, na perspectiva de exercícios do pensamento, “[...] o pensamento é uma atividade imediatamente relacionada com uma questão existencial de como viver no presente.” Assim, relacionado com a presença do homem enquanto um ser atuante, algo “[...] experimentado quando estamos atentos, quando estamos presentes no presente [...]” (Masschelein; Simons, 2014, p. 13).

Após as reflexões sobre a escuta atenta e a necessidade de estarmos realmente presentes para escutar e pensar, Zé Ricardo apresentou ao grupo a coleção *Pensar com*. E utilizou outro fragmento de Heráclito; dessa vez, o fragmento 123: “A natureza ama ocultar-se” (Kohan; Vigna, 2013, p. 26). A pergunta inicial a partir do fragmento foi: o que poderia amar ocultar-se? A orientação foi que trocassem o sujeito da frase. Cada um escreveu uma palavra na lousa. No lugar da natureza, o grupo trouxe a corrupção, a ilegalidade, o tímido, o hipócrita, o mentiroso, o manipulador, o ódio, o egoísta, o indeciso, a verdade... O professor Walter, que passou um tempo acompanhando o grupo, verificou que as palavras relacionadas no quadro eram, em sua maioria, de ordem negativa, questionando se acreditávamos que o lado ruim ou feio do mundo estava oculto.

Ainda sobre a escuta, registramos em nosso artigo coletivo:

Os timbres da escuta que identificamos nessas experiências de pensamento da alfabetização filosófica podem também nos levar a Paulo Freire, que, na sua *Pedagogia da Autonomia*, afirma a escuta como um dos saberes necessários à prática educativa. Freire (2019)⁴⁴ nos diz que é escutando que professoras e professores aprendem a falar com os e as estudantes. [...] Escutar é ir além do ouvir; não é simplesmente usar o ouvido para perceber e identificar sons, mas ser todo ouvido e deixar o som ecoar e reverberar em todo o seu ser. Para saber escutar, diz Freire (2019), é preciso saber que existem muitos modos de ser, pensar e agir e que a troca e a criação que acontece na comunicação durante a prática educativa começa por permitir-se aceitar a diferença do outro que ecoa em mim. Assim, escutar é atenção, ressonância, tempo, espreita; ouvido atento ao que ressoa em nós do que dizem as outras pessoas, as coisas, as situações, e dos bocados do que se passa no entorno; disponibilidade e entrega ao que talvez não se faça entender de modo imediato... (Salas *et al.*, 2022, p. 5).

⁴⁴ No artigo *Reinventando a prática alfabetizadora de Paulo Freire. Uma experiência de alfabetização filosófica em Pau dos Ferros, RN*, entre as obras de Freire, foi utilizada a edição de 2019 de *Pedagogia da autonomia*. Nesta pesquisa, utilizo a 45ª edição, de 2013.

A escuta se fez um princípio, escutar e ser escutado se fez exercício constante. Escuta atenta, silenciosa, sem aconselhamento ou opinião foi algo experimentado em todos os grupos. Escutamos as palavras, mas também as diferenças, os desejos, as esperanças. Como afirma Freire (2013), ensinar exige saber escutar, pois ao escutar o educando, aprendemos a falar com ele, aceitando e respeitando as diferenças.

Saindo da UFERSA no final do dia, fomos ao espaço onde funciona a 15ª DIREC, no qual tivemos a primeira qualificação do meu projeto de pesquisa. Na verdade, a partir desse momento, o projeto passou por mudanças e (im)permanências. Mudou o público da prática dos exercícios filosóficos do NEFI que, em vez de crianças, agora seria professores de EJA, numa experiência de alfabetização filosófica. Permanecem os conceitos ou princípios a partir dos quais são pensados e vivenciados os exercícios de pensamento.

Após a qualificação, outra reunião para avaliação e organização do dia seguinte. O dia é longo e, mesmo com o cansaço, é cheio de ânimo e alegria. Como estamos indo em cada grupo? Como está a participação? O que necessita de mais cuidado e atenção? Que caminho podemos seguir a partir de agora? Cada dupla expressou o que aconteceu em seu agrupamento. Juntos pensamos nos próximos passos. Para o encontro do dia seguinte, achamos que seria interessante movimentar, reunir os grupos em uma atividade comum. Trabalhar mais com Paulo Freire em aspectos que podem ser mais explorados. Pensamos em utilizar alguns fragmentos e surgiu a ideia da escrita de mais um livro para a coleção *Pensar com*. Algumas colocações têm tom de brincadeiras, provocam risos, mas são sempre possibilidades consideradas. Por que não? Após a reunião, continuamos, pelo *WhatsApp*, a escolha dos fragmentos escritos de Paulo Freire para o dia seguinte.

Um outro dia para recomençar. Chegamos à UFERSA e fomos para uma sala na qual um trecho de uma entrevista de Pelandré (2014) com Paulo Freire foi dividido em três fragmentos, escritos em papel madeira, cada um de uma cor. Os textos foram recortados em palavras ou pequenas frases que foram escondidas pelo ambiente externo, próximo às salas de atividades.

O fragmento escolhido foi:

Eu começaria a responder sua pergunta fazendo umas considerações que me parecem, do ponto de vista epistemológico, importantes. Considerações em torno da expressão que você usou, e que não é só você que usa, todos usam, quando me perguntou sobre “o método”. **Eu preferiria dizer que não tenho método.** O que eu tinha, quando muito jovem, há 30 anos ou 40 anos, não importa o tempo, era a **curiosidade de um lado e o compromisso político do outro**, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo (Pelandré, 2014, p. 2).

Foto 13 – Escrita do fragmento da entrevista de Paulo Freire



Fonte: Foto compartilhada no grupo AF NEFI / Pau dos Ferros-RN pelo professor Márcio Nicodemos.

Foto 14 – Orientações para a atividade coletiva



Fonte: Foto compartilhada no grupo AF NEFI / Pau dos Ferros-RN pelo professor Óscar Pulido.

Foto 15 – Atividade de trabalho colaborativo



Fonte: Foto partilhada no grupo AF NEFI / Pau dos Ferros-RN pelo professor Óscar Pulido.

Foto 16 – Atividade de trabalho colaborativo



Fonte: Foto partilhada no grupo AF NEFI / Pau dos Ferros-RN pelo professor Óscar Pulido.

Os participantes foram reunidos no pátio, solicitados a formar três grupos. Cada grupo foi convidado a encontrar as palavras de uma cor e organizar o texto. A grande maioria dos cursistas se dedicou à atividade, mas a sensação de brincadeira incomodou algumas pessoas, que decidiram não participar. Outros ficaram bastante empolgados. Tinham que conversar, procurar juntos um sentido, criar estratégias para conseguir montar o texto. Houve até alguns conflitos sobre qual seria a sequência adequada das palavras. Quando percebemos, algumas pessoas começaram a usar o celular para pesquisar os trechos na tentativa de localizar o período completo. No entanto, ao percebermos, questionamos se juntos não seríamos capazes de encontrar o caminho. Os grupos iam usando a calçada, pedras e, até mesmo, o ordenamento das pessoas com as palavras encontradas para organizar a sequência do fragmento da equipe.

Após o trabalho das equipes, fizemos um grande círculo no pátio coberto, no qual os trechos foram colados no chão formando o fragmento completo. As discussões iniciaram com a reflexão sobre o exercício. A partir da leitura do fragmento, conversamos sobre as dificuldades e os desafios de pensar juntos, questionando: o que é necessário para pensar juntos? O que o exercício mostrou que não ajuda quando queremos pensar juntos?

Um dos cursistas remeteu a atividade à experiência pré-Socrática de pensar juntos a partir de um fragmento, validando o incentivo ao pensamento e explicitando sua compreensão da importância de colocar-se à disposição e à escuta do outro para a ressignificação dos próprios conhecimentos. Os cursistas falaram também sobre a paciência para a construção do fragmento pela equipe, assim como se deve ser paciente para compreender o processo de construção dos alfabetizandos, já que estarão em diferentes tempos; destacaram a necessidade do exercício da escuta, afirmando que algumas pessoas tinham dificuldade de ouvir os outros e queriam impor suas ideias e que essa atitude não valorizava a participação.

A partir do momento em que todos puderam falar e ser ouvidos, as coisas caminharam mais tranquilamente e as pessoas se sentiram mais valorizadas. Assim, registraram que todos diziam saber a importância de escutar, mas que, na verdade, alguns precisavam melhorar essa questão na prática. Os cursistas valorizaram bastante a dimensão da infância, da curiosidade, do encantamento e da brincadeira, registrando a importância da cooperação diante dos desafios, a importância de trabalhar em equipe para que todos alcancem um objetivo comum. Foram feitas comparações entre o exercício e a realidade do contexto educacional, em que várias pessoas precisam trabalhar juntas, utilizando diferentes estratégias, tentativas, erros e recomeços para encontrar os caminhos.

Foto 17 – Discussão coletiva sobre a atividade



Fonte: Foto partilhada no grupo AF NEFI / Pau dos Ferros-RN pela professora Reilta Cirino.

Foto 18 – Encerramento da atividade coletiva



Fonte: Foto partilhada no grupo AF NEFI / Pau dos Ferros-RN pela professora Reilta Cirino.

Verificaram também que, em alguns momentos, houve a falta de aceitação do pensamento diferente, o que foi percebido como algo que atrapalha o processo que estamos tentando construir. Da mesma forma, registraram o fato de algumas pessoas terem falado mais alto, sobre o que se refletiu que esse é outro elemento que atrapalha o processo do pensar juntos, pois, quem grita, parece não ter nada a escutar e sem escuta não há diálogo, conversa ou interação. Como afirma Freire (2013, p. 114), “[...] no processo da fala e da escuta, a disciplina do silêncio a ser assumida com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um *sine qua non* da comunicação dialógica.”

A importância de enfrentar as dificuldades foi trazida, não desistir, e que o importante não foi resolver ou não resolver o exercício, mas o que mais importava era perceber a forma com que as pessoas se envolviam com o exercício, o entusiasmo que colocavam, o não desistir, o continuar procurando e a escuta.

Uma alfabetização filosófica tem muito mais a ver com a maneira que procuramos que com o tanto que encontramos. Confiem na forma que vocês procuram afirmar uma vida educadora, se relacionar com os seus alfabetizados. Estejam sempre atentos aos modos, às maneiras com que vocês habitam a sala de aula. O resultado nem sempre depende de nós, mas o que depende de nós é o compromisso, a escuta, a cooperação, a infância que afirmamos quando habitamos a sala de aula (Prof. Kohan, transcrição de trecho do vídeo do encontro do dia 7 de junho de 2022, turno da manhã).

A atenção às escolhas que fazemos, o compromisso de refletir para que sejamos coerentes com elas pode parecer uma atitude óbvia. No entanto, o contexto educacional que vivenciamos, implicado pelas ideias do mundo econômico como produção e eficiência, vislumbra um aligeiramento das ações e dos resultados a qualquer custo. Rancière (2022) já nos alertava, desde o final da década de 80, as diferenças de finalidades entre a escola e a empresa, entre o ensino e a produção. Assim, com essa perspectiva de defesa da escola, o NEFI também afirma a busca/construção de sentido na vida educativa do professor e na sua forma de habitar a escola.

Cada pessoa presente resumiu o exercício vivenciado em uma palavra:

[...] cooperação, aprendizado, relevante, instigante, colaboração, ajuda, gratidão, companheirismo, vontade, superação, cooperação, busca, atitude, SUPERA, desafio, recomeço, superior, sabedoria, persistência, construção, conhecimento, respeito, compromisso, perseverança, resiliência, dinâmico, desacelerar, aprendizado, unidade, equipe, empatia, união, possibilidade, recomeço, ouvir, aprender, esperança, felicidade, partilha, conhecimento, altruísmo, união, confiança, socialização, atitude, ética, curiosidade, persistência, solidariedade, disposição, amorosidade, procura, cumplicidade, indagação, mobilização, generosidade, luta, busca, reciprocidade, respeito, inovação, evolução, felicidade, atitude, diálogo, movimento, ação, encantamento, igualdade, infância, descoberta, escuta, acreditar, encontro, desafio,

elaboração, diálogo, força, gentileza, brincar, diversão, encontro, satisfação, união, ousadia, alegria, vida, culpa, desafio, paciência, gratidão [...] (Anotações do diário de campo da pesquisadora do dia 8 de junho de 2022).

As palavras escolhidas por cada um expressaram as compreensões, as percepções em relação à atividade, mas também os sentimentos e afetos, as reflexões e, até, a culpa, no caso da cursista que escolheu não participar do momento anterior e, durante a avaliação, expressou culpa, percebendo que poderia ter escolhido participar. A fala de cada um foi acompanhada da escuta de todos. Dentre as palavras, expressou-se o neologismo “felicidadania”. Poderíamos percebê-lo como um aceite do convite ao inventar, ao recriar?

A atividade coletiva foi encerrada com músicas. Ao som do violão, Diná convidou o grupo para cantar a música do projeto, também foram cantadas as músicas “Gentileza”, e “Um refrão pra sua alma”. E, num clima de leveza, voltamos para as salas nas quais cada grupo continuou em atividade. Nosso grupo conversou um pouco mais sobre o exercício da manhã, as formas de participação e sobre os sentimentos a partir da proposta.

A conversa passou a ser em torno da retomada do fragmento 123 de Heráclito: “A natureza ama ocultar-se” (Kohan; Vigna, 2013, p. 26), trabalhado no dia anterior. Os diálogos se deram sobre que coisas são ocultadas e se as coisas são ocultas por interesse da sociedade. José Ricardo citou o simulacro que ama o bonito e oculta o feio, instigando o pensamento sobre as escolhas que fazemos, sobre o que em nós demonstramos, o que em nós ocultamos, explicitando, ainda, que, por muito tempo, quis ser filósofo, sendo ele um professor.

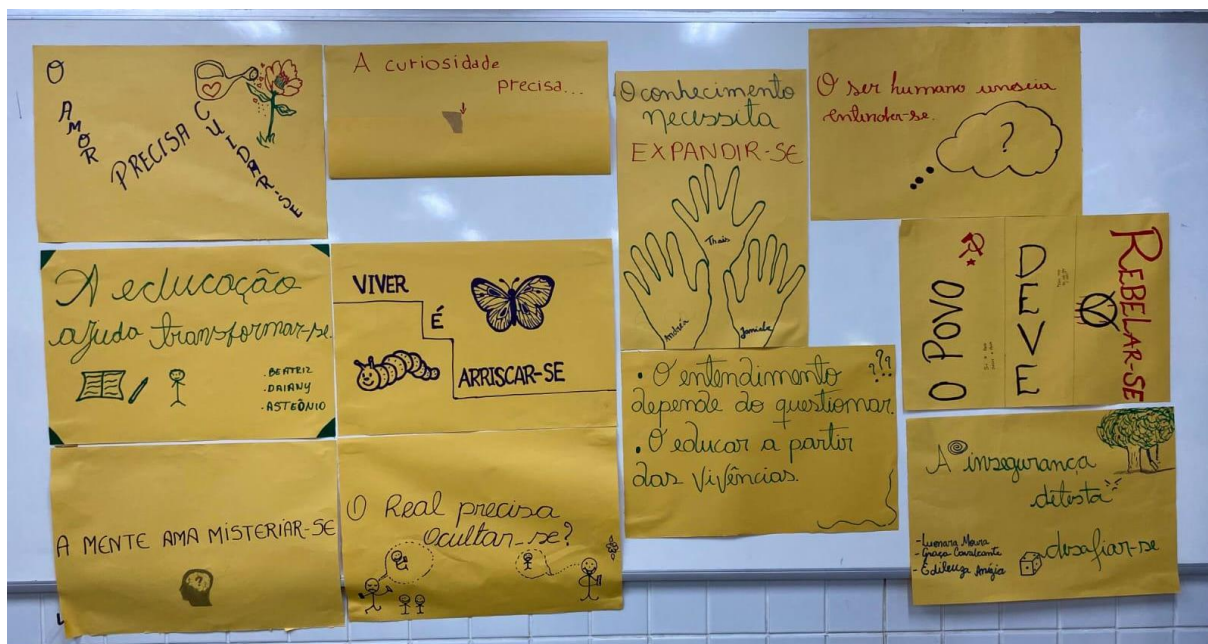
A reflexão de José Ricardo reverberou em mim. Sou professora e me sinto atravessada pela filosofia. Tenho feito um esforço para apreender o melhor que posso desse atravessamento. Sou professora e, sendo eu professora, sou apenas uma de mim mesma, ou posso ser tantas outras? Sendo eu professora sou capaz de vivenciar exercícios de pensamento de uma alfabetização filosófica e sobre eles refletir junto a meus pares? Isso faz com que eu queira ser uma filósofa, ou que eu possa ser uma professora mais curiosa?

Admiro os filósofos, acredito que tenho muito a aprender com eles. Também admiro os pedagogos que se abrem a uma prática coerente com uma educação mais democrática. A fala me levou a refletir sobre as possibilidades de escolhas que poderíamos fazer enquanto dupla, uma vez que sinto a necessidade de ser mais colaborativa, pois, algumas vezes, ainda me sinto passiva, com receio de incomodar ou de não fazer uma mediação tão coerente. Assim, estou desaprendendo minhas verdades com certa angústia, mas também estou tendo a oportunidade de vivenciar o acontecimento e a potência dos novos encontros.

O sentido dos fragmentos escritos foi bastante explorado com o grupo a partir do significado de cada palavra e de muitas questões com a participação de todos. Durante a discussão, recriamos o fragmento “a coragem ama desafiar-se”, mudando as palavras de lugar: “o desafio ama encorajar-se”, perguntando ao grupo: “Vocês se sentem desafiados neste curso? Encorajados? O que os desafia? O que os encoraja?”, obtendo reflexões como: “o novo desafia”; “o medo do novo nos desencoraja”; “se aprende a ter medo ou a ter coragem?”; “[...] a criança nasce sem medo de nada e com coragem pra tudo, mas a gente vai criando vários medos [...]”. Com as interessantes questões que foram feitas, passamos a perceber que, às vezes, aprendemos saberes de incapacidade com palavras como “você não consegue, ou você não é capaz, você não sabe”. Assim pensamos, seria necessário desaprender esses saberes para reaprender saberes de capacidades? Um dos cursistas concluiu então que “a política do não cria medos e barreiras”.

O ambiente construído pelo grupo, de certa forma, documentou o trabalho realizado. Observar os trabalhos dispostos na sala era também recordar um pouco do trajeto, das histórias vividas, dos estudos feitos, dos momentos e dos afetos, também dos avanços e das dificuldades. A sala foi posteriormente contemplada pela turma com respeito e admiração por se tratar de uma construção coletiva com a participação de cada um de forma colaborativa e não competitiva.

Foto 19 – Cartazes da atividade de criação de um fragmento



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Foto 20 – Apreciação do ambiente da sala de atividades pela turma



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Sobre o princípio do pensar juntos, foi registrado no texto dos professores nefianos:

[...] Ao compartilharmos nossas questões e nossos pensamentos estamos de certa forma dispondo experiência de vida e apreendendo a partir das experiências de outros. A troca pode ampliar nosso modo de ver e de ser a partir de cada singularidade que compõe o coletivo, quando se parte de que todos temos igual capacidade de pensar e aprender.

A construção de um pensar coletivo pressupõe a presença, a escuta e a participação de todos de forma não competitiva, pois não pretende impor pontos de vista, mas perceber que se nos abrimos às diferenças elas podem nos enriquecer, pois sempre é possível ampliar ou mesmo transformar nossa percepção (Salas *et al.*, 2022, p. 5).

O pensar coletivo envolve os participantes na partilha de algo comum. O que se torna sensível a todos requer destes a presença, a atenção. Rancière (2009, p. 16) afirma que “[...] a partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte no comum, em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce”, assim o pensar juntos sobre algo pode ser um movimento mais estético, mais sensível. Posso dizer que foi algo assim que vivenciamos nessa tarde.

O final do encontro da quarta-feira ocorreu com a apresentação e a leitura coletiva do trecho de Freire (2001, p. 101):

[...] sexagenário, tenho sete anos; sexagenário, eu tenho quinze anos; sexagenário, amo a onda do mar, adoro ver a neve caindo, parece até alienação. Algum companheiro meu de esquerda já estará dizendo: Paulo está irremediavelmente perdido. E eu diria a meu hipotético companheiro de esquerda: Eu estou achado: precisamente porque me perco olhando a neve cair. Sexagenário, eu tenho 25 anos. Sexagenário, eu amo novamente e começo a criar uma vida de novo.⁴⁵

Esse trecho nos deixou pensativos sobre amor, vida, infância e amizade. Ainda na quarta-feira, tivemos um breve passeio pelo centro da cidade de Pau dos Ferros-RN, e uma reunião de avaliação e encaminhamentos na sede da 15ª DIREC. Foi-nos oferecido um jantar e cada gesto possibilitava que as relações entre os componentes do grupo e os membros da DIREC fossem fortalecidas pela parceria e pela atenção e o cuidado tanto com o trabalho realizado quanto com cada pessoa da equipe. Houve um esforço coletivo para que o curso pudesse acontecer da melhor forma possível e para o bem-estar de todos.

Foto 21 – Passeio da equipe NEFI pelo Centro de Pau dos Ferros-RN



Fonte: Foto compartilhada no grupo AF NEFI / Pau dos Ferros-RN pelo professor Walter Kohan.

⁴⁵ Esse fragmento faz parte do texto *Direitos humanos e educação libertadora*, conferência realizada no dia 2 de junho de 1988, no Ciclo de Palestras Direitos Humanos, realizado na Faculdade de Direito da USP, presente na edição de 2001 desse livro, no entanto, em edição mais recente do livro *Pedagogia dos sonhos possíveis* (2021), esse texto foi retirado por sua organizadora, Ana Maria Araújo Freire, pois foi cedido para publicação no livro *Direitos humanos e educação libertadora: a gestão democrática da SMED/SP (1989-1991)*.

Foto 22 – Reunião na 15ª DIREC para avaliação do curso



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Outra manhã de encontros e atividades. A quinta-feira foi iniciada com uma discussão sobre o poder de fala do professor que, muitas vezes, impõe-se sobre a escuta do aluno. Um dos cursistas validou a prática da escuta, do “deixar o outro falar” e da importância de poder expor seu ponto de vista. Outra cursista falou que, em outras formações, ficava escutando muito e tinha vergonha de falar porque, muitas vezes, tinha receio de falar “besteira” e o professor não querer ouvir, e que, nesse sentido, essa formação estava sendo diferente, porque estavam aprendendo a valorizar não só a fala do professor, mas também a fala do aluno.

A situação explicitada pela cursista nos remete ao princípio da igualdade que, como todos os demais princípios, não foi explicado ou teorizado, mas vivenciado e refletido. A situação nos remeteu à reflexão sobre as atitudes do professor em sala de aula. Refletir a prática para transformá-la, mesmo compreendendo que é muito difícil mudar. De acordo com o grupo, para mudar é preciso reconhecimento, desejo, sacrifício e esforço em, como afirma Rancière (2015), verificar a igualdade.

Sobre a igualdade, escrevemos no artigo coletivo:

Entendemos que a igualdade não é uma finalidade: não é alcançada no fim de um processo ou de um discurso normativo sobre o que é ser igual; também não é fixa ou compacta, pois se dá na fluidez e multiplicidade da própria diferença; é um movimento que convida a criar e recriar inícios e repetições onde a diferença é experimentada como potência em múltiplas formas (Salas *et al.*, 2022, p. 5).

Já afirmava Rancière (2015, p. 188), “[...] é preciso ser homem, antes de ser cidadão”. Há uma configuração diferente. Não me tornarei igual se pensar igual ou escrever igual, “a igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve ser sempre colocada antes” (Rancière, 2015, p. 11), pois “[...] a igualdade das inteligências é o laço comum do gênero humano” (Rancière, 2015, p. 107). Encontrar formas de revelar uma inteligência a ela mesma e verificar a igualdade foram experiências vivenciadas em diversos momentos do curso.

Tínhamos combinado de iniciar a manhã de outra forma, mas, na conversa enquanto os cursistas chegavam, havia surgido um assunto interessante que chamou a atenção de todos, abrindo a possibilidade de mudanças e adaptações. A conversa passou e girar sobre o gesto da professora que, no primeiro dia, falou que se sentia nervosa diante de tantos sábios, sobre o que perguntamos: e o que é um sábio? O grupo refletiu que há uma relação do sábio com os saberes ou com o conhecimento e com o uso que se faz dele. Refletimos sobre os diferentes tipos de saberes e como eles são utilizados para o bem-viver.

Um dos cursistas revelou que havia uma expectativa sobre o curso, porque “viriam uns bichões do Rio de Janeiro que trariam um método de como ensinar”, e, no decorrer do curso, nas conversas de corredores, por algum momento alguns questionaram se não estava sendo utilizado de modo geral um método muito repetitivo, sobre o que ele refletiu:

[...] a gente percebeu e estamos percebendo diariamente aqui, que vocês têm saberes e têm a capacidade, não de nos repassar o saber, porque se a gente tem a ideia de repassar o saber, a gente volta pra educação bancária, onde vocês passam e a gente absorve, como esponja, mas a capacidade de manusear situações para que, junto com vocês, cresçamos (Transcrição de trecho do vídeo do encontro do dia 9 de junho de 2022, turno da manhã).

A meu ver, a fala dos cursistas demonstrou confiança no grupo como um todo, bem como nos possibilitou refletir sobre as diferenças práticas entre a educação bancária e a educação libertadora, já discutidas por Freire, verificando que há formas diferentes de agir coerentemente com cada uma delas.

Freire (2013, p. 116-117) explicita que:

Não é difícil compreender, [...] como uma de minhas tarefas centrais como educador progressista seja apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto e para que sua curiosidade, compensada e gratificada pelo êxito da compreensão alcançada, seja mantida e, assim, estimulada a continuar a busca permanente que o processo de conhecer implica. Que me seja perdoada a reiteração, mas é preciso enfatizar, mais uma vez: ensinar não é transferir inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito

cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido. É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando [...].

Podemos perceber que, há muito tempo, Paulo Freire já desvelava relações com a aprendizagem, seja dos professores, seja dos alunos, que quebra o ciclo vicioso da transferência de conteúdos para, em seu lugar, acreditar na potência da igual capacidade de pensar, assim como Rancière (2015). Desse modo, o exercício de escutar e ser escutado trouxe um novo sentido também para a fala. Posso falar que serei escutado, minha fala não será julgada certa ou errada, mas respeitada como uma forma de perceber e comunicar dialogicamente.

Conversamos sobre a superação de estereótipos de pessoas que, por sua forma de vestir, têm o saber valorizado, bem como sobre a relação de saber e igualdade, algo que precisamos estar atentos, uma vez que brevemente estarão com suas turmas e precisam se relacionar com essas pessoas. Refletimos sobre como desejam se relacionar com suas turmas.

O grupo também ficou curioso quanto às expectativas dos formadores, pedindo que explicitássemos nosso pensamento, uma vez que sempre perguntávamos o que tinham achado do dia anterior, ao que refletimos sobre a real importância de saber o que se achava do que era dito. As justificativas da turma caminharam pela curiosidade surgida e pelo vínculo que foi criado com os nefianos. Assim, enquanto Zé falou sobre “a maravilha que é a surpresa do encontro” e de sua esperança de fazer uma formação que não nos colocasse no lugar de “bichões que vão dizer o que fazer”, mas de pensar entre amigos a relação entre pessoas e conhecimento, eu falei sobre meu encontro com o NEFI e da realização da minha pesquisa de doutorado a partir da experiência que estava sendo realizada, sobre o que comentaram que realmente estava sendo uma formação diferente que possibilitaria pensar sobre muitas questões, inclusive solicitaram que a mesma pudesse ter uma continuidade.

Retomamos o texto “sexagenário”. Houve a releitura e o convite para que pudéssemos fazer perguntas ao fragmento. E algumas das perguntas foram:

- A idade de alguma forma te limita?
 - O amar está condicionado a recriar-se?
 - Com que propósito Paulo Freire dialoga consigo mesmo?
 - Segundo Paulo Freire, porque seu suposto colega de esquerda o considera perdido?
 - Ele estaria fazendo uma retrospectiva real ou lúdica de sua vida?
 - Qual a importância das idades mencionadas? E porque parar nos 25 anos? O que aconteceu nesse intervalo entre 25 e 60 anos que não vale a pena ser mencionado? [...]
- (Diário de campo da pesquisadora do encontro do dia 9 de junho de 2022, turno da manhã).

As questões foram expostas e lidas pausadamente. A proposta era ver quais perguntas nos davam possibilidades de pensar mais coisas. A discussão seguiu por questões

relacionadas ao etarismo. Os cursistas falaram que muitos alfabetizandos acreditavam que eram velhos demais para aprender. A questão foi assumida como um desafio: mostrar que todo tempo é tempo para quem quer aprender. A turma animou-se por demonstrar-lhes que quando temos vontade, somos capazes de aprender em qualquer idade, o que me lembrou Rancière (2015, p. 83) ao afirmar que “[...] o homem é uma vontade servida por uma inteligência.” A vontade nos move? Quando realmente queremos algo, criamos formas de conseguir? Priorizamos um tempo para realizar o que move nosso desejo?

As questões passaram a ser sobre o tempo. Durante essa discussão, recebemos outra turma em nossa sala. O grupo trazia desenhos em folhas de papel madeira. Solicitaram que nossa turma ajudasse a olhar para o que eles haviam desenhado, e rapidamente perceberam que os desenhos também se referiam ao fragmento do “sexagenário”.

Foto 23 – Partilha de experiência entre turmas



Fonte: Arquivo da pesquisadora do dia 9 de junho de 2022.

Foto 24 – Partilha de experiência entre turmas



Fonte: Arquivo da pesquisadora do dia 9 de junho de 2022.

Dos cartazes que a turma de Ana e Robson trouxeram, a primeira imagem observada foi um símbolo do infinito com o nome “bambino”, que foi interpretado da seguinte forma: “esse aqui eu entendo que é o símbolo do infinito. Se eu for relacionar com esse texto aqui, eu acho que quem desenhou quis dizer que Paulo Freire estava se sentindo uma eterna criança”, por um cursista. Durante a observação dos demais cartazes, surgiu a curiosidade sobre algumas das imagens que constavam nos cartazes dos visitantes, como o jumento selado: “qual a relação entre um jumento e Paulo Freire? Um caju: o que representou essa fruta? É um caju ou um feijão? E esse alfabeto? De que língua estamos falando?”

Uma professora falou sobre a representação de um espelho em que a criança que fomos olhava para o adulto que somos. Dos sonhos que eu tinha, quais você realizou? Como usou o nosso tempo? Falaram da infância quebrada pelo trabalho infantil, como a quebra da castanha do caju, a colheita da cana, indicando que essas realidades ainda estão presentes no contexto municipal de Pau dos Ferros-RN, e que, muitas vezes, a necessidade de ajudar as famílias acaba por afastar as crianças da escola, o que pode ser a realidade de alguns alunos da EJA. Houve, por algum momento, a percepção do tempo como prioridade, “se você prioriza alguma coisa, você arruma um tempo”; “então, ao dizer que não temos tempo, dizemos que não

é prioridade, é isso?” e “o que faz a qualidade do tempo que deixa mais marcas e que desejamos guardar?” “O tempo mais precioso é aquele que a gente não sente passar?”, “ou a gente percebe que não passa?” “E o tempo que a gente pensa que não passa será que está sempre no começo?”

Também houve a provocação do professor Walter em relação ao tempo e a alfabetização, que me pareceu instigante:

Será que o mais importante que a gente possa ensinar é a potência, a possibilidade de sempre começar a qualquer idade? Tem a ver nossa conversa agora conosco enquanto alfabetizadores propiciar um tempo de começos ou lembrar talvez que nunca é tarde para recomençar (Transcrição de trecho do vídeo do encontro do dia 9 de junho de 2022, turno da manhã).

Os cursistas compartilharam algumas falas que escutaram nas comunidades, como por exemplo, “papagaio velho não aprende a falar”. Perceberam que precisariam escutar as demandas e negociar tempo para o estudo na vida adulta, já que, por vezes, alguns desistem de ir por exemplo, porque o horário coincide com uma novela. Na mesma discussão, alguns colegas compartilharam o que fizeram para conseguir montar as turmas, como fizeram um horário adequado a todos, a partir das negociações com a turma ou utilizaram argumentos do próprio contexto dos alunos, afirmando:

A minha relação com o tempo que o Zé propôs ontem foi que alguém aqui da sala citou que, geralmente, os alunos da Educação de Jovens e Adultos eles são apressados, digamos assim: ah, eu vou começar as aulas e eu quero aprender meu nome. E aí tem a primeira aula, tem a segunda e não consegue. Ah, eu não vou conseguir nunca, eu vou desistir, e, aí, como são pessoas [...] que trabalham, por exemplo, na zona rural, trabalha com roça. E, aí, uma vez uma professora questionou isso: quando você planta uma semente, com poucos minutos ou com poucas horas ou com poucos dias o pé de feijão já cresceu? Já começou a dar frutos? Já começou a dar o feijão pra você se alimentar? Não, é um processo. Processo esse que necessita aguar, limpar, colher, debulhar depois pra você chegar no produto final e se alimentar. Então, tipo assim, nesse momento, foi citada a questão de falar a linguagem dele [...] (Transcrição de trecho do vídeo do encontro do dia 9 de junho de 2022, turno da manhã).

A fala do cursista explicita uma percepção da realidade de alguns alfabetizandos, que precisa, antes de tudo, ser valorizada para ser ampliada. Há uma busca por incentivar a compreensão do processo a partir de exemplos do próprio contexto sociocultural. Algo que precisa ser bem cuidado. Esse encontro foi encerrado com a revelação do contexto do desenho do jumento selado, que representava o tempo da oportunidade, o instante, o tempo *kairós*, talvez inspirado em “cavalo encilhado que só passa uma vez”, anunciado pelos antigos gregos (Pohlmann, 2005, p. 34). A metáfora chamou a atenção da turma que se divertiu com a situação.

“αἰὼν παίζειν”. O que poderia estar escrito? A tarde iniciou com a exploração de uma frase em grego escrita na lousa por José Ricardo. Um professor de matemática identificou algumas letras, como o “beta” e o “pi”. Após a reescrita da frase com nosso alfabeto, o grupo identificou “*aion*”, como uma palavra que se relaciona com tempo, depois o fragmento foi traduzido: “O tempo é uma criança que brinca; o reino de uma criança” (Fragmento 52 de Heráclito). Iniciamos uma reflexão sobre a possibilidade do fragmento dialogar com o texto do sexagenário e com o que foi conversado sobre o tempo, no turno da manhã. Isso deixou o grupo bem pensativo: poderíamos desenhar o tempo?, fosse ele o tempo *cronológico*, que tem início, meio e fim, ou o tempo *aion*, que é o tempo da criança que brinca, ou, ainda, o tempo *kairós*, da oportunidade? Enquanto os grupos trabalhavam, ouvimos a música “oração ao tempo”, de Caetano Veloso. Combinamos que poderíamos fazer como o grupo da manhã e apresentar nossos desenhos em outra turma.

Antes de irmos, acolhemos dois participantes do grupo da professora Karyne. Os demais professores de sua turma se ausentaram para ir ao velório de um jovem professor conhecido na comunidade. O triste acontecimento comoveu os colegas mais próximos. Uma vida interrompida. A perda de um amigo, situação que nos choca e que nos faz pensar: que temos feito com nosso tempo?

Fomos para a outra sala. Foi interessante perceber como os grupos sentiram-se à vontade em juntar-se a outras turmas para pensar juntos. Havia interesse em partilhar as questões. Havia acolhimento das turmas que recebiam. Atenção e escuta. Mais uma vez, o comentário e a dor pelo falecimento do colega. A emoção conduziu a música “Tempo perdido”, de Renato Russo. E, apesar de estarmos na discussão sobre os outros tempos possíveis, a música fez sentido ao contexto. O ritmo bem mais lento e as lágrimas trouxeram o tom da homenagem.

As perguntas recomeçaram a partir da letra da música: “temos nosso próprio tempo?”; “o que é nosso?”; “o que é próprio?”; “o que é tempo?”; “foi tempo perdido?”. Não há resposta, mas o pensamento procura. Os grupos recomeçaram a partilha de suas representações do tempo. O primeiro grupo falou do tempo de plantar e colher, fazendo uma relação ao processo de alfabetização, como um tempo de cuidado, de processo, de paciência, o que, de certa forma, já havia sido conversado em nosso pequeno grupo. Falaram da colheita do que se planta e do que não se planta. A partir da situação, algumas questões para o grupo: “[...] então parece que não depende tanto da intenção, mas da atenção? Não depende tanto do que tu queres, mas do que tu estejas atento?”; “Ao relacionar o tempo de colheita com o tempo de alfabetização, não estaremos nos remetendo ao tempo produtivo?”; “O tempo produtivo é o mesmo tempo da alfabetização filosófica?”

Outros grupos apresentaram seus cartazes e as diversas formas de representação do tempo. Uma das cursistas fez uma relação da discussão com a situação da sua turma:

Como na música diz: “temos nosso próprio tempo”. A gente vai pegar uma turma com 20 alunos, cada um tem seu tempo, o programa tem cinco meses. Será que vai dar tempo da gente alfabetizar esses 20 alunos, se cada um tem seu tempo? Fiquei me perguntando isso. Porque eles deram um tempo e o tempo deles é diferente [...] (Transcrição de trecho do vídeo do encontro do dia 9 de junho de 2022, turno da manhã, grifo nosso).

A partir dessa inquietação, outras questões para pensarmos juntos: “é possível respeitar a diversidade de tempo se a gente tem um tempo definido?”; “Se a diversidade do tempo não tivesse a ver com uma quantidade de tempo, mas se tivesse a ver com uma experiência singular de tempo? Como que a gente fica atento, escuta, acolhe, cuida desses tempos que são qualitativamente diferentes?

Houve questionamentos sobre tempos de vida e de morte: “[...] como é que a gente está sobrevivendo dentro desse sistema que a gente vive? Que tempos a gente tem vivenciado? Que tempos a gente tem sentido e de que forma a gente tem doado esse tempo? [...]”, questionou uma cursista. Será que mesmo dentro do tempo cronológico do curso, a gente experimentou outros tempos? Será que é possível vivenciar tempos circulares dentro do tempo linear de um cronograma?

[...] Será que para alfabetizar a gente precisa abrir o tempo dessa sociedade capitalista, produtiva, exploradora a outro tempo que nos faça sentir mais perto do tempo do cuidado, da atenção, da escuta, da pergunta, da infância, da igualdade? Qual é o tempo que a gente precisa vivenciar em uma relação educadora? Como a gente pode ter a ficção de que está vivendo outro tempo além do tempo? [...] Como têm vivenciado o tempo aqui e como pensam que esse tempo tem a ver com o tempo da alfabetização? (Prof. Kohan, transcrição de trecho do vídeo do encontro do dia 9 de junho de 2022, turno da manhã).

As questões sobre o tempo ficaram ressoando em nós. Pensamento em movimento. O receio do limite do tempo cronológico de cinco meses para alfabetizar os alunos foi uma preocupação constante, assim como também foram comuns as questões sobre a que tipo de alfabetização estávamos nos referindo. Outras questões se seguiram até o momento em que uma das cursistas, que havia levado seu violão, foi convidada a tocar para todos sua música “tempo”, e, nesse ritmo de reflexão, terminamos o encontro da tarde.

Em relação ao princípio do tempo, foram registradas as seguintes questões pelos professores do NEFI:

Qual é a relação com o tempo em uma sala de aula? Qual é o tempo de uma sala de aula? É um tempo diferente do tempo cronológico? O tempo de cada uma das pessoas que está na aula é também diferente entre si? Como harmonizarmos tempos? É preciso harmonizar o tempo? Compor um tempo comum? Um tempo que se perde? Um tempo que passa ou nos passa de outra forma? Que relação há entre os gestos que uma professora faz ou oferece na sala de aula e o tempo? Somos, nós professores e professoras alfabetizador/as uma espécie de mágicos/as, uns/umas artífices do/no tempo? (Salas *et al.*, 2022, p. 5).

As questões revelam uma sensibilidade em relação ao tema, de reverberações sobre a experiência. Sem respostas definitivas, os pensamentos nos levam a diversas possibilidades de um tempo que possa ser partilhado no interesse comum pelo estudo. Cuidar dos gestos, cuidar do tempo, seja com os professores, seja com os alfabetizandos.

Mais uma reunião da equipe do NEFI. Avaliamos o andamento do curso e organizamos algumas ideias para o encerramento. Dentre elas, pensamos que seria interessante um convite para que os cursistas pudessem escrever uma carta pensando em seus alfabetizandos. Como poderiam recebê-los? O que gostariam de dizer-lhes? Como são distintas comunidades, pensamos em cartas individuais, que pudessem ser lidas na turma. A carta também poderia ser contando a alguém sobre o curso. Cada sala deveria criar uma forma de levar uma das cartas para dividir com o grande grupo no momento coletivo do último dia.

Sobre a ideia de elaboração da carta, registramos no artigo coletivo:

[...] nos pomos a pensar como poderíamos começar um começo envolvendo os/as futuros/as alfabetizandos/as. Uma carta-convite? O que precisamos saber para elaborar uma carta? É possível escrever uma carta para alguém que ainda não sabe ler? Uma carta de re(começo)? O que pode entrar nessa carta-convite? Uma pergunta? Muitas perguntas? (Salas *et al.*, 2022, p. 18).

Último dia de curso em Pau dos Ferros-RN. “O comum: o princípio e fim na circunferência do círculo”. Mais um fragmento de Heráclito, seguido por duas perguntas: o que começa quando algo termina? O que termina quando algo começa? Os movimentos de início e fim foram relacionados pelo grupo à vida e à morte. Estamos terminando? Estamos começando? Perguntou José Ricardo, enquanto uma das professoras expressou que “estamos terminando a formação e começando um novo jeito de viver”. Falamos no tempo da formação em que estivemos juntos com pessoas que não imaginávamos, e nos perguntamos: o que o estar juntos nos proporcionou? O que aprendemos? O que desaprendemos?

Uma das cursistas falou que o tempo que passamos juntos proporcionou a ela muitas reflexões, em suas palavras:

Refleti sobre muitos conceitos que eu tinha, sobre muitas coisas que eu acreditava, na verdade eu saio daqui mais desconstruída. Desconstruída no sentido do que eu já trazia, eu estou desconstruindo pra recomeçar uma nova história, [...] na verdade é mais no sentido de reorganizar, repensar muitas coisas (Transcrição de trecho do vídeo do encontro do dia 10 de junho de 2022, turno da manhã).

Os cursistas afirmaram que o tempo que passamos juntos proporcionou esperança e fez perceber as perguntas como uma forma de pensar e adquirir conhecimentos e não as respostas. Um dos cursistas lembrou de uma palestra sobre Heidegger que havia assistido antes, em que o palestrante falava da obra *Ser e Tempo*, sobre a qual compreendeu que “o homem é um ser para a morte”, nesse sentido, questionou se o tempo não teria a ver com a morte de algumas coisas, citando os registros textuais ou fotográficos como uma forma de não deixar morrer o que poderia cair no esquecimento.

A fala do cursista me trouxe a reflexão sobre essa narrativa também como uma forma de registro, como uma forma de partilhar os sentidos que juntos construímos a partir dessa experiência, além de contribuir para uma das metas do curso, que é de “tornar pública a potência da alfabetização filosófica nos projetos de alfabetização de jovens e adultos” (NEFI, 2022, p. 7).

Um dos professores validou a experiência da formação em alfabetização filosófica, expressando que a escola toda deveria estar presente. Foi solicitada a continuação da formação como uma política de estado. Os comentários me levam mais uma vez a Freire: “[...] eu amo novamente e começo a criar uma vida de novo” (Freire, 2001, p. 101). Esse gesto de esperança é enfatizado por Nóvoa (2023, p. 59):

[...] temos de ser capazes de um gesto de esperança. Não se trata de um otimismo ingênuo, mas de uma esperança que se aprende e se cultiva em comum. Precisamos criar um movimento de transformação da educação. Esse movimento começa nos professores e com os professores.

A esperança é imprescindível também para Freire, que a considera uma necessidade ontológica, por isso afirma não entender a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor sem esperança e sem sonho. Freire (2011, p. 14-15) declara-se esperançoso, não por teimosia, mas por imperativo e, apesar de reconhecer que sua necessária esperança não é suficiente, ele afirma que sem ela a luta fraqueja e titubeia.

Chamava a atenção a disposição para pensar juntos. Percebia-se nos gestos, olhares, movimentos. A conversa passou a ser sobre as lutas dos professores. Uma das cursistas alertou que só conseguimos nossos direitos, conquistas, valorização profissional e formação continuada por conta das lutas da categoria, que vai às ruas protestar. Ela defendeu que não podemos apenas

esperar a iniciativa do estado, mas devemos organizarmo-nos, engajarmo-nos nos movimentos, direitos. Também refletiu sobre as consequências do não envolvimento de todos, uma vez que a coletividade fortalece a luta.

Essa fala da cursista também me levou à Freire (2013, p. 110):

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua *presença no mundo*, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido.

As lutas constantes, as desvalorizações e, até mesmo, a incompreensão de alguns colegas de trabalho nos abalam, mas não podemos deixar que elas nos roubem a esperança, pois, como afirma Freire (2011, p. 15), “Desesperança e desespero, consequência e razão de ser da inação ou do imobilismo.” Ainda para o autor, a esperança, no entanto, não se dá na espera vã, mas requer engajamento na luta política pela transformação das condições concretas. Um dos cursistas destacou que essas transformações não ocorrem “da noite pro dia”, mas num passo a passo contínuo, aos poucos, que não necessariamente pode ser lento, nem muito rápido, mas não impede a mudança.

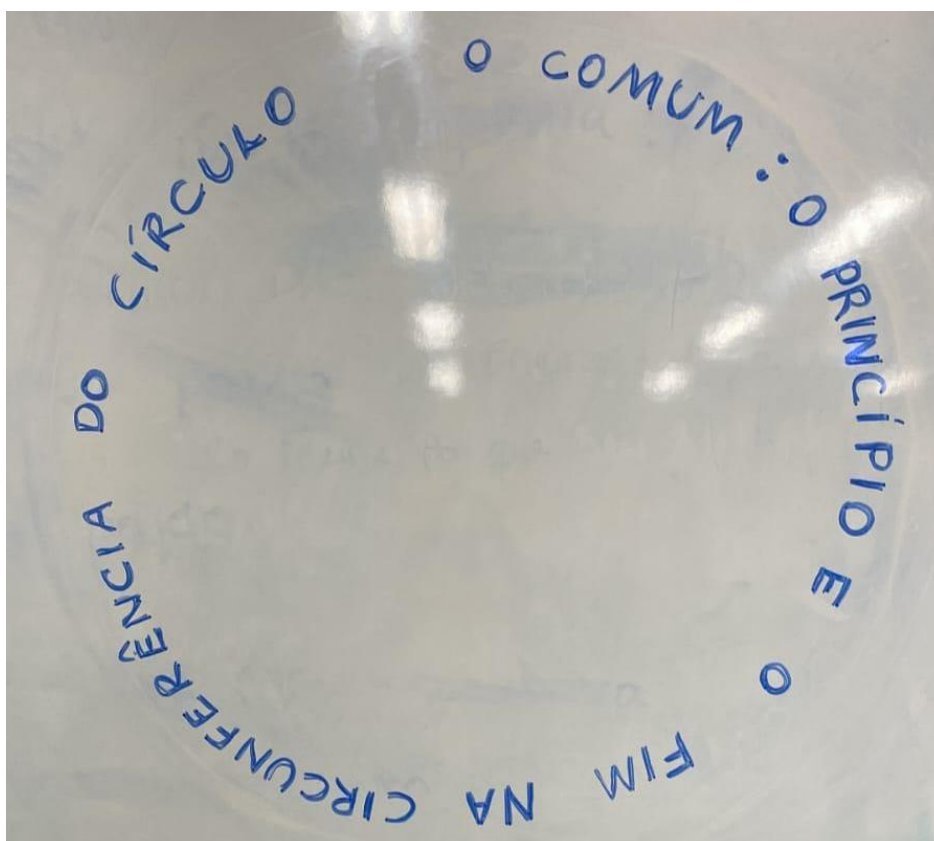
Após a escuta atenta das diferentes opiniões, a conversa tomou o rumo das questões éticas, que acabam por prejudicar a imagem do professor, quando ele opta por não participar ou não cumprir devidamente suas atribuições. Freire (2013) destaca que o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo é seu caráter formador, assim, também precisamos dar atenção às questões éticas referentes à nossa profissão, encontrando espaço e tempo para elas nos momentos de formação. José Ricardo falou mais uma vez sobre a valorização dos encontros coletivos na escola e também de classe (companheiros de trabalho). Em suas palavras:

[...] Maturana diz que “o conhecimento do conhecimento obriga”, então, tem coisas que eu não consigo mais pensar em como eu fazia, eu fico muito feliz que essa percepção tenha passado, pelo menos o Lo coloca aqui, de que há rigor, há compromisso, apesar de ser essa coisa, meio que estar aberto ao acontecimento, não quer dizer que não haja um rigor. Há um princípio, um princípio muito importante, muito caro pra nós. É porque a gente acredita que estar com o outro nos faz pensar de outros modos e que a gente tem que estar aberto ao outro, que o planejamento ele não é necessariamente uma coisa rígida e inflexível (Transcrição de trecho do vídeo do encontro do dia 10 de junho de 2022, turno da manhã).

Assim, conversamos sobre as mudanças que vão acontecendo porque o conhecimento do conhecimento nos move, como a experiência que nos passa, atravessa e modifica, então algumas coisas que começamos podem nos ajudar a pensar de outras formas.

Uma escrita afetiva aos alfabetizandos, essa foi a proposta feita à turma pelo professor Walter, lembrando a todos que Paulo Freire amava escrever cartas, que temos, pelo menos, três ou quatro livros de cartas. O convite movimentou a turma. Algumas cartas foram compartilhadas no grupo. Elas eram dirigidas aos alunos de cada professor. As cartas também convidavam: a caminhar juntos, a viajar numa nova aventura, a enfrentar desafios, a trocar os saberes. Algumas falavam do início do processo, com a formação em alfabetização filosófica, no qual disseram ter aprendido muitas coisas interessantes que gostariam de com eles partilhar, outras evidenciavam a disponibilidade dos professores para caminhar juntos. E, sim, muitas perguntas em todas elas. Um dos cursistas expôs que era a primeira carta que ele havia feito. Foi um momento bonito, que iniciava o fim do curso e o começo das novas experiências. A leitura das cartas deixava-nos felizes com as expectativas compartilhadas sobre o que havia acontecido e sobre o que iria acontecer. A manhã encerrou com o sorteio de alguns livros e fomos ao almoço já num clima de saudades de tudo o que foi vivido.

Foto 25 – Fragmento 103 de Heráclito



Fonte: Arquivo da pesquisadora do dia 10 de junho de 2022.

Foto 26 – Agradecimento dos cursistas ao cozinheiro



Fonte: Arquivo da pesquisadora do dia 9 de junho de 2022.

Para registro da DIREC e fins de pesquisa, algumas pessoas gravaram depoimentos sobre o curso. Kohan enfatizou o esforço conjunto da 15ª DIREC para tentar começar a reverter uma exclusão injustificada de muitas pessoas. Explicitou que começamos por uma alfabetização filosófica que propôs princípios, como a pergunta, a escuta, o pensar juntos, a infância como tempo e não como idade e a igual capacidade de todos os seres humanos de pensar. E falou também sobre o sentimento de gratidão e felicidade pela oportunidade de participar de um projeto sério, comprometido e pedagogicamente coerente, para tentar ajudar muitas pessoas a encontrarem uma vida mais questionadora, mais reflexiva e mais justa, e para termos uma sociedade que faça mais justiça à nossa humanidade. Como participante da equipe, posso afirmar que a fala do professor Walter traduziu pensamentos e sentimentos do grupo, pois havia partilha constante dos relatos de quão significativas foram as experiências vividas.

Outros professores do NEFI também falaram, expressando sua alegria pela participação no projeto, bem como sobre a perspectiva de diversificar as possibilidades de invenção e criação de mundo e de incluir as diferenças dentro de um movimento de superação do analfabetismo. Além dos professores nefianos, alguns docentes cursistas falaram de sua alegria e do desejo de poder compartilhar com suas turmas o que experimentaram. Validaram o fato de ter sido uma experiência diferenciada, pela desconstrução e reconstrução dos

conhecimentos e pelo formato, que não foi enrijecido num método fixo, mas que será reconstruído por cada professor. Houve, ainda, o depoimento de uma representante da DIREC, que enfatizou o compromisso de ajudar a construir um mundo melhor.

O momento coletivo da tarde foi iniciado pelas professoras Reilta e Cori, que, com perguntas e convites, chamaram-nos à presença para falar do processo de escolha de duas cartas de seu grupo, que teve como critério a escuta atenta às experiências vivenciadas. Os cursistas decidiram que a carta de um seria lida por outro colega da turma, pois seria uma forma de mais pessoas participarem e também representaria o trabalho colaborativo que vivenciaram na turma durante o curso todo.

Foto 27 – Registro de atividade na sala das professoras Cori e Reilta



Fonte: Foto compartilhada no grupo AF NEFI / Pau dos Ferros-RN pela professora Reilta.

Foto 28 – Partilha do encerramento da turma das professoras Reilta e Cori



Fonte: *Print* de tela a partir do registro da 15ª DIREC, no dia 10 de junho de 2022.

A primeira carta então dizia:

Pau dos Ferros-RN, 10.07.2022

Querida, querido alfabetizando,

Gostaria de te convidar a conhecer o nosso projeto. Quero apresentar o poder da palavra, o poder do perguntar e o poder do compartilhar. Qual será o ensinamento que uma pergunta pode ter? Como podemos aprender com o outro? Será que aprendemos mais perguntando ou respondendo?

Através do nosso projeto, queremos mostrar que a arte capoeira pode de alguma forma ajudar nesse processo de aprendizagem, onde vamos mostrar que o saber não está ligado diretamente com a resposta, que, muitas vezes, o maior ensinamento está no processo de perguntar-se.

Para concluir nosso convite, deixamos a seguinte pergunta: a dúvida pode abrir novos caminhos ou os caminhos podem ser achados apenas com certezas?

Atenciosamente, AO.

(Transcrição de trecho do vídeo do encontro do dia 10 de junho de 2022, turno da tarde).

Na carta, uma exposição de sentidos sobre o que foi vivenciado. A mensagem trazida pelo cursista trouxe sua compreensão e a forma como foi lida pela companheira de turma demonstrou o quão afetados ficaram. A segunda carta trouxe perspectivas de cuidado e escuta:

À você alfabetizando,
 Quero de início lhe acolher com meu cuidado no ouvir ao falar o que te agrada. Ouvir
 com atenção suas experiências vividas, para melhorar até construir o meu futuro com
 cores.
 Desejo que tenha interesse de aprender aquilo que por muitos motivos o prendeu de
 ter sido alfabetizado.
 E agora, preciso te fazer uma pergunta: você está pronto para voltar ao tempo?
 Da sua mediadora CF.
 (Transcrição de trecho do vídeo do encontro do dia 10 de junho de 2022, turno da
 tarde).

Após a leitura das cartas, a participação de um cursista mediador de práticas corporais, que compartilhou uma composição sua sobre o tema alfabetização, cujo refrão era:

A, E, I, O, U,
 U, O, I, E, A,
 A, E, I, O, U,
 juntos vamos alfabetizar
 (Transcrição de trecho do vídeo do encontro do dia 10 de junho de 2022, turno da
 tarde).

Após cantar a música, o cursista mostrou o berimbau e falou do seu ritmo, integrou palmas, instrumento, música e jogo envolvendo a todos no ritmo da capoeira de forma contagiante. Como pedagoga, estudante das teorias de alfabetização, não pude deixar de me perguntar se, pela letra da música, sua concepção de alfabetização ainda estaria mais aproximada de uma percepção tradicional, que compreende como sendo o caminho para a alfabetização partir do simples para o complexo, das letras para as palavras, as frases e, enfim, os textos. Preocupante? A concepção do cursista ou minha preocupação com essa situação depois de uma semana de formação em alfabetização filosófica? Fiquei pensando que, certamente, pela forma de lidar com a situação, essas questões também foram percebidas pelas professoras da turma, e que elas decidiram olhar e validar o que havia de interessante: a iniciativa do professor, sua expressão e a criatividade, sua capacidade de envolver e mobilizar o grupo. Parece-me, então, que houve uma escolha de grande respeito pelos saberes do professor.

A atitude das professoras nefianas e sua forma de conduzir a situação lembraram-me de Freire (2013, p. 16), quando afirma:

[...] em tempo algum pude ser um observador “acinzentadamente” imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observado em erro. O erro, na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconsiderar que, mesmo do acerto do seu ponto de vista, é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele.

Assim, ainda em Freire (2013, p. 63), “[...] quanto mais me torno rigoroso em minha prática de conhecer tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica.” De modo que a opção ética das professoras foi de reconhecer os saberes do cursista e perceber que, naquele momento, não caberiam retificações explicativas, mesmo porque passamos a semana afirmando por meio das vivências que não se tratava de transferir conhecimentos, mas de provocar a curiosidade para mover sua construção pelo próprio educando. Talvez, na segunda parte da formação do SUPERA RN, que trataria da alfabetização literal, houvesse oportunidade de refletir sobre essas questões, mas não naquela situação. De modo que a mim pareceu que a alfabetização filosófica do NEFI traduziu-se em uma relação mais sensível com o outro e com as formas de construção dos seus conhecimentos.

O próximo grupo se apresentou:

Foto 29 – Registro do encerramento das atividades na sala dos professores Óscar e Priscila



Fonte: Foto compartilhada no grupo AF NEFI / Pau dos Ferros-RN pela professora Reilta.

Foto 30 – Partilha do encerramento da turma dos professores Óscar e Priscila



Fonte: *Print* de tela a partir do registro da 15ª DIREC, no dia 10 de junho de 2022.

Assim como o grupo anterior, todos vieram ao palco. A turma trouxe para a partilha duas cartas e uma poesia. A poesia, em estilo cordel, foi, de certa forma, uma resposta à carta inicial, com um agradecimento pelo curso. A primeira carta narrou a experiência de uma cursista que aprendeu a remar numa situação desafiadora. Ela falou do medo que sentiu no primeiro momento e de como a situação se transformou numa oportunidade para aprender, encerrando com o convite para “navegar no rio do conhecimento”.

Na carta seguinte, a professora convidou os alunos para uma viagem, considerou a “bagagem” que eles têm e se apresentou com um questionamento que a descrevia: qual a melhor parte de mim posso ofertar hoje, agora, nesse momento? Na carta, com a metáfora da viagem, a cursista expressou:

[...] essa viagem foi preparada para você. Assim, também estão aptos a conduzirem esse percurso que chamamos de alfabetização.

No caminho do saber, não existe quem sabe mais, menos, ou, menos ainda, aqueles que não sabem nada. Suas experiências, seus feitos da vida fazem parte da sua história e ela faz parte de quem você é e de quem você será, ao não desistir de se superar. Nossos pontos de chegada, se assim pudermos definir, serão diversos. Organizaremos muitos itinerários [...]. Poderíamos modificar o percurso? E por que não? A decisão é sua. [...]

(Transcrição de trecho do vídeo do encontro do dia 10 de junho de 2022, turno da tarde).

A carta da cursista incentivou a participação dos alunos e a superação dos desafios, mostrou sua disponibilidade em conduzir um trabalho colaborativo, e não competitivo, evidenciando como compreendeu a proposta do curso. Na ocasião, outra carta foi entregue ao grupo de formadores do NEFI pela equipe da 15ª DIREC. Numa leitura emocionada, Aparecida agradeceu pelas experiências proporcionadas, destacando que, “embora palavras como pergunta, escuta, coletividade, tempo, amorosidade e igualdade tenham ganhado um novo significado, elas não dão conta de fazer o registro de todas as vivências por nós experimentadas [...]”. Registrando o desejo de uma continuidade de retroalimentação na perspectiva de construir uma educação humanizadora e libertadora.

A parceria entre o NEFI e a 15ª DIREC, além de envolver bastante profissionalismo, gerou também empatia, admiração mútua e afetos. Não se mediram esforços, de ambas as partes, para que o curso pudesse ocorrer da melhor forma possível. Enquanto a 15ª DIREC articulava a organização do evento como um todo, de forma atenta, presente e cuidadosa, a equipe do NEFI mostrava-se empenhada em proporcionar uma formação coerente com os princípios freireanos anunciados, de maneira leve e acolhedora, num trabalho bastante colaborativo.

A palavra foi passada ao José Ricardo e a mim. Ele falou da alegria e da emoção de estar em Pau dos Ferros-RN pela vivência de dias especiais e intensos, falou na alegria dos encontros, agradecendo-me pela parceria. Também falei de minha emoção, de minha gratidão, do quão significativa foi para mim essa experiência. Convidei o grupo a vir à frente. Agradei a todos pela oportunidade e pelas trocas, desejando muito sucesso no caminho pela frente.

José Ricardo falou do processo de escrita das cartas, explicitando que todos haviam escrito e que chegamos a ouvir algumas leituras, mas não tínhamos escolhido coletivamente uma que nos representasse. No entanto, afirmou que identificou uma carta que havia tocado todos, convidando o cursista para ler. Após a partilha da carta, explicittei que não havíamos preparado uma apresentação para o grupo, mas que, em nossa turma, numa reflexão sobre a importância da nossa vida, de partilhar a vida e de aproveitar a vida, havíamos cantado uma música e perguntei se a turma topava cantar para todos. Assim, juntos, cantamos mais uma vez “tempo perdido”, sendo acompanhados por algumas pessoas do auditório. Foi um momento muito bonito. As palmas, os olhares e a melodia nos aguçaram as emoções.

Foto 31 – Registro do encerramento das atividades na sala dos professores José Ricardo e Meirilene



Fonte: Arquivo da pesquisadora do dia 10 de junho de 2022.

Foto 32 – Partilha do encerramento da turma dos professores José Ricardo e Meirilene



Fonte: Foto compartilhada no grupo AF NEFI / Pau dos Ferros-RN pela professora Reilta no dia 10 de junho de 2022.

Foi chamada a próxima turma, que também agradeceu pelo acolhimento e pelas partilhas. O grupo apresentou suas cartas e aproveitou a oportunidade da leitura para agradecer à DIREC, expressando que nunca havia se sentido tão bem cuidados, num reconhecimento validado pelo grupo. O grupo esclareceu que também não haviam preparado algo mais além

das cartas, mas, para ser coerente com as vivências do grupo, em que prevaleceram as brincadeiras, convidou todos para uma quadrilha junina. A grande maioria dos presentes participou da quadrilha improvisada, que foi puxada por uma professora da turma. O auditório mais uma vez foi tomado pela alegria com música, dança e sorrisos.

Foto 33 – Registro do encerramento das atividades na sala dos professores Robson e Ana



Fonte: Foto compartilhada no grupo AF NEFI / Pau dos Ferros-RN pela professora Ana.

Foto 34 – Partilha do encerramento da turma dos professores Robson e Ana



Fonte: *Print* de tela a partir do registro da 15ª DIREC no dia 10 de junho de 2022.

A palavra foi facultada ao último grupo. Márcio, um dos professores nefianos, falou que, se precisasse definir o grupo, seria um grupo andarilho, e lembrou Paulo Freire quando afirma que o caminho se faz caminhando. Explicitou que andarilhos, porque caminharam bastante, de ideias em ideias, de pensamentos em pensamentos, por perguntas, por escutas, por tempos, mas também pelos campos, corredores e de sala em sala. Criaram vínculos afetivos e cumplicidade. Assim, apresentaram duas cartas que falaram da formação e de como nunca tinha imaginado a dimensão da temática. Afirmaram a importância do perguntar, do ouvir. Além de fazer um convite ao resgate da infância em cada um. Também foi feita a leitura de um cordel produzido por um aluno da turma, no qual ele registra suas impressões, aprendizagens e gratidão com uma linguagem poética regional:

Quando eu vim pra formação
 não sabia o que pensar
 Será que vai ser bom?
 Será que eu vou mudar?
 O que nós vamos ver?
 O que eu vou fazer?
 Mas disposto a melhorar

Tinham muitas perguntas
 e queria ser respondido
 surgiram, ainda, mais perguntas
 aí, sim, fiquei perdido
 A filosofia me pegou
 A minha cabeça revirou
 isso, sim, mexeu comigo

Pergunta sobre isso
 Pergunta sobre tudo
 Depois veio o silêncio
 todo mundo ficou mudo
 aí fiquei aperreado
 não sou de ficar parado
 conversar é meu escudo

Fiquei bem inquieto,
 ao perguntar sem esclarecer
 quando nos perguntam algo
 temos algo a dizer
 mas nos veio a proposta
 de pergunta sem resposta
 e eu louco pra responder

Mas o nosso aprendizado
 se deu a todo momento
 para a gente teve espaço
 e liberdade de pensamento
 Foi ótima a formação
 A palavra gratidão
 esse é meu sentimento
 Aos colegas agradeço
 pela bela experiência

tanta gente engraçada
e de grande inteligência
dividimos um espaço
então deixo o meu abraço
e agradeço a paciência

Quero para os professores
que seu esforço nos contamine
continuem bem dinâmicos
E que Deus os ilumine
Pra vocês, meu obrigado
fiquei muito encantado
Walter, Márcio e Karyne.
(Transcrição de trecho do vídeo do encontro
do dia 10 de junho de 2022, turno da tarde).

A poesia do cursista, a meu ver, captou a emoção vivenciada naqueles dias, em que foram mútuas a disponibilidade, a presença e a abertura para os encontros e para os acontecimentos, o que foi evidenciado um pouco mais ainda com o abraço coletivo da turma após a leitura do cordel.

Foto 35 – Registro do encerramento das atividades na sala dos professores Márcio e Karyne



Fonte: Foto compartilhada no grupo AF NEFI / Pau dos Ferros-RN pelo professor Márcio.

Foto 36 – Partilha do encerramento da turma dos professores Márcio e Karyne



Fonte: *Print* de tela a partir do registro da 15ª DIREC no dia 10 de junho de 2022.

Depois das partilhas dos grupos, o professor Walter convidou todos da equipe que estavam compondo o NEFI para os agradecimentos e despedidas. Começou dirigindo-se aos professores e à equipe da 15ª DIREC, também aos motoristas, aos cozinheiros, aos responsáveis pela limpeza, às pessoas que fizeram as filmagens, registrando que nos sentimos super acolhidos, super bem tratados, queridos e carinhosamente cuidados. Agradeceu pela forma que todos acolheram o convite, e, numa interação com os professores de cada turma, mais uma vez fez-nos algumas perguntas. Suas questões passavam por exemplos de nossa vivência dos princípios nas diferentes turmas.

À professora Reilta perguntou sobre a pergunta que mais lhe chamou a atenção, sobre o que ela explicitou: “de que maneiras podemos seguir nos alfabetizando filosoficamente?” Reilta afirmou que essa pergunta atravessou o grupo e também ela, por isso iria levá-la. Houve o exercício de perguntas à pergunta de Reilta, como vivenciamos várias vezes em sala.

Outra questão foi saber se encontramos infância, se poderíamos dar algum exemplo, ao que se falou que, na primeira turma que passou, durante uma discussão sobre perguntas, filosofia e alfabetização, um dos cursistas perguntou ao grupo: “gente, vocês repararam que aí na camisa de vocês, tem uns bichinhos embaixo da macambira?” Então, ela identificou que o cursista havia saído do contexto da atividade que estavam realizando, provocado pelo que lhe despertou a atenção e o convidou a olhar com outro a olhar. Foram dados outros exemplos que passaram pela brincadeira, pelas formas de ficar à vontade. Óscar, que é colombiano, trouxe

como exemplo de infância a forma de acolhimento da turma, que fez com que ele não se sentisse estrangeiro, mas um igual.

O convite seguinte foi pela partilha de exemplos de igualdade. Falei sobre o episódio que aconteceu na sala quando fomos retomar as metas estabelecidas no caderno de materiais, em que o grupo questionou sobre a consolidação do método. Nessa situação, para mim, deu-se a igualdade de crítica, de reflexão, do uso da palavra para discordar, sobre o que o professor Walter complementou que, nesse sentido, a experiência de igualdade seria o grupo questionar as nossas afirmações e nos fazerem perceber que as perguntas não temos que fazer para fora, mas também temos de fazer para dentro.

A próxima solicitação foi sobre exemplos de pensar cooperativo. Para tal provocação, foi citada a discussão que tivemos sobre a amizade entre professores e alunos, que aconteceu no primeiro dia; José, um dos cursistas, falou que esse exercício proporcionou para ele pensar essa relação como se fosse a primeira vez, porque foi numa perspectiva diferente, que só foi possível com aquele grupo, naquele tempo, com aquela disposição, com aquela acolhida. Ressalta, para complementar, que sempre fica muito encantado com a beleza do que podem pessoas juntas pensarem.

Houve a fala da professora Reilta sobre uma importante aprendizagem do grupo em relação ao “perder tempo”. Um exemplo disso foi a decisão da turma em dedicar tempo para uma escolha das cartas a serem apresentadas com sentido para o grupo, a partir de princípios que o próprio grupo elaborou. A experiência vivenciada nos grupos, e exemplificada pela professora nefiana, remete-nos à democratização do tempo livre para o estudo, do qual falam Rancière (2022), Masschelein e Simons (2014, 2019) e Larrosa (2018), fazendo-nos pensar, mais uma vez, sobre o que é o estudo, sobre o que é a própria escola:

Esse é um dos possíveis significados de estudo: fazer algo pelo simples fato de fazê-lo, porque vale a pena, fazer algo não por uma finalidade exterior, não porque sirva para algo, mas para si mesmo. Em latim, *studium* era “aplicação”, “zelo”, “cuidado”, “dedicação”. E o verbo *studeo* significava “dedicar-se”, “aplicar-se” ou “ocupar-se” de algo [...]. O estudo não tem outra finalidade além do estudo em si. E as matérias de estudo são as coisas que a escola separa precisamente para isto: estudar. Portanto, se o *scholé*, o tempo da escola, é um tempo liberado tanto da produção quanto do consumo, então, as matérias de estudo, as matérias escolares, são as coisas liberadas de sua função para exercer sobre elas e com elas o estudo, isto é, uma atividade “livre” e não definida por sua utilidade. No entanto, esse caráter livre do estudo não significa que seja feito sem esforço ou de qualquer maneira (Larrosa, 2018, p. 238).

A disposição do grupo, seu interesse em encontrar critérios justos, com significados partilhados, fez da materialidade das cartas uma matéria de estudo à qual foi dedicado tempo, espaço e atenção. Após algumas falas e outros exemplos, um gesto corporal de uma professora

nefiana, expressando seu sentimento de gratidão e acolhimento, encerrou o momento de despedida, e, para encerrar o momento. Walter agradeceu à toda a equipe do NEFI, pela maneira como se entregaram e por estarem verdadeiramente presentes, em três sentidos que a palavra presente tem: um tempo que não cabe nos números de *chrónos*; um tempo de presença com nosso corpo, com nossos defeitos, com nossas incertezas, com nossas dúvidas, com nossas perguntas; e num tempo de uma criança que brinca.

Foto 37 – Agradecimentos finais da equipe do NEFI



Fonte: *Print* de tela a partir do registro da 15ª DIREC, no dia 10 de junho de 2022.

Foto 38 – Apresentação cultural com o maestro Francisco



Fonte: *Print* de tela a partir do registro da 15ª DIREC, no dia 10 de junho de 2022.

Como encerramento, houve música com voz e violão. Entre rock nacional e forró pé de serra, o grupo animou os participantes. Danças, palmas, sorrisos, festa e cultura. Houve a apresentação do Grupo de Capoeira Berimbaus do Oeste (GCBO) como ato de valorização da resistência cultural. A última atividade do curso foi a música iniciada por Diná e cantada por todos: amigos para sempre.

Foto 39 – Apresentação do Grupo de Capoeira Berimbaus do Oeste



Fonte: Arquivo da pesquisadora do dia 10 de junho de 2022.

Foto 40 – Música do encerramento



Fonte: Foto compartilhada no grupo AF NEFI / Pau dos Ferros-RN pela professora Reilta, no dia 10 de junho de 2022.

Para pausar a narrativa do que vi e do que vivi, retomo a pergunta que iniciou nosso último dia de curso: o que começa quando algo termina? Como não há uma verdade absoluta, ficamos com múltiplas possibilidades e, cada um, a seu modo, começará. “É preciso estar disposto a começar” (Larrosa, 2018, p. 21).

Podemos nos libertar das verdades que aprendemos e inventar novos começos? Pode então uma alfabetização filosófica contribuir para a construção de novos começos na educação? O que dizem os professores cursistas de Pau dos Ferros-RN após a formação?

4.2 Do que pode uma alfabetização filosófica: trilhas abertas

A abertura que a experiência dá
é a abertura do possível,
mas também do impossível, do surpreendente,
do que não pode ser. [...] a experiência é livre,
é o lugar da liberdade. [...].

(Larrosa, 2011, p. 19).

Do conjunto comum das pessoas que participaram da formação em alfabetização filosófica em Pau dos Ferros-RN, contei com a colaboração de professores que generosamente se dispuseram a conversar comigo sobre o curso, passados cinco meses da experiência vivida. Conversas aqui compreendidas, na perspectiva de Marques (2018, p. 19), como um “[...] encontrar com o outro, imbuídos de uma questão comum, tratando-se de uma metodologia da presença e da escuta, o que implica numa estética e numa ética outras que nos levam a construir a pesquisa compartilhadamente, nas interações”.

Foram dezoito encontros, sendo um de forma virtual pela plataforma *Google Meet*, no dia 1 de dezembro de 2022, e os demais presencialmente, entre os dias 13 e 16 do mesmo mês e ano. Voltei a Pau dos Ferros-RN quase no período de encerramento do SUPERA RN e me dispus a conversar com os professores individualmente, em suas localidades ou na sede da 15ª DIREC, que cedeu uma sala para a realização dos encontros. Assim, onde os professores se sentiram mais à vontade, a conversa foi acontecendo. Alguns vieram conversar comigo na DIREC, outros preferiram me receber em suas comunidades, suas escolas e, até, em suas casas.

Os momentos foram permeados de afetos e memórias. Ao início das conversas, eu lhes falava um pouco da pesquisa, mostrava-lhes o termo de compromisso e falava sobre a possibilidade de substituição dos nomes por questões éticas, mas, dos 18 convidados, 17 solicitaram que deixassem seus nomes próprios, pois se sentiram parte do processo e gostariam

de ver seus nomes registrados na pesquisa, o que me pareceu um compromisso e uma alegria em assumir o que foi construído coletivamente. Uma das pessoas preferiu resguardar-se, um direito garantido, escolhendo ser chamada por meio do pseudônimo Maria.

As conversas foram gravadas e transcritas. Antes delas, é preciso dizer da disponibilidade dos corpos, até dos que se declararam mais tímidos. Da decisão de participar do estudo, que se fez perceptível na presença, nos olhares, nos sorrisos, nos abraços. Fui recebida de forma calorosa, e recordei Ferraro (2022, p. 14), quando diz que “[...] a filosofia é a única expressão de saber que traz consigo um sentimento na sua denominação, se diz *philia*, que é ao mesmo tempo amizade e amor, aquilo que é precioso, *philos*, a ligação mais importante [...]”. Senti-me acompanhada.

Na conversa para falar sobre a alfabetização filosófica, fluíram sentimentos que tornaram preciosas as falas e também a forma como foram ditas. As conversas nos faziam voltar no tempo. Rememoramos o que passou, mas também o que ficou do que vivemos, o que modificamos em nosso pensamento, em nossas atitudes e em nossas práticas pedagógicas a partir da experiência.

Em nossas interações sobre o que pode uma alfabetização filosófica, abriam-se trilhas que ora se cruzavam, ora se complementavam, ora se ramificavam. Esse foi o caminho que acolhemos para expressar o que nos passou nesta pesquisa: trilhas de possibilidades abertas pelas narrativas. A partir desses encontros e diálogos, fomos construindo os dados que aqui compartilhamos e sobre os quais buscamos refletir.

Embora reconhecendo as diversas aproximações possíveis, validamos a importância de cada palavra diferente enfatizada por seu narrador, pois, como afirma Larrosa (2013, p. 22), “[...] é possível que não sejamos mais do que uma imperiosa necessidade de palavras, pronunciadas ou escritas, ouvidas ou lidas, para cauterizar a ferida.” Acolhemos, então, essas palavras que cada um necessitou ou escolheu expressar, refletindo sobre os sentidos a elas atribuídos e sobre o que podem nos levar a pensar.

A primeira trilha aberta sobre o que pode uma alfabetização filosófica a partir das falas dos professores foi a da **diferença** em relação às formações que haviam vivenciado antes. Cada um à sua maneira identificou um motivo para tal diferença. Para Rosinéia, foi uma “forma diferenciada de estar vendo a educação”; para Cleidimar, foi “uma proposta inovadora”, pois ela afirma que esperava uma metodologia de como trabalhar, “mas lá não foi dada nenhuma receita”.

Para Dayze, “[...] essa formação foi uma das melhores formações que eu tive na minha vida docente até hoje, e aqui no Rio Grande do Norte foi revolucionário. Assim, a gente viu as transformações que o curso de alfabetização filosófica causou, inclusive nas relações que a gente mantém [...]”.

A fala de Dayze se assemelhou à afirmativa de Aparecida:

[...] nesses 38, 39 anos de profissão que eu tenho, pra mim, em termos de formação, foi uma das melhores formações que eu tive [...], porque mexeu com toda a minha formação, tudo que eu tinha de construção foi mexido durante esse período dessas quarenta horas.

Kelvin explicitou que a

[...] alfabetização filosófica, nesse formato um tanto diferente, formato que foge do tradicionalismo que a gente vê no nosso dia a dia como professor, foi algo que surpreendeu pro lado positivo. Tanto surpreendeu como agregou mais conhecimento: a vertente do perguntar, saber ouvir. Isso tudo vai além da sala de aula.

As construções de cada cursista se somam para falar sobre a trilha de uma formação em alfabetização filosófica que foi percebida como diferente por se constituir numa outra forma de se relacionar com o conhecimento e com os outros. Nela, os professores cursistas vivenciaram exercícios que os fizeram questionar suas verdades e seus saberes. Uma forma de ver a educação que se baseia em princípios como a pergunta e a escuta. Princípios que já foram amplamente discutidos por outros educadores, especialmente por Paulo Freire, mas parece-me que ainda não encontraram o lugar desejado nas práticas pedagógicas.

Outra trilha possível a partir da formação de professores em alfabetização filosófica foi explicitada por Ludmila como “abrir **caminhos para o pensar.**” “Pensar novas estratégias, pensar novos sentidos, pensar sobre o eu, pensar sobre o outro, e não chegar com uma fórmula pronta dentro da sala de aula. Acho que o sentido da filosofia em si, inserido dentro do curso [...]” Em outro momento da conversa, Ludmila afirmou que “[...] foi um dos cursos que eu fiz que trouxe mais momentos significativos, que não ficou só na teoria, colocou a gente pra pensar além do que a gente pensa.”

Para Kelvin, o curso “abriu nossa mente [...], fazendo a gente pensar, fazendo a gente se questionar e melhorar cada vez mais como professor. Maria, por sua vez, afirmou que, antes da formação, “[...] a preocupação sempre era dar respostas e, depois do curso de alfabetização filosófica, passou a ser o refletir”. Já Andréa afirmou: “[...] a alfabetização filosófica, como eu pude ver, um dos objetivos dela é inquietar o aprendiz. Inquietar no sentido

de não se conformar com poucas coisas ou até com poucas palavras, nem só com respostas prontas.” E Aparecida evidenciou que acha a formação em alfabetização filosófica necessário a toda vida escolar, bem como a todos os profissionais da Educação.

Ludimila, Kelvin, Maria, Andréa e Aparecida nos ajudam a pensar sobre o sentido da filosofia nesse curso, enquanto escolha pela liberdade de pensar e de pensar-se, fazendo-nos retomar as leituras de Masschelein e Simons (2014, p. 24), para quem “[...] o trabalho da filosofia da/como educação, então, é nos fazer pensar por tornar as coisas públicas; é trabalho de exercícios de pensamento. Significa ver, [...]; é sobre expor alguém e experimentar novamente as palavras e verbos.” Também os nefianos, com inspiração bergsoniana, afirmam a filosofia “[...] como uma forma de estender, aprofundar e intensificar a nossa visão [...] (Kohan; Olarieta, 2012, p. 172).

Paulo Freire (1987, 2013) defende que há um tipo de pensar capaz de transformar nossa presença consciente no mundo, responsabilizando-nos por nossos movimentos e reconhecendo que, embora sendo condicionados, não somos determinados. Assim, concebe a categoria *pensar certo* como uma postura exigente e difícil, mas necessária à prática educativa. Em suas palavras,

Pensar certo [...] é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa que temos de assumir diante dos outros e *com* os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. [...] É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras (Freire, 2013, p. 48).

Para Kohan (2019, p. 156), uma educação filosófica:

[...] pode permitir, através da compreensão crítica e dialógica do que estamos sendo (alunos e professores cada vez mais embrulhados numa lógica da competência e do “salve-se quem puder”), uma transformação do que nos faz ser o que estamos sendo (empreendedores, individualistas, consumidores) para podermos ser de outra maneira, mais própria do que podemos e queremos ser e menos imposta por uma lógica instituída que nos faz estar sendo o que raramente pensamos e questionamos.

Pensamos e podemos pensar mais. Talvez possamos pensar com os outros sobre o sentido de nossas práticas pedagógicas e de nossas vidas educadoras. Talvez o pensamento possa ajudar a desmistificar nossa realidade, ou, como diria Freire (1987), a ler o mundo e as palavras. Será que o pensamento em relação ao sentido de nossas atitudes pode mover a nossa vontade de trans(formação)? Podemos ser professores diferentes do que vínhamos sendo pelos caminhos do pensamento?

As trilhas anteriores são atravessadas pela trilha do **cuidado**. Uma formação mais cuidadosa, afirma-nos Sílvia, “[...] pela qualidade de conhecimento e pela forma como o curso foi desenvolvido”. Dayze percorreu a trilha do cuidado e, em suas reflexões, questionou: “[...] quem cuida de quem cuida?” Dayze afirmou que a formação de professores em alfabetização filosófica lhe fez sentir-se cuidada e abraçada desde a carta-convite para participar. Já Aparecida explicitou que houve “[...] um olhar realmente cuidadoso com essa perspectiva de libertação, de humanização, de solidariedade e de igualdade”.

Será esse cuidado percebido por Sílvia, Dayze e Aparecida uma consequência das características da tradição filosófica ascética adotada pelo NEFI, em que o trabalho da filosofia é em primeiro lugar um trabalho sobre si mesmo como sujeito da ação? Vivenciar o cuidado, sentir-se cuidado pode nos mover a vontade de cuidar?

A forma de convite para a participação no curso por meio de uma carta chamou a atenção de outros cursistas. Andréa afirmou que “[...] já foi algo que começou a mexer com o público”, principalmente com ela, provocando curiosidade, e, por isso, achou bem interessante. Assim, para alguns professores cursistas, ali começava o estabelecimento de um vínculo, o que, de acordo com Ferraro (2022), é algo necessário na filosofia, já que a considera um saber de relações. As relações e os vínculos parecem ter sido cuidados desde antes do curso, com a preparação, com o convite. Seria essa forma diferenciada e singular de relacionar-se, uma postura acolhedora? (Mângia *et al.*, 2002). A atenção às pessoas que se fariam presentes se deu desde a escrita da carta-convite pelos nefianos, ou foi antes? Quando será que começou o **acolhimento** que foi aberto junto à trilha do cuidado?

Maria relatou que o acolhimento que sentiu durante a formação em alfabetização filosófica também percebeu nas turmas do SUPERA RN que pode visitar, refletindo que o acolhimento dos jovens e adultos pelos professores possibilitou uma relação mais próxima. Sandrinny ressaltou que, nas turmas que acompanhou, percebeu que essa forma de trabalhar ajudou muito a diminuir a evasão dos jovens e adultos.

Destacamos mais uma fala de Dayze e, com ela, mais uma trilha aberta: “[...] Eu queria deixar demarcada essa palavra: abraço, porque uma das coisas que eu sinto, quando eu penso nesse curso, também é **afetividade** [...]”.

Toro (2002) considera que a afetividade é “[...] um estado de afinidade profunda com os outros seres humanos, capaz de dar origem a sentimentos de amor, amizade, altruísmo, maternidade, paternidade, solidariedade.” (Toro, 2002 *apud* Vecchia, 2010, p. 26). Estudioso da afetividade em Paulo Freire, Vecchia (2010) afirma a afetividade como o dinamismo que está na origem, no processo, nas estruturas e no significado de tudo o que aprendemos, somos

e fazemos. Assim, esse autor reconhece um movimento afetivo que atravessa a teoria e a prática pedagógica de Paulo Freire, com densa diversidade de dimensões do afeto, mesmo que este não tenha se detido a explicitar essa categoria.

O afeto é também estudado por Ferraro (2018), que defende a educação dos sentimentos, a educação dos afetos, compreendendo a relação sentimental como um “[...] laço de existência”. O autor considera que “[...] aprender é um modo de sentir: também o conhecimento é um sentimento” (Ferraro, 2018, p. 39). Em suas palavras,

Educar nos sentimentos é fazer-se uma alma. Abrir um vazio dentro de si mesmo, fazer-se vaso. Para acolher. A alma é assim, quanto mais se enche, mais se acolhe. Não é um vazio, é mais um vão. Um quarto. Muitos quartos. Fazer-se casa. O futuro interior é o tempo do retorno. Não de um retorno para trás, mas de um retorno para dentro (Ferraro, 2018, p. 55).

Em relação à experiência de 1963, Paulo Freire afirmou ter encontrado em Angicos-RN uma “[...] maravilhosa disponibilidade ao afeto, ao querer bem.” (Lyra, 1996, p. 188). Diante dessas compreensões, pergunto-me: teria Deyse percebido essa disponibilidade em relação ao grupo de Pau dos Ferros-RN em 2022? Será que a afetividade expressa por Dayze tem relação com a amorosidade defendida por Freire (1987), ou com o acolhimento expresso por Ferraro (2018)? Pode o afeto provocar abertura para uma educação mais humanizada, mais relacional, em que a amizade encontre o saber?

Lado a lado à trilha da afetividade, foi aberta a trilha da **atenção ao outro**, como uma forma de incluir todos:

Eu destaco muito a atenção ao outro, [...] eu gostava, achava incrível quando qualquer um que chegasse na sala tinha a oportunidade de ouvir o começo, de voltar de onde estava, de retomar e continuar, esse respeito com o incluir foi muito forte [...] a ideia dos formadores era que todos estivessem juntos no mesmo espaço, dividindo ali o que estava acontecendo em tempo real, todos incluídos, eu achei isso muito interessante [...] (Diná).

Em sua fala, Diná explicita a maneira utilizada pelo grupo para recomeçar com todos. Buscava-se a presença e a atenção para que todos estivessem juntos no mesmo espaço e tempo, um tempo real. Um tempo de relação com os outros, com o conhecimento e consigo mesmo, que Diná percebeu como um respeito. Talvez essa atitude possa ser percebida como uma escolha pelo cuidado.

O fato de recomeçar para incluir os que chegavam ajudava a refazer o percurso do grupo no dia, às vezes de um dia para o outro. Resgatava-se o que havia sido feito, o que havíamos discutido e continuávamos juntos, num processo de construção coletiva, em que cada

um contribuía com suas reflexões, questões e observações. Todos podiam falar. Todos eram escutados e vistos, e assim se deu o curso, coincidindo com o que compreende Ferraro (2018), para quem os que fazem educação têm a função de tornar visível o outro, mesmo nas condições mais adversas, para que possa ir aonde melhor pode se tornar aquele que é.

Outra trilha tornada possível na formação de professores em alfabetização filosófica de Pau dos Ferros-RN foi a **reinvenção de Paulo Freire**. A grande maioria dos cursistas conhecia o patrono da educação brasileira, e os que não conheciam ficaram mais curiosos a partir das discussões do curso. Por exemplo, Fagne explicitou que, no curso, falou-se muito em Paulo Freire, sobre quem foi pesquisar, porque não o conhecia e, em sua pesquisa, chamou-lhe a atenção o fato de ele ser “[...] um nordestino que viajou vários cantos do país e pro exterior levando não só a nossa cultura, mas o método que só ele tinha. Então, esse método que Paulo Freire tinha, isso eu aprendi, descobri que todos nós temos. Cada um de uma forma diferente [...]”, explicitando que não seria o caso de copiá-lo, mas de tentar renová-lo.

Essa reinvenção de Freire compreendida por Fagne foi bem explicitada pelos nefianos durante todo o curso. E os princípios eleitos pelo grupo para serem vivenciados diariamente tiveram em Freire grande inspiração. Freire foi citado, ainda, por outros cursistas, como Júlia, Ringo, Cleidimar, Diná, Deusimere, Kelvin e por Dayze, que estava escrevendo um trabalho de especialização em EJA e motivou-se, a partir da formação, a trazer Paulo Freire como referência teórica: “[...] Eu dei uma cópia à minha aluna da EJA pra ela ler. Ela achou maravilhoso, disse que leu muito rápido, queria saber quem era Paulo Freire e outros autores que eu usei. Então, assim, isso pra mim é motivo de alegria.”

Deusimere afirmou ter sentido um pouco mais de facilidade no curso por já conhecer o pensamento de Paulo Freire e resgatou um aspecto que considerou muito relevante na educação de adultos: a humildade necessária para ensinar. A fala de Deusimere nos remete a Freire (2013, p. 65) quando afirma: “[...] o meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores, exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância.”

Nesse sentido, validamos a imensa importância da reinvenção de Paulo Freire, lembrando as palavras de Streck, Redin e Zitzoski (2010, p. 22):

É preciso, também, reinventar Paulo Freire na era da globalização do capital, dos novos arranjos econômicos do mundo do mercado e das políticas educacionais neoliberais, das novas tecnologias de comunicação e de informação que manipulam a opinião pública, geralmente sob o interesse do poder econômico. Tudo isso exige reinventar também, novas formas de lutas revolucionárias, tendo presentes as novas condições sociais e materiais nas quais os sonhos individuais e coletivos são gerados, alimentados ou diminuídos e frustrados.

Percebemos, a partir das falas de alguns professores, que, em consequência da formação em alfabetização filosófica, foi possível gerar curiosidade sobre Paulo Freire, partilhar seus princípios e ensinamentos com outros, percebendo quem ele foi e porque ainda é tão atual e imprescindível, diante de nosso contexto socioeconômico, cultural e educacional. Paulo Freire é reconhecido mundialmente pela dedicação de sua vida a uma educação dialógica como prática da liberdade, por sua luta contra a cultura da dominação, em defesa de um mundo mais humanizado.

A postura de Freire frente à relação entre educação e política e sua defesa por um mundo mais igualitário provavelmente são aspectos que muito incomodam a extrema direita brasileira, que, utilizando-se de enganosas estratégias, continua atacando seu pensamento nos dias atuais, como, por exemplo, com os movimentos Escola sem Partido (EsP), que parecem querer “impedir a classe trabalhadora a ter acesso aos bens básicos da vida e, por consequência, ao conhecimento crítico que ajudaria os dominados a entenderem os processos de dominação” (Frigotto, 2019, p. 9), uma das lutas prioritárias de Freire.

Assim, os princípios freireanos resgatados na formação em alfabetização filosófica constituem também uma forma de resistência ao fundamentalismo de extrema direita no Brasil. Mas como agir coerentemente com os princípios freireanos em prol de uma educação para a liberdade no contexto das escolas? Temos alimentado ou frustrado os sonhos individuais e coletivos? Temos pensado, como Paulo Freire sugere, sobre as especificidades do valor político da tarefa de educar?

A trilha da reinvenção de Paulo Freire vai se ramificando em outras trilhas inspiradas em seus princípios. Dessas, começaremos a enveredar pela trilha do **compromisso sociopolítico** com os oprimidos. Essa trilha foi aberta em várias conversas, o que podemos perceber, por exemplo, na fala de Rosinéia:

[...] estou colocando mais é a importância do nosso público-alvo, não é? Pra quem a gente está ali. E desde o momento da gente convidar para as pessoas participarem da matrícula vi lá na zona rural, naquele pés de serra. Aquelas pessoas que passam o dia na labuta, na roça, né, como a gente diz aqui na minha cidade, que o prazer que eles têm em querer aprender a ler [...]. Eu também despertei muito pra isso. Eu estou até me lembrando, sentada lá no alpendre na casa de um senhor, e ele colocando isso pra gente, essa vontade, aquele brilho no olho dele, entendeu? Então é isso. Essa questão de ser uma porta pra que o outro faça parte do todo. [...] Porque há uma responsabilidade social e afetiva de todos nós.

Outros professores enfatizaram esse compromisso na preocupação com a continuidade dos estudos de seus alunos, já que chegaram à idade adulta sem saber ler ou escrever e, portanto, precisam continuar o processo para ampliar suas possibilidades de acesso

aos bens culturais. Fagne explicitou que o SUPERA RN deveria continuar, “[...] porque a gente sabe da dificuldade, principalmente nos bairros periféricos, de pessoas que não têm a oportunidade de ir numa escola. Porque, muitas vezes, não é nem questão de tempo, é questão de sobrevivência mesmo. Entendeu?” Inspirados em Paulo Freire, para quem ensinar exige, dentre outras coisas, criticidade, ética e estética, os cursistas demonstraram a vontade de ensinar e aprender sobre alfabetização e sobre a vida, lutando pelo direito à continuidade da educação dos jovens e adultos com os quais trabalharam e com quem afirmaram muito ter aprendido.

A fala de Diná nos ajuda a perceber que a trilha do compromisso sociopolítico é extremamente necessária ao professor:

[...] eu aprendi a não me conformar mais com as respostas, a não aceitar os caminhos postos; eu acho que isso foi fundamental até mesmo pra eu redefinir meus pontos de vista, minhas colocações políticas e sociais e meu compromisso comigo e com o outro, eu mudei isso muito fortemente depois daquele momento. Inclusive, eu estive envolvida recentemente nesses períodos em que a gente passou por esses espaços de alternância de governo, nesse processo mesmo político e na escolha de um novo presidente. Por toda essa questão que a gente vivenciou, isso foi de uma clareza tão grande pra escolher até meu espaço onde eu ia me colocar enquanto eleitora, sabe? Foi definidor até mesmo pra isso, pra meu lugar de fala, meu contexto em relação ao outro; tudo isso influenciou, eu ficava sempre lembrando do que a gente viveu e como é importante a gente questionar e buscar outros caminhos [...] (Diná, conversa do dia 14 de dezembro de 2022).

O entendimento de Diná e dos demais cursistas quanto à afirmação de seu compromisso sociopolítico condiz com a afirmativa de Freire (2023a, p. 43) de que “[...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade.” Como Freire, Diná parece perceber que precisa evidenciar seu posicionamento, ter coragem de assumir a favor de quem se dá a sua prática e qual projeto de sociedade defende.

Nesse sentido, Freire (2023a, p. 54) nos alerta, ainda, que:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores em relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. [...] Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico [...].

Outra trilha aberta das possibilidades da alfabetização filosófica com inspiração em Paulo Freire foi a trilha da **amorosidade**, que se entrelaça com outras trilhas aqui percorridas.

Para Cleidimar, a amorosidade está presente em sua turma por meio da dedicação, da atenção e da escuta, que ela afirma ter vivenciado com seus alfabetizandos. Esse princípio foi revelado na fala de Ringo, quando ele expressou que a amorosidade nos torna mais compreensivos e mais humanos. Essa amorosidade foi percebida também no relato de sua emoção com os depoimentos dos alfabetizandos sobre suas conquistas e questões nas turmas que visitava. Talvez, alegrar-se pelas conquistas do outro, cuidar do outro de forma mais compreensiva, dedicar atenção, possam ser consideradas formas de amorosidade.

Para Freire (1987, 2013), é o amor pelo mundo e pelos homens que nos conduz à luta política consciente, crítica e organizada pela educação libertadora. Assim nos questiona: “[...] como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?” (Freire, 2013, p. 66). A perspectiva de amorosidade explicitada por Freire dialoga com a perspectiva expressa pelos professores cursistas de Pau dos Ferros, no Rio Grande do Norte? Podemos criar outras formas de nos relacionar amorosamente conosco, com o outro, com o mundo à nossa volta?

Mais uma trilha aberta a partir de Paulo Freire e seus princípios foi a das **perguntas** e dos questionamentos. Essa foi uma trilha impactante durante o curso, como podemos ver em alguns depoimentos:

[...] nos primeiros dias, a gente ficou curioso porque a gente não tinha respostas. E só perguntas. Então a gente ficava naquela curiosidade. A gente fazia uma pergunta, mas, de antemão, não encontrava resposta. E depois eu fui ver que a resposta estava dentro de nós, não é? E a experiência foi muito bacana [...] (Fagne).

[...] eu passei a me perguntar mais, e trouxe pra minha vida particular e pro programa também, que eu passei a ver eles com outros olhos, tanto as alfabetizadoras como os alfabetizandos. Passei a compreender mais eles e a também entender o lado deles. Então caminhou comigo do início até o fim e vai caminhar pro resto da vida (Sandrinny).

[...] um aspecto do curso que eu achei interessante é esse de você estar sempre se perguntando, dar atenção às perguntas, aos porquês, sem se preocupar com respostas prontas (Rita de Cássia).

Os exercícios de perguntas, inicialmente, foram muito inquietantes, mas traziam à presença, à escuta e à fala. Não poderiam dar respostas, apenas provocar o pensamento com mais e mais questões. Algo diferente. Aos poucos, os grupos foram percebendo que, mesmo sendo difícil, passou a ser um exercício muito interessante, que fazia refletir, partilhar, ser escutado e, possivelmente, ressignificar suas experiências com a ajuda dos outros. Então foram percebendo que não precisavam de receitas, mas precisavam se questionar juntamente com seus

pares, fossem eles seus colegas professores ou seus alunos, criando suas próprias formas de ensinar e aprender.

As percepções sobre os impactos das questões apareceram nas falas de Dayze e Diná:

[...] a gente chegou, foi todo aquele acolhimento, todas aquelas perguntas. Eu acho que perguntar nunca foi tão divertido. Eu gostei do trajeto que a gente fez, porque a gente começou perguntando e terminou perguntando, mas a diferença é que, no começo, eu percebia que gerou uma angústia muito grande, as perguntas, só as perguntas, porque a gente está acostumado com respostas e isso fez a gente se questionar enquanto professores [...]; e, no final, as perguntas geraram conforto na maioria das pessoas que eu tive contato. Obviamente a gente sabe que sair da nossa zona de conforto nem sempre é fácil, a gente às vezes se cristaliza, na forma que a gente avalia, na forma que a gente ensina ou que acha que ensina, não é? Será que a gente ensina? Será que a gente aprende? Será que a gente faz os dois? (Dayze).

O Walter foi na nossa sala, e, aí, ele pediu que a gente começasse nos apresentando com perguntas, e eu notei que, nesse primeiro momento, todos estávamos tão perdidos quanto as perguntas. Uma pergunta não tinha relação com a outra, todo mundo queria perguntar aleatoriamente, e eu fiquei lá, meu Deus do céu, o que é que nós vamos fazer essa semana toda? O que que é isso? Não estou compreendendo onde é, onde vamos chegar. Mas essas impressões foram depois acalmadas no contexto, porque a gente, embora perturbados pela pergunta, mas a gente ia encontrando muitos caminhos para aquela pergunta ou novas perguntas, eu diria que, sem querer responder, a gente achava um lugar confortável, e, aí, nessa compreensão, a gente ia percebendo que valia a pena a pergunta; instigar esse aspecto que a gente, às vezes, deixa esquecido que é a curiosidade, que é, que é nunca se conformar com o que é dito, buscar uma nova perspectiva. Foi mexendo comigo e eu fui percebendo que era um caminho possível e motivador, e, aí, eu percebi que nós não somos realmente educados pra isso [...] (Diná).

As cursistas refletiram em suas narrativas as angústias iniciais que sentiram e como, aos poucos, elas foram sendo transformadas. No início também me senti desconfortável, desestabilizada, angustiada, como expressou Dayze; ou perturbada, como expressou Diná. Fui ressignificando a situação dos questionamentos junto com meu grupo. E nos diferentes grupos a sensação foi semelhante. Antes de tudo, perguntar, pois, como afirmam Durán e Kohan (2018, p. 134), “[...] é necessário indagar as razões que nos levam a ser o que somos”, buscando os porquês das coisas para questionar o mundo compartilhado e não nos limitarmos a hábitos ou costumes. Essa compreensão da importância da pergunta foi sendo construída coletivamente em cada turma. Movendo a atenção aos questionamentos.

Freire e Faundez (2017, p. 74) asseguram que “[...] a tarefa da filosofia e do conhecimento em geral não é tanto resolver, mas perguntar e perguntar bem.” Questionar e aguçar a curiosidade e o pensamento em vez de dar respostas prontas é uma atitude que faz muita diferença, pois conduz à confiança na capacidade intelectual e na criatividade de todo ser humano, podendo provocar, como diria Rancière (2015), uma inversão na lógica do sistema

explicador que conduz ao embrutecimento. A fala dos cursistas de que passaram a perguntar mais, a dar atenção às perguntas e a percebê-las como um caminho possível, motivador e divertido fez perceber que nas turmas havia a exploração da curiosidade entre os iguais.

Não à toa, Diná afirmou que, depois do curso, ficou percebendo “[...] o que era que realmente Paulo Freire estava falando quando ele dizia que a gente tinha muitas respostas prontas de perguntas que a gente nem sabia quais eram.” A partir de sua fala, percebo que vivenciar durante o curso as experiências de pensamento com as perguntas pareceu ajudar na construção de uma outra compreensão sobre algo já conhecido. Talvez essa trilha sugira que a alfabetização filosófica pode nos ajudar a colocar as perguntas em um novo lugar.

Os professores nefianos afirmaram que, durante o curso, “[...] a pergunta nos acriançou, nos permitiu, entre todos, perguntar, e, com ela, olhar, escutar, sentir, pensar, ultrapassar os limites cheios de ranço que em muitos momentos delimitam nossa vida.” (Salas *et al.*, 2022, p. 7). Será que os cursistas se sentiram assim?

Freire e Faundez (2017, p. 75) afirmam que “[...] a existência humana é, porque se faz perguntando, a raiz da transformação do mundo. Há uma racionalidade na existência, que é a racionalidade do ato de perguntar.” Então, talvez, abrir-se para as trilhas das perguntas pode nos ajudar a encontrar novas formas de pensar. Pensar e questionar nosso cotidiano pode ajudar a transformá-lo? Poderíamos concordar com os autores quando eles afirmam que “[...] tudo começa, e já o dizia Platão, com a curiosidade e, ligada à curiosidade, a pergunta.”? (Freire; Faundez, 2017, p. 70).

A trilha da pergunta e dos questionamentos tão acompanhada pela curiosidade nos aproxima de outra trilha de inspiração freireana: **a infância**. Dayze relatou que, em seu grupo, foram trabalhadas a questão da arte e da brincadeira, dessa forma, “[...] a gente se conectou com essa questão da nossa criança interior, de explorar isso, para que o cotidiano, o nosso cotidiano não nos sufoque” (Dayze, conversa do dia 14 de dezembro de 2022). Em suas reflexões, Dayze destacou também a infância que percebeu no professor Walter e no grupo do NEFI:

[...] O Walter é um menino. Conhecer o Walter nos traz, me traz, possibilidade de pensar que existe vida dentro do meio acadêmico, existe. Não sei que forma vocês estão encontrando pra se manter, serem alegres, pra se manterem brincando, se divertindo com a gente dentro desse processo, que, às vezes, é tão cruel, adoecedor e todas as coisas que a gente já sabe (Dayze, conversa do dia 14 de dezembro de 2022).

Freire (2001, p. 101) afirmava: “[...] eu acho que uma das coisas melhores que eu tenho feito na minha vida, melhor do que os livros que eu escrevi, foi não deixar morrer o menino que eu não pude ser e o menino que eu fui, em mim [...]”. Assim, a infância pode ser

percebida como uma condição potente de vida, aproximando-se da compreensão de Kohan (2004, p. 63), que afirma a infância enquanto “[...] acontecimento, ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. [...] É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do ‘seu’ lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados.” (Kohan, 2004, p. 63). O que podemos fazer para não deixar morrer os meninos e meninas que um dia fomos? O que nos ajuda a manter ou reinventar a infância em nós?

Outra trilha que se abriu a partir dos princípios freireanos da formação em alfabetização filosófica de Pau dos Ferros-RN foi a trilha da **escuta**, que foi percebida como “um elemento que favorece a aprendizagem” (Rosinéia). Para Mirna Mikaelly, as abordagens sobre o ouvir, o falar e o perguntar foram de extrema importância. Ludmila afirmou que refletiu muito sobre os momentos de escuta, “[...] porque é muito difícil nos escutarmos, imagina escutar ao próximo”, complementando, ainda, que:

[...] muitas vezes eu escuto, mas eu não reflito. É tipo como se entrasse por um ouvido e saísse pelo outro, e, aí, a gente tem que entender que a gente tem que refletir, não é? Esse momento de escuta... Escutar o outro não é só você estar com o ouvido ali atento, mas você tem que refletir, analisar e entender o porquê daquela situação. E, na vida profissional, é o mínimo que a gente deve fazer é escutar o outro, porque é uma relação de troca entre você e o aluno. Se você não tiver essa relação de troca, o aprendizado, ele não ocorre com fluência. O aluno necessita de ser escutado, a gente precisa disso e principalmente os jovens e adultos que estão no projeto do SUPERA, eles, muitas vezes, eles foram silenciados em sua vida, no decorrer da sua vida (Ludmila).

Para Ringo,

O princípio da escuta ele é primordial. Eu sempre tive essa dificuldade ao longo da vida, na minha formação, no meu processo de pesquisa. Mas, quando eu falo assim, que eu sempre tive essa dificuldade, não é no contexto do egoísmo, [...], mas é na questão da impaciência. Eu creio que essa formação, principalmente essa palavra, escutar, escutar o outro, ela foi essencial para a minha formação [...].

Ao falar de sua impaciência para escutar, Ringo nos revela algo que é mais comum do que deveria. A exemplo, Dowbor (2008, p. 35) afirma que em suas andanças pelas escolas tem “[...] visto corpos tão apressados que não conseguem parar para escutar”, de modo que questiona o que acontece com nossa capacidade de escuta, defendendo-a enquanto uma postura a ser trabalhada no processo de formação de professores, uma vez que, para ela, “sem escuta não existe diálogo [...]” (Dowbor, 2008, p. 36).

A fala franca de Ludmila e Ringo nos apresenta uma percepção de como modificaram suas próprias compreensões em relação ao sentido da escuta. Uma reconstrução

que parece ter provocado mudanças em seus comportamentos, deslocamentos, tornando-os aparentemente mais sensíveis às relações com os outros. Poderíamos nos perguntar se em cinco dias de formação de professores em alfabetização filosófica seria possível tamanha mudança, mas, sobre essa possibilidade, Larrosa (2011, p. 13) nos brinda com uma linda explicitação de Heidegger (1987, p. 143) que afirma:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos derruba e nos transforma. Quando falamos de “fazer” uma experiência isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer; “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, na medida em que nos submetemos a isso. Fazer uma experiência quer dizer, portanto: deixar-nos abordar em nós mesmos por aquilo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Nós podemos, assim, ser transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.

Diante dos relatos e dos acontecimentos, compreendemos que os professores deixaram-se atravessar pela experiência da escuta e, submetendo-se a ela, modificaram sua compreensão e seu modo de conduzir-se em relação à escuta, escolhendo uma forma mais humana e singular de lidar com ela.

Ainda sobre a questão da escuta, Kohan (2019, p. 101) afirma com um ensinamento de Freire que, “[...] para ensinar e aprender de uma forma dialógica, todos os saberes merecem ser ouvidos e igualmente atendidos, colocados em diálogo em um mesmo patamar. E é justamente nesse diálogo que um educador ensina e aprende, reconstruindo seus próprios saberes [...]”. O princípio da escuta, de inspiração freireana, foi percebido por outros participantes. Por exemplo, Kelvin afirmou que:

[...] nessa realidade do projeto SUPERA, o público idoso gosta muito de falar e contar sua história de vida. Então a gente trabalhou muito esse aspecto do saber ouvir [...], o ouvir foi bastante utilizado. A história de vida deles, um pessoal que sofreu muito na vida, trabalhou muito na roça, na agricultura aqui, então eles contavam toda a sua história de vida. Assim, uma pessoa que chega, mal conhece, mas não têm vergonha de contar como foi sua vida, o que eles estão passando naquele momento. Então acho que, ali, além de ser uma aula, serve de terapia pra eles. Estar contando, estar falando, acho que, muitas vezes, em casa, pode ser que ele pouco seja ouvido, mas chega na aula quer falar, quer ser ouvido [...] (Kelvin, conversa do dia 15 de dezembro de 2022).

Kelvin relatou sensivelmente os momentos de escuta, demonstrando a importância de falar e ser ouvido. Friedmann (2018) afirma que, para ouvir as crianças, é preciso resgatar nossa sensibilidade. Para ela, escutar é estar atento às diferentes linguagens, o que pode gerar uma conexão. E, para ouvir os jovens e adultos do SUPERA RN, também precisaríamos aguçar

essa sensibilidade? A partilha das histórias de vida pode ajudar na construção de relações entre as pessoas?

Andréa falou sobre a questão da escuta explicitando que “[...] teve a diferença de ouvir e escutar. Porque ouvir, a gente ouve qualquer coisa; agora, parar pra escutar o outro, a angústia, a necessidade, ou então, até mesmo a alegria do outro, é importante, e aquilo nos engrandece de alguma maneira.” Essa diferença entre ouvir e escutar é resgatada por Silva e Kohan (2024) a partir da afirmação de Roland Barthes e Roland Havas que “[...] *ouvir* é um fenômeno fisiológico; *escutar* é um ato psicológico” (Barthes; Havas, 1990, p. 217). A partir desses estudos, os autores discutem que os dois verbos são usados para diferenciar as ações do fenômeno fisiológico e do ato psicológico, afirmando que “[...] ouvir parecia querer dizer sempre a mesma coisa, mas o escutar é sensível a uma infinidade de afetações e contornos culturais, institucionais, políticos.” (Silva; Kohan, 2024, p. 2).

Freire (2013) e Silva *et al.* (2023) também diferenciam o ouvir e o escutar, afirmando que “[...] o escutar transcende o ato neurofisiológico de ouvir. Trata-se, antes de mais nada, de uma metáfora que representa uma abertura relacional, uma disponibilidade existencial diante de um outro. [...]” (Silva *et al.* 2023, p. 8).

Aparentemente nesse caminho, Andréa afirma ter desenvolvido a escuta em sua turma, nas questões sociais, explicitando: “[...] eu botava eles pra pensar mais, questionando um ao outro, pra poder eles ouvirem até a maneira do outro pensar, não só o professor que está aqui na frente.” Apesar de parecer dar margem para a interpretação de que o pensamento do aluno pode ser “concedido” pelo professor, nossa compreensão em relação à fala de Andréa foi que, à sua forma, passou a promover mais momentos de escuta, diálogo e interação entre os cursistas, para que pudessem valorizar mais as suas falas, em vez de escutarem apenas o professor.

Por meio das falas de Kelvin sobre a escuta das histórias de vida e da fala de Andréa sobre a escuta das questões sociais, percebemos como os professores afirmam ter conseguido trabalhar esse princípio com suas turmas. Parecem ter se dado conta de que dar atenção à fala de todos, escutar o que cada um tem a dizer ou a questionar é uma maneira de afirmar a igual capacidade de pensar entre os alfabetizandos e alfabetizadores, o que, para Kohan (2019, p. 102), “[...] é uma condição política necessária para que os participantes dessa prática educativa possam, coerentemente, desdobrar a igual potência problematizadora de que são capazes de colocar em questão sua vida, o mundo em que vivem.”

A trilha da **igualdade** foi outra experimentada com inspiração nos princípios freireanos ao lado das trilhas da amorosidade, da pergunta e da escuta. A igualdade durante a

formação em alfabetização filosófica se deu, inicialmente, no que se refere à igual capacidade de pensar. Pois, como explicitou Fagne, “[...] o objetivo maior ali era mostrar que todos nós somos capazes de correr atrás daquele objetivo e conquistar aquilo”. Fagne parece considerar que experienciou a possibilidade da igualdade no seu grupo durante o curso. Isso me fez recordar Kohan (2019, p. 81) quando afirma que “todas as vidas valem igualmente e são igualmente capazes de colocar em questão a vida individual e social”. Será que, à sua maneira, Fagne e Kohan falam da mesma coisa? Será que a experiência de Fagne pode transpor os limites da formação?

Rita de Cássia afirmou que:

O curso foi maravilhoso [...], foi algo diferente, que a gente até então nunca tinha participado de algo semelhante. Um curso onde colocava a gente pra expor nosso pensamento, despertava a nossa criatividade, o pensar, o falar, o interagir com o outro sem preocupação de críticas, de ser rotulado ou de ser avaliado, é, positiva ou negativamente pelo que dizia. Não, nesse ponto, a gente ficava à vontade, e, nessa questão da gente estar à vontade, a gente via que, apesar da gente ser diferente, tínhamos muitas coisas iguais. A gente se percebia igual no grupo [...].

A igualdade é afirmada por Freire (2013) e por Kohan (2019) como um princípio político. Inspirado nos estudos freireanos, Kohan afirma que só há diálogo entre os iguais, e, por isso, ninguém pode se sentir superior a ninguém. Todavia o autor faz uma importante observação de que a igualdade não se opõe à diferença, mas à desigualdade. De acordo com ele, podemos ser iguais e diferentes, mas não iguais e desiguais, superiores e inferiores, pois “[...] a igualdade é uma condição política da diferença” (Kohan, 2019, p. 86). Assim, afirma que:

Para o educador ou educadora, há uma exigência política de igualdade: ninguém acima, ninguém abaixo. Nenhuma vida superior, nenhuma vida inferior, pois, quando há vidas superiores e inferiores, há obediência cega, se segue ordens, se satisfaz, se premia, se castiga... Não se pensa junto, não dialoga, não se escuta. [...] (Kohan, 2019, p. 86).

Há muito o que se refletir sobre o sentido da igualdade na educação, considerando que, atualmente, há uma supervalorização da gestão de resultados. A política da meritocracia vinda do modelo econômico neoliberal e implementada na educação tem priorizado a competitividade, ranqueando alunos, turmas, escolas, professores, cidades em melhores e piores. Serão esses os valores que desejamos? Esse é o sentido que queremos para a escola e para a educação?

Em estudo sobre o sistema educacional norte americano, Ravitch (2011) discute como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação, e nos alerta sobre os equívocos cometidos, destacando que “[...] escolas não são negócios, elas são um bem público” (Ravitch, 2011, p. 254), bem como explicita, ainda, que “[...] a educação pública está em perigo” (Ravitch, 2011, p. 269). Os alertas sobre os perigos que a escola pública vem sofrendo são feitos por vários estudiosos no campo da educação, mas com Masschelein e Simons (2019), *Em defesa da escola: uma questão pública*, há um desvelamento das várias estratégias de ataques à escola pública, desde as acusações feitas à escola, às tentativas de domá-la, trazendo-nos uma reflexão sobre o que é de fato o escolar e defendendo a “igualdade do começo”.

Nos fragmentos das falas de Fagne e Rita de Cássia sobre a igualdade, percebemos como sentiram-se em experimentá-la coletivamente, expressando seu pensamento, sua fala e sua potência sem receios ou preocupações. Não estavam ali para chegarem a ser iguais, estavam ali exercendo a igualdade do começo, que é afirmada por Rancière (2015, p. 11), pois, de acordo com o autor, “[...] quem estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito.” As reflexões sobre as experiências de igualdade vivenciadas na formação em alfabetização filosófica podem propiciar práticas mais igualitárias nas turmas de EJA? Elas interferem na luta contra as dinâmicas desigualitárias que destroem as bases mesmas da escola pública (Laval, 2019)?

Ao falar das experiências vividas, Sílvia Fernandes abriu a trilha da **participação** explicitando que:

Nesse curso de alfabetização filosófica, [...] nós nos sentimos chamados a participar ativamente da formação, nós não éramos somente alunos participantes ou professores participantes de uma formação, nós éramos participantes ativos, fomos participantes ativos da formação desde o início até o final. Eu acredito que, pela primeira vez, nós nos sentimos importantes ali enquanto professores, enquanto pessoas que estavam ali pra participar de uma formação.

Rosinéia destacou a importância de se sentir parte do todo e de como esse todo ajuda na ampliação dos horizontes individuais, citando como exemplo uma atividade em que, na sua turma, foram solicitados a trazer de casa um objeto que os representassem. Ela lembra que esses objetos foram colocados no centro da sala e afirma que, ao olhar os objetos que os cursistas trouxeram, cada um, para ela, tinha um significado, mas que, após a partilha de todos, aqueles objetos passaram a ter outro significado. Em suas palavras,

[...] a gente se sentiu parte daquilo tudo, com aquela representatividade daquela coisa e compreendendo que cada um de nós tem uma afeição, uma interpretação sobre algo, mas que, com o conhecimento, com as experiências dos demais, pode ter outro significado (Transcrição de trecho da conversa via *Google Meet*, do dia 1 de dezembro de 2022).

A partir das vivências de outra turma, Diná também percorreu a trilha da participação:

[...] a gente se sentiu parte disso, construindo todo dia esse conteúdo. Não tinha conteúdos prontos, não tinha apostila, não tinha manual, nem receitas. Foi incrível! Mas todo dia teve pauta, todo dia teve muito recurso a ser explorado a partir das próprias perguntas, a partir do conhecer do outro, do ouvir o outro e do questionamento do outro.

A fala de Diná parece relacionar-se ao sentido de participação do qual nos fala Freire (2023a). Para ele, a participação, enquanto um exercício de voz, de ter voz, de interagir, de decidir, está diretamente relacionada à educação e ao direito de democratização das estruturas sociais. Sentir-se participante efetivamente com o próprio grupo parece ter levado Diná a uma corresponsabilidade com as atividades e com o próprio grupo.

Nas ramificações da trilha da participação, foi aberta a trilha da coletividade e da cooperação. A **coletividade** durante a formação em alfabetização filosófica foi explicitada diretamente por Fagne, que afirmou que “[...] o coletivo faz a diferença. Eu vi a diferença ali.” Essa fala de Fagne refere-se a um contexto em que ele falava da construção coletiva de aprendizagens, como na escrita de palavras ou na montagem do texto. Sua reflexão se deu no sentido de expressar que “ninguém é cem por cento”, ou seja, todos podem aprender e todos podem ensinar independentemente do nível acadêmico.

A fala de Fagne nos remete à Freire (1987, p. 69), quando este afirma que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” O valor das construções coletivas está no lugar do encontro, pois “[...] ninguém se conscientiza separadamente dos demais” (Freire, 1987, p. 15). Góes (2010, p. 77) explicita que, “[...] para Paulo Freire, a educação é um ato político, portanto um trabalho coletivo que reeduca todos os sujeitos e atores envolvidos.”

Podemos inferir que Fagne passou a perceber a diferença entre construir coletivamente um conhecimento ou apenas explicá-lo ou transmiti-lo, uma vez que, como já alertava Rancière (2015, p. 21), “[...] a lógica da explicação comporta, assim, o princípio de uma regressão ao infinito”, pois divide o mundo em dois: o da inteligência inferior e da inteligência superior, submetendo uma à outra, enquanto que, por outro lado, há o princípio de que todos os homens têm igual inteligência; de modo que a ideia do trabalho coletivo, por mais

simples que possa parecer, faz uma grande diferença no que se refere à participação democrática, e, por isso mesmo, parece ter sido um dos princípios intencionalmente desenvolvidos durante a formação.

Junto à trilha da coletividade, podemos caminhar na trilha da **cooperação** aberta por Dayze, que valorizou os trabalhos cooperativos em equipe, e por Júlia, que afirma ter percebido “[...] que a gente consegue trabalhar em grupo, sem tanto individualismo”. Júlia explicitou, ainda, que considera a cooperação algo essencial para o nosso dia a dia. As falas de Dayze e Júlia me fizeram pensar sobre os sentidos de uma educação colaborativa, num contexto em que cada vez mais é implementada uma educação competitiva. Quais as consequências da educação que vivenciamos para a nossa sociedade? O sentido da educação que temos vivenciado pode nos ajudar na manutenção da vida democrática?

Ainda com inspiração com princípios freireanos, Rita de Cássia abriu possibilidades pela trilha da **humanização**. Para ela, a formação em alfabetização filosófica ajudou a “[...] ver a educação de uma forma mais humanizada, porque a gente vai muito pra sala de aula com esse interesse de passar conteúdo, [...] mas, aí, a gente vê que você vai pra sala de aula não só pra ensinar, você vai pra aprender, você vai também pra compreender o outro [...].” Para Maria, a formação de professores em alfabetização filosófica “[...] fez refletir sobre a construção do conhecimento vinculado à valorização da vida e à importância do ser humano “[...]”

As falas de Rita e Maria me conduziram às reflexões de Paulo Freire sobre humanização. Afirmando-se como educador humanista, Freire (1987, p. 32) declara preocupar-se com uma pedagogia forjada com os oprimidos e não para eles. Para Freire, é importante reconhecer a desumanização no contexto real e concreto dentro da história, desvelando as injustiças e o mundo da opressão para comprometer-se com sua transformação. Em suas palavras:

[...] Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. [...] Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos pela recuperação de sua humanidade roubada (Freire, 1987, p. 30).

Seria a compreensão do outro, da qual fala Rita, uma forma de compreensão da realidade histórica e social que esse outro vivencia? Seria essa compreensão capaz de possibilitar um compromisso com ele(s) na luta por uma vida mais justa, mais digna, ou mais humana?

Também inspirado em Freire, a trilha do **diálogo** foi afirmada pelos professores cursistas de Pau dos Ferros-RN. Na fala de Ringo, durante a formação em alfabetização filosófica, “[...] foram trabalhadas muitas dinâmicas em torno do processo de escuta, do processo de fala, da troca de diálogo”. Para Kelvin, “[...] o aspecto mais interessante foi essa didática que vocês trouxeram, diferente, usando como método o que Paulo Freire traz. Com essa didática usada, a gente se sentiu muito mais confortável em estar dialogando e trocando conhecimento ali”. Será que esse “conforto” explicitado por Kelvin tem relação com a confiança que, de acordo com Freire (1987, p. 82), “vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo”?

Percebemos como as trilhas se cruzam e se tornam interdependentes umas das outras. O diálogo pressupõe, como verifica Ringo, escuta, fala, troca. O conforto para dialogar citado por Kelvin pressupõe respeito e igualdade. Freire (1987, p. 82) afirma que “[...] o diálogo é o encontro dos homens para *ser mais* [...]”, bem como afirma a dialogicidade enquanto “essência da educação como prática da liberdade” (Freire, 1987, p. 77).

Por essas e outras afirmações da importância primordial do diálogo, Zitkoski (2010, p. 117), estudioso de Freire, explicita que “[...] a proposta de uma educação humanista-libertadora em Freire tem no *diálogo/dialogicidade* uma das categorias centrais de um projeto pedagógico crítico, mas propositivo e esperançoso em relação a nosso futuro.” Poderíamos dizer que, além das possíveis contribuições com o futuro, a trilha da dialogicidade pode fazer a diferença também em nosso presente?

Inspirado em Freire, Zitkoski (2010, p. 117) destaca, ainda, que:

[...] através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação.

Nessa perspectiva, o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos *dizer o mundo* segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma *práxis social* que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora.

Abrir caminhos para pensar a vida e transformar o mundo que nos cerca é uma possibilidade do diálogo indicada por Paulo Freire, seus estudiosos e os que decidem reinventá-lo. Estamos verdadeiramente abertos a dialogar sem impor pensamentos, mas com troca? A trilha do diálogo se entrecruza com outras trilhas, abrindo muitas possibilidades e esperança.

Sobre a esperança, ou o **esperançar**, também de inspiração freireana, foi outra trilha aberta nas conversas com os professores cursistas. Ringo afirmou que em sua visão de educador

e pesquisador percebeu que a perspectiva da alfabetização filosófica do SUPERA RN “[...] veio, como diz Paulo Freire, para esperar”, no sentido de construir novas perspectivas, novas alternativas e novos horizontes possíveis para os alfabetizandos.

Freire (1987, p. 82) afirma que “[...] não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.” O autor reconhece na esperança a força que se abre para o engajamento nas lutas e a possibilidade de mudança da realidade. A esperança a que se refere move a ação para interferir na história. Freire, no entanto, explicita que muitos temem as mudanças, pois temem a conscientização e a libertação dos oprimidos, já que se beneficiam da manutenção do *status quo*. Diante desse contexto, temos nós professores ainda a esperança de mudanças? Estamos verdadeiramente comprometidos com ela?

Os professores da formação em alfabetização filosófica em Pau dos Ferros-RN percorreram a trilha do **transbordamento dos princípios** do curso para as experiências de vida própria, familiar e comunitária, como “o não dar respostas prontas” (Biata), “o me cuidar melhor para poder cuidar melhor dos outros” (Sílvia), a escuta atenta dos filhos (Fagne), a forma de se relacionar com as pessoas (Rosinéia, Cleidimar), o questionar a si mesma em diversas situações (Júlia). Teria esse transbordamento dos princípios do curso para as experiências de vida certa relação com o que Freire (2013) chama de corporificação das palavras pelo exemplo?

Paralela a essa trilha, Dayze afirmou uma outra, destacando que a formação a **ajudou em seu processo de escrita:**

[...] nós ficamos vivos nesses dias, era puxado. A gente saía daqui de Alexandria pra ir pra Pau dos Ferros e, mesmo assim, a gente não chegava cansado. O corpo cansado, mas a mente sempre efervescente, né, tanto que eu lembro que tinha muito tempo que eu não tinha tido ideias pra pensar minha pesquisa e eu estava encerrando. Estava num momento ali também de começar a escrita do meu trabalho de conclusão da especialização que era em EJA, e, aí, o curso de alfabetização filosófica me ajudou demais. Eu estava travada e, aí, essa questão das minhas escritas criativas mesmo, eu escrevi bastante [...].

Dayze me faz recordar Freire (1987, p. 13) quando afirma que, “[...] com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer sua palavra, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana [...]”, bem como ao expressar que “[...] dizer a sua palavra equivale a assumir conscientemente, como trabalhador, a função de sujeito da sua história [...]” (Freire, 1987, p. 21). A convocação de Freire para que o homem expresse sua palavra reflete a compreensão de que não podemos deixar que apenas os dominantes e opressores tenham vez e voz. A escrita

dos trabalhadores explicita um outro ponto de vista da realidade, possibilitando a existência de outras histórias a serem registradas e refletidas.

Barthes (2005, p. 57) nos assegura que, “[...] se a experiência procura ser pensada e expressa, a escrita é passagem, ponte, mediação, tradução entre viver e pensar. Procura dar forma ao que não está exatamente em nenhum lugar, a não ser no “entre”, no ir e vir [...]”. Mesmo assim, às vezes, ainda “travamos”, como disse Dayze. Lembrei-me de quantas vezes também “travei” no meu processo de escrita, inclusive deste texto, e como os sentidos de potência e igualdade tantas vezes afirmados neste curso também me moveram a vontade de escrever. Posso afirmar, então, que percorri essa trilha especialmente com Dayze, e, nesse processo de escrever na experiência da formação de professores em alfabetização filosófica de Pau dos Ferros-RN, encontrei-me com Larrosa (2015, p. 69), quando ele assevera que “[...] a experiência exige outra linguagem transpassada de paixão, capaz de enunciar singularmente o singular, de incorporar a incerteza.” Encontrei-me, ainda, com Ferraro (2022, p. 15), para quem

[...] Uma página escrita é o rastro do silêncio vindo de dentro de quem a lê. Quem escreve fala de dentro. E dentro de uma página escrita está escondida uma voz que só a própria pode moldar. Fazer reviver. Sentir como nunca foi expressa. E é neste “dentro” onde entrar, estar ao seu ingresso, iniciar, o Si e o mundo, um dentro e fora no qual se é e se vive.

Abrir mão de nossas certezas para acolher as incertezas pode nos ajudar a transformar nossa forma de pensar, escrever e viver? Podemos nos oportunizar mais na academia “as escritas vindas de dentro” para construir conhecimento na experiência com os outros de forma colaborativa?

A formação em alfabetização filosófica abriu para Júlia a trilha da **autoavaliação do professor**, de modificações em seu percurso formativo. Em suas palavras:

[...] foi mais uma questão de autoavaliação pra mim mesma, porque, como eu falei, eu tive que rever muitos conceitos. Então essa alfabetização filosófica veio como uma interrogação gigante sobre o meu “eu professora”. O que é que eu estou fazendo? Por que? Como? [...] Se o que eu estou fazendo está legal? E, aí, surgiram esses questionamentos e eu fui buscar respostas dentro da minha própria sala de aula, no contexto que eu estava lá ensinando, tanto na escola que eu ensinava como no próprio projeto (Júlia, conversa do dia 13 de dezembro de 2022).

Júlia refletiu, a partir da formação, sobre a sua prática, reconhecendo-se capaz de buscar as respostas no seu contexto. Para Freire e Shor (2021), a característica de examinar a própria prática, não se aceitando como pronto e acabado, faz com que o professor se reinvente, à medida que também reinventa a sociedade. A partir das considerações desses autores, é

possível considerar que a formação em alfabetização filosófica pode ter contribuído para que Júlia resgatasse uma importante atitude na micropolítica de sua sala, criando condições de recriação.

Foi relatado nas conversas com os professores cursistas que a formação em alfabetização filosófica abriu trilhas possíveis de **mudanças nas práticas**. Por exemplo, Júlia relatou que, anteriormente, em suas aulas, já chegava com tudo pronto, mas, após o curso, começou a ouvir mais os alunos e a trabalhar “[...] de acordo com os questionamentos deles, o que eles queriam aprender, como, por que. Sempre tinha muito isso, e o “*feedback*” foi muito bom.” Dayze explicitou que aprendeu “a ter um olhar mais, mais doce, mais gentil, voltado para o que eu construo em sala de aula.”

As mudanças explicitadas pelos professores parecem ter sido possibilitadas pela abertura à escuta, à participação dos alunos, ao questionamento e à valorização dessas novas atitudes. Seria um esperar?

Parece-me que as mudanças nas práticas explicitadas pelos professores têm uma relação com a própria forma de perceber-se professor. A visão do professor que deve saber tudo e ter sempre as respostas certas remetem-me ao mestre explicador de Rancière (2015), cuja grande tarefa é transferir os seus conhecimentos aos alunos, explicar. Tal lógica precisa ser invertida, afirma o autor, ao defender a confiança na capacidade intelectual de cada ser humano. A trilha das mudanças nas práticas poderiam nos levar a questionar os professores que somos? Poderiam nos ajudar a nos livrar de nossas certezas para eleger as dúvidas como nossas companheiras? Poderia nos ajudar a confiar na capacidade intelectual de todo ser humano, como nos provoca Rancière (2015)?

Outra trilha do que pode uma alfabetização filosófica percorrida pelos professores de Pau dos Ferros-RN foi a possibilidade de pensar **outras formas de construir a academia**. Por exemplo, nas palavras de Dayze,

[...] às vezes, na academia, a gente vai se engessando muito. A gente aprende a ser muito rígido, um pesquisador rígido, um doutor rígido, aquele doutor que você tem medo [...]. Então, é perceber que pode, talvez, existir questões que nos leve a pensar sobre outras formas de construir a academia. [...] Sempre foi uma questão que me angustiou. Eu saí da graduação me sentindo muito violentada por esse processo (Dayze, conversa do dia 14 de dezembro de 2022).

Num sentido aparentemente semelhante, Diná explicitou a trilha da **quebra de estigmas e estereótipos**. Para ela, a formação em alfabetização filosófica ajudou a quebrar

estigmas e estereótipos desde a forma de vestimenta do grupo, até a proximidade que foi construída com todos os participantes.

Diante dessas falas, refletimos que a forma simples, humilde e respeitosa como os nefianos apresentaram-se e relacionaram-se com os professores paufferenses foi valorizada pelo grupo, provocando abertura para interações diferenciadas. Nesse sentido, mais uma vez recordamos Freire (2013, p. 132), que explicita que, em suas relações com os outros, “[...] é no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. É na minha *disponibilidade* à realidade que construo a minha segurança indispensável à própria *disponibilidade*.”

Para além do respeito, da dialogicidade, da disponibilidade, Freire (2013, p. 139) nos afirma que “[...] ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.” No entanto, o próprio autor também reconhece que há os arrogantes que sentem-se donos da verdade e do saber e percebem os outros como inferiores. Seriam esses os acadêmicos rígidos que provocam medo em Dayze e em outras tantas pessoas fazendo-as perceber a academia de uma forma engessada, estigmatizada e estereotipada? A proximidade construída entre os nefianos e os professores paufferenses pode demonstrar a disponibilidade de ambos para um encontro de homens que pronunciam o mundo, como sugere Freire (1987)?

Alguns professores cursistas revelaram querer estender a trilha da **vontade de estudar**. Dayze disse que ficou pensando em voltar para a academia para tentar seu mestrado. Sandrinny afirmou que, após sete anos sem estudar, agora deseja continuar estudando:

[...] comecei a refletir e entender que minha prática não está acabada. Agora estou com gostinho de quero mais. Criei curiosidade, interesse pela filosofia, com vontade de conhecer coisas diferentes. Não quero deixar de estudar nunca mais. [...] Me despertou para outros cursos, a vontade de estudar (Dayze, conversa do dia 14 de dezembro de 2022).

Na percepção do inacabamento de sua prática, Sandrinny explicitou o desejo, a vontade de estudar. E, nessa trilha que abriu juntamente com Dayze, fizeram-me pensar em Freire (2023b) e em Larrosa (2018). Com Freire (2023b, p. 34), recordei que a consciência do inacabamento é “a raiz da educação”. Uma vez que, para ele, ao se saber inacabado, o homem pode refletir e se colocar em constante busca.

Também recordei Larrosa (2018, p. 440) quando, ao revelar um convite de Maximiliano López, afirma que a ideia de estudo nos remete, em primeiro lugar, a certa disposição ao mundo, explicitando que “[...] a palavra ‘estudo’ provém do latim *studium*, com

o significado de ‘empenho’, ‘aplicação’, ‘zelo’, ‘ânsia’, ‘cuidado’, ‘desvelo’, possuindo também o sentido de afeto [...] (Larrosa, 2018, p. 439).

Aparecida também validou a importância da vontade de estudar para todos, inclusive os jovens e adultos do SUPERA RN. Em suas palavras, “[...] é preciso o desejo deles de darem continuidade. Espero que esse processo de alfabetização, esse projeto tenha, pelo menos, deixado essa vontade em cada estudante, de cada um buscar cada vez mais o conhecimento [...], se tiver deixado esse desejo, pra mim, já valeu a pena.”

Pude ver esse desejo de continuidade sendo expressado nos depoimentos dos cursistas durante a festa de encerramento de curso das turmas, que tive a oportunidade de participar no período das conversas com os participantes da formação. Algo que fez transbordar um sentimento de maior respeito e admiração pela dedicação e o empenho de todos. Identifico-me também com a vontade de estudar dos cursistas e de seus alunos e reflito sobre como a curiosidade pela filosofia e a abertura do NEFI e da 15ª DIREC me possibilitaram este estudo.

Experimentei uma disposição ao mundo, uma leitura do mundo que permitiu novas construções e novas relações, movimentos. Dada a relevância dos estudos da formação de professores em alfabetização filosófica, a grande maioria dos cursistas com os quais conversei solicitou que pudesse haver uma continuidade, como enfatizaram Rita de Cássia — “[...] a sugestão é que a gente tivesse uma parte dois, uma continuação [...] — e Diná — “que conste que nós queremos mais!”. Talvez esse “gostinho de quero mais” seja um gosto pelo estudo cuidadoso e afetuoso que vivenciamos. Ou talvez seja a consciência do inacabamento, como afirma Freire.

Sílvia Fernandes sugeriu uma trilha de possibilidades paralela a esta:

Esse curso da alfabetização filosófica [...] deveria ser realizado com mais pessoas da escola, pra que mais pessoas tivessem a oportunidade de ver como a filosofia tem essa junção com a vida e como a filosofia vista da forma que se apresentou no curso é leve. **Porque torna a vida leve** (Sílvia Fernandes, conversa do dia 14 de dezembro de 2022, grifo nosso).

Sendo coordenadora pedagógica de uma escola estadual, Sílvia fala de um lugar que lhe permite testemunhar as dores e os sabores da vida escolar. Assim, explicita o desejo de partilhar a oportunidade de formação em alfabetização filosófica com mais pessoas da escola, uma vez que, para ela, a relação da filosofia com a vida torna a vida mais leve. Pensar na possibilidade de partilha do curso para tornar a vida das pessoas da escola mais leve, leva-nos a refletir sobre as questões que tornam a vida escolar pesada. Em *Esperando não se sabe o quê*:

sobre o ofício de professor, Jorge Larrosa (2018, p. 32) explicita um texto de Isabel González que me parece evidenciar bem algumas dessas questões:

Atualmente existe uma obsessão pelo imediatismo, por obter resultados de qualidade com o mínimo de esforço e o mais rápido possível. Em uma era de padrões e de classificações, de capitalismo feroz, em que as tendências das políticas educacionais são guiadas por organismos econômicos como a OCDE e o Banco Mundial, tudo é feito em busca de certezas e garantias de rendimentos e resultados, esquecendo um dos elementos essenciais que identifica a escola: um lugar que dá tempo para que as coisas que aí se realizam sejam feitas “devagar e com boas palavras” [...].

Diante da colonização econômica da escola e de tantas cobranças, seus diversos personagens percebem-se pressionados num ritmo frenético em que o tempo cronológico é cada vez mais acelerado. Nesse sentido, a filosofia vivenciada na formação em alfabetização filosófica, numa perspectiva mais ascética, tenta criar condições para olhar com calma, pensar com calma, de forma atenta, o presente educacional, questionando seu significado. Será que esse trabalho sobre si, da forma que foi realizado, com escuta, questionamento, colaboração, partilha, com outro ritmo, em outro tempo, é o que, para Sílvia, pode tornar a vida leve?

Sobre o **tempo** experimentado no curso, também se constituiu como trilha por meio das falas de Júlia, Sílvia, Rita de Cássia, Ludmila e Diná. Ludmila afirmou ter refletido sobre os vários sentidos do tempo. Para Júlia, o questionamento sobre o tempo foi um dos aspectos mais interessantes do curso; em suas palavras, “[...] o questionamento sobre o tempo, esse aí bateu forte. Porque o tempo é um tema que mexe muito comigo. Assim, desde criança, o tempo me assusta, me deixa assustada, e conversar sobre esse tema foi sensacional, depois eu fui até procurar livros sobre, pra eu ler [...]”.

As discussões sobre o tempo passaram pelo viés de uma questão muito comum trazida pelos cursistas em relação aos jovens e adultos que se achavam velhos demais para aprender, para recomeçar. Fomos discutindo com questionamentos e provocações que existem outras formas de compreender o tempo. Remetendo-nos aos antigos gregos, conversamos muito sobre o tempo cronológico, “*chrónos*”, o tempo do relógio, da continuidade do tempo sucessivo, o tempo “*kairós*”, tempo da oportunidade, e “*áion*”, o tempo da criança que brinca. Aos tempos nos remetemos com fragmentos, metáforas, desenhos, longas conversas e muitas perguntas, desconstruindo e reconstruindo nossas compreensões e nossos conhecimentos.

Diná afirmou que:

Percebi também que eu acho que isso me chocou muito, lembrar que [...] o tempo da oportunidade, ele é incrível. Ele existe independente do tempo cronológico, que eu acho que isso também a educação filosófica trouxe pra mim, o sempre tempo de

recomeçar, de começar outra vez, de ter a oportunidade de ser e de fazer. Então, a educação filosófica ela também desconstrói, além da noção de respostas, de conceitos formados, ele também desconstrói a noção de tempo que se tem sobre a vida, sobre as coisas.

Acredito que a compreensão dos diferentes tempos pode tornar nossa vivência mais consciente, menos capturada pelo tempo cronológico, pois, como afirma Kohan (2007, p. 86), “[...] é preciso ampliar os horizontes da temporalidade”. Assim, sigo indagando: como temos vivenciado nosso tempo? O que temos feito diante do tempo da oportunidade? Temos nos permitido experimentar todos os tempos?

Para a professora Júlia, as discussões sobre o tempo durante a formação de professores em alfabetização filosófica a fizeram refletir sobre **questões existenciais**, inaugurando outra trilha. Questionava-se a partir de então: “a gente ainda tem tempo? Quanto tempo a gente tem? E como a gente pode usar esse tempo? Sílvia explicitou que “[...] a formação nos levou a fazer questionamentos que nunca tínhamos feito na vida, principalmente sobre a nossa existência e a importância da nossa existência nesse mundo. Foi interessante demais. Muito bom.”

As falas de Júlia e Sílvia nos convocam a refletir sobre a questão do caráter ético da forma de vida discutido por Durán e Kohan (2018), com inspiração nos estudos de Sócrates e Foucault. Como viver uma vida que valha a pena ser vivida? Essa questão crucial para Sócrates, de acordo com os autores, angustiou vitalmente Foucault em seus últimos dias. A discussão provoca-nos a refletir sobre os filósofos que educam com o próprio exemplo, com a própria vida, como é o caso de Paulo Freire, que tanto inspirou a formação de professores em alfabetização filosófica. Ao questionar seu tempo e sua existência nesse mundo, estariam os professores de Pau dos Ferros-RN ansiando por uma vida que valha a pena ser vivida? Esse movimento de reflexão poderia nos levar a pensar sobre nossas escolhas, nosso tempo e nossas vidas educadoras? Sigo refletindo.

Diná afirmou que o curso lhe ajudou a descobrir os **múltiplos começos**, afirmando nova trilha, ao explicar que, para ela, a alfabetização filosófica é “[...] a construção de uma nova forma de ver o modo de ensinar e aprender e conviver com as pessoas [...]”. Sentimento muito semelhante ao que foi expresso por Rosinéia:

[...] vamos dizer que foi um recomeço pra mim. Ter uma nova visão da questão de alfabetizar, da questão de ensinar, da questão de aprender, entendeu? É se desprender da parte tão teórica, da parte tão, tão metódica, sabe? Pra questão do prazer, de sair, de fluir, aquela relação entre professor e aluno, aluno e professor, e os demais.

Biata afirmou que a formação em alfabetização filosófica em Pau dos Ferros-RN foi divisora de águas em sua vida, pois significou um recomeço “[...] no sentido de aprender como lidar com as dificuldades, no sentido de já que eu não tenho a resposta eu vou buscar, já que eu não tenho algo é o momento de buscar, não de esperar.” Talvez possamos também recomeçar. Quem sabe possamos experimentar outras formas de ser professores?

Larrosa (2013, p. 41) nos aconselha:

[...] Frente à autoconsciência como repouso, como verdade, como instalação definitiva na certeza de si, prende a atenção ao que inquieta, recorda que a verdade costuma ser uma arma dos poderosos e pensa que a certeza impede a transformação. [...] *Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira* [...].

Deixemo-nos, então, inquietarmo-nos com as dúvidas e busquemos a transformação. A partir da trilha percorrida por Diná e Biata sobre os múltiplos começos e recomeços, bem como a partir do conselho de Larrosa (2013) sobre buscar ser sempre de outra maneira, fiquei refletindo sobre a própria formação de professores em alfabetização filosófica, porque, mesmo ela tendo sido tão bem avaliada pelos cursistas de Pau dos Ferros-RN, se acontecer novamente, ainda que inspirada nos mesmos princípios, jamais será igual, uma vez que a vontade e a necessidade de reinventar acompanham esse grupo, talvez como uma forma de resistência, talvez como uma escolha em vivenciar uma educação menor.

Gallo (2002, p. 177) ressalta que “[...] a permanência do potencial de uma educação menor, a manutenção de seu caráter minoritário está relacionada com sua capacidade de não se render aos mecanismos de controle; é necessário mais uma vez resistir. Resistir à cooptação, resistir a ser incorporado [...]”. Por isso mesmo, a formação de professores em alfabetização filosófica de Pau dos Ferros-RN não poderá ser copiada ou repetida, mas pode nos fazer pensar em muitas possibilidades de uma educação menor como espaço de resistência e luta.

Para além do que nos disseram os professores de Pau dos Ferros-RN sobre o que pode uma alfabetização filosófica, é importante validar nesta pesquisa a importância atribuída pelos professores à experiência do SUPERA RN, especialmente pela emoção partilhada nos relatos dos encontros, das trocas de experiências, de como aprenderam com as histórias de vida de seus alunos e pelas conquistas, aprendizagens e mudanças que provocaram. Para citar alguns exemplos, trago o da professora Biata, que, trabalhando na justiça eleitoral, percebeu a vergonha e o constrangimento de uma aluna que precisava carimbar o dedo para poder votar e, agora, sabendo escrever, vai poder tirar um novo documento. Algo que pode parecer simples para alguns, mas que, para elas, significava uma questão de dignidade. Também trago o

exemplo da professora Mirna, que se referiu a uma aluna cujo sonho era aprender a escrever uma carta e conseguiu. Para a alegria de ambas, a aluna lhe escreveu duas cartas, uma no dia de seu aniversário e outra no encerramento do programa SUPERA RN, sendo para ambas uma escrita de expressão, de conquista e de afeto.

Ainda na conversa com os professores cursistas, Andréa falou algo que ficou ressoando em mim: “[...] foram cinco dias de bastante aprendizado em todos os sentidos, além da simpatia e disponibilidade de todos. [...] Eu estou em casa sozinha e me lembro de algum dia, de algum detalhe daquele encontro que teve e que vai ficar marcado na minha vida pra sempre.” (Andréa, conversa do dia 15 de dezembro de 2022).

É com essa fala de Andréa, cheia de alegria e saudade e com a qual muito me identifico, que quero deixar essas trilhas abertas e pulsantes de possibilidades para convidar-lhes a seguir comigo em algumas considerações inconclusas e passionais, com profunda gratidão pela experiência vivida e compartilhada.

5 CONSIDERAÇÕES INCONCLUSAS, SINGULARES E PASSIONAIS

Se a experiência é “isso que me passa”, o sujeito da experiência é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que “isso que me passa”, ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida. Daí que o sujeito da experiência não seja, em princípio, um sujeito ativo, um agente de sua própria experiência, mas um sujeito paciente, passional (Larrosa, 2015, p. 35).

Percebo-me como uma professora atravessada pelo encontro com a filosofia e, a partir dela, pela vivência e por estudos de possibilidades educativas outras, diferentes, nas quais estive inserida durante muito tempo. Sinto-me, portanto, responsável por partilhar essa experiência “que me passa” com meus pares, pelas desconstruções e transformações que gerou em mim e em outras pessoas que pude acompanhar por certo período. Esta pesquisa constituiu-se, então, da narrativa em experiência de uma formação em alfabetização filosófica para professores do Programa SUPERA RN, que ocorreu em Pau dos Ferros-RN, em 2022, por uma parceria entre o NEFI/UERJ e o estado do Rio Grande do Norte, por meio da 15ª DIREC.

A pesquisa apresenta, inicialmente, como se deu meu encontro com a filosofia e com o NEFI e os trajetos e as itinerâncias que fui construindo neste estudo. Com o objetivo de investigar o que pode uma alfabetização filosófica na formação de professores, a partir da experiência de Pau dos Ferros-RN, dialogamos com autores e estudiosos que já pesquisaram a alfabetização filosófica, bem como com autores que influenciam a perspectiva nefiana sobre o tema.

Desse modo, foi possível perceber que a proposta de alfabetização filosófica do NEFI apresenta algumas aproximações e algumas diferenças em relação às outras propostas apresentadas nos trabalhos científicos que identificamos nos catálogos da CAPES, da BDTD e no Google Acadêmico sobre o tema. As principais aproximações percebidas foram a fundamentação teórica em Paulo Freire, o uso de um vocabulário comum e a escolha por uma opção que se pretende mais pensante, reflexiva e dialógica. Quanto às diferenças, envolveram o público participante, a questão metodológica e, principalmente, os sentidos atribuídos à referência freireana.

Parece-me que uma das possibilidades da diferença da proposta nefiana está relacionada à opção pela filosofia ascética em vez da tradição crítica, ou talvez em considerar a crítica numa visão mais foucaultiana, que aproxima-se mais da vida, da vontade decisória de não se deixar governar. Inspirados em Foucault, os nefianos desenvolvem o trabalho filosófico como exercício de pensamento, um trabalho sobre si mesmos enquanto um gesto público e

intencional. A inspiração freireana da alfabetização filosófica do NEFI também se diferencia das demais propostas por constituir-se em reinventar Paulo Freire por meio de princípios como a vida, a escuta, a igualdade, a amorosidade e a infância. Não reinventando-o de qualquer forma, mas querendo, criando e inventando formas de honrar o lugar de quem dedica sua vida a ensinar.

No caminho desta pesquisa, também consultamos as vastas produções do NEFI para construir uma percepção do caminho que vêm trilhando entre a filosofia e a educação. Com o estudo dessas referências, buscamos um diálogo com autores que nos ajudaram a tecer os fios da trama vivida, e, assim, foi possível discutir assuntos como a perspectiva filosófica ascética, a defesa da escola enquanto tempo livre para o estudo, os exercícios de pensamento, os princípios freireanos da vida, da igualdade, do amor, da errância e da infância, a educação menor e a experiência.

Assumimos nesta pesquisa a perspectiva de experiência/sentido. Portanto, vivenciamos a formação em alfabetização filosófica em Pau dos Ferros-RN e depois conversamos com alguns dos professores que dela participaram sobre os significados construídos. De tudo o que foi vivido, dialogado, experimentado e conversado, trago em minhas narrativas o que me passou e marcou, fazendo-me refletir sobre a formação de professores e também sobre os efeitos dessa formação em minha própria formação, sobre outras possibilidades de relações com as pessoas e com o conhecimento.

A vivência da experiência de formação de professores em alfabetização filosófica em Pau dos Ferros-RN me levou à vertigem do incerto, do aberto, das possibilidades, das dúvidas e das errâncias. Os receios me acompanhavam: como seria esse curso? Como eu poderia contribuir? Mas fui convidada a confiar, e confiei. Cada dia era nutrido de expectativas, envolvimento e partilha. Tínhamos os princípios freireanos como referência, mas não estava definido como eles seriam desenvolvidos ou experienciados no dia a dia do curso. Fomos construindo juntos, em nossas reuniões diárias, a partir do que sentíamos e percebíamos sobre o que tinha sido vivenciado nas cinco turmas.

Partimos da igualdade e das perguntas. Todos tinham espaço de fala, havia cuidado na escuta e no constante exercício de questionar. No começo, foi difícil, parecia confuso, pois era muito diferente. O que estou fazendo aqui? Perguntaram-se alguns. Quando vocês vão responder as perguntas e ensinar como alfabetizar os alunos? Indagavam outros. No entanto, o compromisso em alimentar a curiosidade, experienciar a igualdade, vivenciar a escuta, trabalhar colaborativamente, pensar juntos e perceber diferentes tempos foi cuidadosamente vivenciado em cada turma, dia a dia, até que, juntos, deixamo-nos atravessar e perceber ou criar novos sentidos a esses princípios.

Aos poucos foi-se percebendo que as perguntas nos moviam e eram mais importantes que as respostas. Não haveria ali receitas de como fazer, muito menos respostas prontas. Em vez disso, experimentamos a sensação viva de que, com o diálogo, a escuta e a cooperação, poderíamos criar, construir muitos caminhos. Não se explicava conteúdo algum, mas vivenciávamos exercícios de pensamento relacionados aos princípios freireanos. A partir do trabalho colaborativo, desenvolvido com muita atenção, presença, movimento, cuidado, alegria e afeto, fomos pensando todos juntos e construindo sentidos na formação.

Mais importante que resolver os exercícios era a forma como as pessoas se envolviam nele e com os outros. As verdades e certezas eram questionadas até transformarem-se em dúvidas e movimentar o pensamento e o conhecimento. Questionamos nossas práticas, questionamos os processos que nos levam a sermos os professores que somos e os professores que queremos ser. Validamos a potência dos encontros e a luta coletiva por uma sociedade que faça mais justiça à nossa humanidade.

Passados seis meses da formação de professores em alfabetização filosófica, voltei a Pau dos Ferros, no Rio Grande do Norte, e conversei com alguns dos professores que vivenciaram a experiência sobre os significados de sua participação no curso e se ele havia ressoado de alguma forma depois. Foram momentos de disponibilidade, abertura, afetos e memórias. A partir das conversas gravadas e transcritas, sem pretender dar respostas, destacamos os sentidos construídos e partilhados, abrindo caminhos, trilhas do que pode uma alfabetização filosófica na formação de professores.

Pode ser a alfabetização filosófica uma formação diferente, que não dá respostas, “não ensina receitas”, mas abre caminhos para o pensar, perceberam os professores cursistas. Também afirmaram que, no curso, foi possível percorrer a trilha do cuidado, que se deu pela forma como ele aconteceu, pelo acolhimento às pessoas, pela afetividade e pela atenção ao outro.

Caminhamos pela trilha da reinvenção de Paulo Freire e seus princípios, como o compromisso sociopolítico com os oprimidos, a amorosidade, as perguntas, a infância, a escuta, a igualdade, a participação, a coletividade, a humanização, o diálogo, o esperar, no sentido de construir novas perspectivas, novas alternativas e novos horizontes possíveis.

Os professores cursistas revelaram também como possibilidade de uma alfabetização filosófica a trilha do transbordamento dos princípios do curso para as experiências da vida profissional, familiar e comunitária, que pode ajudar nos processos de escrita criativa, na autoavaliação do professor, nas mudanças de práticas pedagógicas, na possibilidade de pensar outras formas de construir a academia, na quebra de estigmas e estereótipos, na vontade

de estudar ou de tornar a vida leve, porque “[...] a filosofia vista da forma que se apresentou no curso é leve [...]”.

Caminhamos por possibilidades na trilha do tempo, ampliando os horizontes da temporalidade, enveredando por trilha de múltiplos começos, que nunca serão iguais, mas sempre reinventados, de forma diferente, como uma resistência à cooptação e à incorporação. Nesse sentido, a alfabetização filosófica nos ajudou a olhar nossas escolhas e a movimentar nosso pensamento para buscarmos nos reinventar.

Vivenciamos em Pau dos Ferros-RN uma experiência de formação de professores que nos convocou e nos transformou. No entanto, alertamos que a experiência construiu-se como acontecimento que não pode ser reduzido a experimento, uma vez que foi singular, irrepetível, mas pode nos inspirar e ajudar a pensar o sentido da educação, da vida educativa do professor e na sua forma de habitar a escola como um espaço de resistência e luta.

Talvez a formação de professores em alfabetização filosófica de Pau dos Ferros-RN, enquanto uma proposta nefiana entre a filosofia e a educação, assuma um espaço revolucionário, por reinventar e alimentar a construção da escola como tempo livre para o estudo, bem como por aproximar-se da militância por uma educação menor, produzindo no cotidiano possibilidades de construções coletivas do novo que escapem aos assujeitamentos e às políticas impostas.

Nessa perspectiva, não posso afirmar uma verdade do que é uma alfabetização filosófica na proposta nefiana, pois houve intenso cuidado para não prendê-la a um conceito fechado ou a um método. Parece-me com a aventura de ser algo que se cria e se recria, ou que se constrói e reconstrói junto aos pares. Algo que se dá num tempo e espaço separados para o estudo, que afirma o compromisso político com a igualdade e que traz, da alfabetização, a ideia de leitura do mundo; e da filosofia a escolha pela liberdade de pensar e de pensar-se.

As descobertas e possibilidades da alfabetização filosófica afirmam uma forma singular de formação de professores e me apresentaram outro significado ao próprio ato de estudar. Esse tipo de disposição ao mundo com curiosidade, alegria e interesse que experimentei junto com os nefianos e com os professores de Pau dos Ferros abriu-me à percepção de que estudar dessa forma cuidadosa, reflexiva e afetuosa pode nos ajudar a desaprender os professores que somos, para nos refazermos de outras maneiras.

Gostaria de destacar que toda validação das possibilidades de resignificação e transformação dos sentidos da educação, da escola e do professor que fomos construindo com este estudo de forma alguma isenta o estado de suas obrigações educacionais, trata-se, porém, da escolha de olhar e reconhecer a potência das micropolíticas de uma educação menor.

A formação de professores em alfabetização filosófica de Pau dos Ferros-RN não acabou. Está vivo nos que dele fizeram uma experiência. Ainda ressoa com o desejo de continuação. Ainda ressoa para a possibilidade de questionarmos nossas formas de ser e estar no mundo. Ainda ressoa nos convidando a estarmos sempre no começo, reinventando-nos de diferentes formas. E, assim, gostaria de encerrar esse texto com mais uma pergunta: no que essa narrativa em experiência de alfabetização filosófica pode te convidar a pensar?

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Carlineide Justina da Silva de. **“Eu acho que você não vai aprender nada aqui!”**: as 40 horas de Angicos re-inventadas em 40 horas de Alfabetização Filosófica em Pau dos Ferros (RN). 2024. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/23523/2/Tese%20-%20Carlineide%20Justina%20da%20Silva%20de%20Almeida%20-%202024%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2025.
- BADIOU, Alain; TRUONG, Nicolas. **Elogio ao amor**. Tradução: Dorothee de Bruchard. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- BARBOSA, Meirilene dos Santos Araújo. **O cuidado na Educação Infantil**: perspectivas e significados. 2017. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2020/06/2017-dis-msabarbosa.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2024.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.
- BARTHES, Roland. **La preparación de la novela**. Notas de cursos y seminários en el Collège de France, 1978-1979 y 1979-1980. Buenos Aires: Sigilo XXI, 2005.
- BARTHES, Roland; HAVAS, Roland. A escuta. In: BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**: ensaios críticos III. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. p. 217-228.
- BENJAMIN, Walter. **O Narrador**. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 213-240.
- BERLE, Simone. **Infância como caminho de pesquisa**: o Núcleo de Estudos de Filosofia e Infâncias (NEFI/PROEd/UERJ) e a educação filosófica de professores e professoras. Rio de Janeiro: NEFI, 2018. (Coleção Teses e Dissertações, v. 9).
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 182, de 14 de agosto de 2018. Dispõe sobre processos avaliativos das propostas de cursos novos e dos programas de pós-graduação stricto sensu em funcionamento. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 153, p. 11, 16 ago. 2018. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/07/PORTARIA-No-182-DE-14-DE-AGOSTO-DE-2018.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2025.
- BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CIRINO, Maria Reilta Dantas. **Filosofia com crianças**: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina). Rio de Janeiro: NEFI, 2016. (Coleção Teses e Dissertações, v. 2).

CNTE. **Escola pública laica, plural, gratuita, sem violência, desmilitarizada, democrática, de qualidade social, com profissionais valorizados/as, integral e para todos/as:** eu acredito e vou à luta. Brasília, DF: CNTE, 2019. Disponível em: https://cnte.org.br/images/stories/2019/cnte--20a_semana_nacional_em_defesa_da_educacao-livreto-final-web.pdf. Acesso em: 26 fev. 2024.

COUTO, Mia. **Poemas escolhidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

CRITELLI, Dulce Mára. **Analítica do sentido:** uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. Tenemos que producir pensamiento a partir de lo cotidiano. **Revista El Salto**, Madrid, 2019. Disponível em: <https://www.elsaltodiario.com/feminismo-poscolonial/silvia-rivera-cusicanqui-producir-pensamiento-cotidiano-pensamiento-indigena>. Acesso em: 17 jan. 2025.

DELEUZE, Gilles. **Diferencia y repetición**. Madrid: Jucar, 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATTARRI, Félix. **Kafka:** por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, Gilles; GUATTARRI, Félix. **Kafka:** por uma literatura menor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. Organizadoras: Sonia Lúcia de Carvalho, Deise Aparecida Luppi. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DUARTE, Maria de Jesus. **Alfabetização filosófica:** o ensino de Filosofia no ensino médio a partir do pensamento de Paulo Freire. 2022. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/4390>. Acesso em: 6 abr. 2024.

DURÁN, Maximiliano Lionel; KOHAN, Walter Omar. **Manifesto por uma escola filosófica popular**. Rio de Janeiro: NEFI, 2018. (Coleção Ensaios, v. 2).

FERNANDES, Calazans; TERRA, Ana. **40 horas de esperança:** política e pedagogia na experiência de Angicos. São Paulo: Ática, 1994.

FERRARO, Giuseppe. **A escola dos sentimentos:** da alfabetização das emoções à educação afetiva. Rio de Janeiro: NEFI, 2018.

FERRARO, Giuseppe. **Crianças em filosofia**. Rio de Janeiro: NEFI, 2022.

FOUCAULT, Michel. Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung. **Bulletin de la Société française de philosophie**, [s.l.], v. 82, n. 2, p. 35-63, 1990. Disponível em: <https://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/critica.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023a.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FRIEDMANN, Adriana. Para ouvir as crianças, é preciso resgatar nossa sensibilidade. **Blog Companhia das Letras**, São Paulo, 20 jun. 2018. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/BlogPost/4051/adriana-friedmann-para-ouvir-as-criancas-e-preciso-resgatar-nossa-sensibilidade?srsId=AfmBOoqmwKHCZqSqlvjHAnW4kJFHxG6O51O0vXgSVsJhKirpnq4VguKX>. Acesso em: 20 out. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2019.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução: Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2019.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926/15194>. Acesso em: 6 abr. 2024.

GALLO, Sílvio; MONTEIRO, Alexandrina. Educação menor como dispositivo potencializador de uma escola outra. **REMATEC**, Belém, ano 15, n. 33, p. 185-200, 2020. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/147>. Acesso em: 6 abr. 2024.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GÓES, Moacir de. Coletivo. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (org.) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 77.

GOMES, Vanise Dutra. Filosofia com crianças: caminho para o pensar transformador na escola? *In*: KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana (org.). **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 51-76. (Coleção Ensino de Filosofia, v. 4).

GRAU, Olga. Narrativas e experiência. *In*: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (org.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 195 -207.

HEIDEGGER, Martin. La esencia del habla. *In*: HEIDEGGER, Martin. **De camino al habla**. Barcelona: Edicionaes del Serbal, 1987. p. 143.

IDZI, Taila. **Quero ter tempo para rever as coisas que tenho**: escritas de si, errância e arquivo. 377 f. 2023. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/56835>. Acesso em: 6 jan. 2025.

JINKINGS, Ivana; DÓRIA, Kim; CLETO, Murilo (org.). **Por que gritamos golpe?**: para entender o *impeachment* e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

KOHAN, Walter Omar (org.). **Lugares da Infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, Walter Omar. **Alfabetização filosófica em Rio Grande do Norte**. Rio de Janeiro: [s.l.], 2022b. (Proposta de projeto).

KOHAN, Walter Omar. Apresentação da coleção. *In*: CIRINO, Maria Reilta Dantas. **Filosofia com crianças**: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina). Rio de Janeiro: NEFI, 2016. p. 5. (Coleção Teses e Dissertações, v. 2).

KOHAN, Walter Omar. Apresentação da coleção. *In*: DURÁN, Maximiliano; KOHAN, Walter Omar. **Manifesto por uma escola filosófica popular**. Rio de Janeiro: NEFI, 2018b. p. 5. (Coleção Ensaios, v. 2).

KOHAN, Walter Omar. Infância e filosofia. *In*: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 40-61.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: (novos) ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

KOHAN, Walter Omar. Palavras, passos e nomes para um projeto. *In*: KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana (org.). **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. cap. 1. (Coleção Ensino de Filosofia, v. 4).

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire mais do que nunca**: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire: um menino de 100 anos**. Rio de Janeiro: NEFI, 2021. (Coleção Ensaios, v. 10).

KOHAN, Walter Omar. **Uma viagem de sonhos impossíveis**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022a.

KOHAN, Walter Omar. Por que ler Jan Masschelein. In: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 27-32.

KOHAN, Walter Omar; LOPES, Sammy William; MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro (org.). **O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita**. Rio de Janeiro: NEFI, 2016.

KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana (org.). **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção Ensino de Filosofia, v. 4).

KOHAN, Walter Omar; VIGNA, Elvira. **Pensar com Heráclito**. Lamparina: FAPERJ, 2013.

KOHAN, Walter. Apresentação da Coleção. In: BERLE, Simone. **Infância como caminho de pesquisa**: o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/PROPEd/UERJ) e a educação filosófica de professoras e professores. Rio de Janeiro: NEFI, 2018a. p. 5. (Coleção Teses e Dissertações, v. 9).

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>. Acesso em: 29 dez. 2024.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698130280>. Acesso em: 29 dez. 2024.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos**: uma experiência pioneira de Educação. São Paulo: Cortez, 1996.

MÂNGIA, E. F. *et al.* Acolhimento: uma postura, uma estratégia. **Rev. Ter. Ocup. Univ.**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 15-21, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rto/article/view/13890>. Acesso em: 14 nov. 2024.

MARQUES, Luciana Pacheco. A conversa como caminho metodológico na pesquisa com os cotidianos. *In*: RIBEIRO, Thiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmen (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. cap. 1.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. (Coleção Experiência e Sentido).

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: N1 edições, 2020.

NEFI. **Curso de Alfabetização Filosófica em Pau dos Ferros**: caderno de materiais. Rio de Janeiro: NEFI, 2022. (Não publicado).

NEFI. Colóquio Internacional de Filosofia e Educação. **NEFI**, Rio de Janeiro, c2025. Disponível em: <https://filoeduc.org/10cife/home.php>. Acesso em: 3 jun. 2024.

NEGRI, Antonio. **Exílio**. São Paulo: Iluminuras, 2001.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: libertar o futuro. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

OLIVEIRA, Thiago Bernardon de. O golpe de 2016: breve ensaio de história imediata sobre democracia e autoritarismo. **Historiæ**, Rio Grande, v. 7, n. 2, p. 191-231, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/6726>. Acesso em: 26 fev. 2024.

PAIVA, Angelica Lino Pacheco. **Aprendendo a escrever, ensinando a filosofar**: uma experiência de alfabetização filosófica com jovens e adultos da EJA em Angra dos Reis. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia e Ensino) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://dippg.cefet-rj.br/ppfen/attachments/article/81/03_AngelicaLinoPachecoPaiva.pdf. Acesso em: 6 abr. 2024.

PAU DOS FERROS (RN). **Prefeitura municipal de Pau dos Ferros**. Pau dos Ferros, c2024. Disponível em: <https://pauudosferros.rn.gov.br/omunicipio.php>. Acesso em: 17 nov. 2024.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. Entrevista com Paulo Freire. **EJA em debate**, Florianópolis, a. 3, n. 4, p. 13-27, jul. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>. Acesso em: 7 jun. 2022.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana; FREIXO, Adriano de (org.). **Brasil em transe**: bolsonarismo, nova direita e desdemocratização. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2019.

POHLMANN, Angela Raffin. **Pontos de passagem**: o tempo no processo de criação. 2005. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7227/000497056.pdf?sequence=1>. Acesso em: 19 fev. 2021.

RANCIÈRE, J. Escola, produção e igualdade. In: CARVALHO, José Sérgio (org.). **Jaques Rancière e a escola: educação, política e emancipação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022. p. 75-106.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Tradução Mônica Costa Netto. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lílían do Vale. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIBEIRO, Thiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmen (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

RIO GRANDE DO NORTE. 15ª DIREC. **Projeto de Alfabetização: SUPERA RN**. Pau dos Ferros: [s.n.], 2022.

SALAS, Ana Corina *et al.* Reinventando a prática alfabetizadora de Paulo Freire. Uma experiência de alfabetização filosófica em Pau dos Ferros, RN. **childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 1-29, dez. 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/79301/47915>. Acesso em: 26 maio 2025.

SHIROMA, O. E.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, M. R. P. *et al.* Escuta na Educação Infantil: um diálogo com Paulo Freire e Loris Malaguzzi. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 48, n. 2, p. 488-503, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/75007>. Acesso em: 20 out. 2024.

SILVA, Renata Karla Magalhães; KOHAN, Walter Omar. Sobre o escutar e algumas outras coisas perdidas. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 31, 2024. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/15901/114118105>. Acesso em: 7 fev. 2025.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (org.) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VECCHIA, Agostinho Mario Dalla. Afetividade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (org.) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 26.

ZITKOSKI, Jaime J. Diálogo/dialogicidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (org.) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 117.

**APÊNDICE A – CARTA-CONVITE PARA CONVERSAR SOBRE O CURSO DE
ALFABETIZAÇÃO FILOSÓFICA EM PAU DOS FERROS-RN**

Prezadas/os professoras/es,

Em junho de 2022 participamos juntos do curso de alfabetização filosófica em Pau dos Ferros-RN, coordenado pelo Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em parceria com a Secretaria de Rio Grande do Norte, por meio da 15ª DIREC, como parte inicial do programa SUPERA RN. Nessa oportunidade, eu, Meirilene dos Santos Araújo Barbosa, estive com vocês e ao mesmo tempo que partilhava das experiências também desenvolvia a pesquisa de doutorado que estuda as relações entre a filosofia e a educação.

Para dar continuidade ao trabalho que venho desenvolvendo se faz extremamente importante a sua participação. Gostaria de conversar um pouco com você, seja de forma presencial ou virtual, ou mesmo por meio de uma carta onde você possa me contar um pouco **como você experienciou essa formação, o que você sentiu, o que você pensou, o que significou para você...**

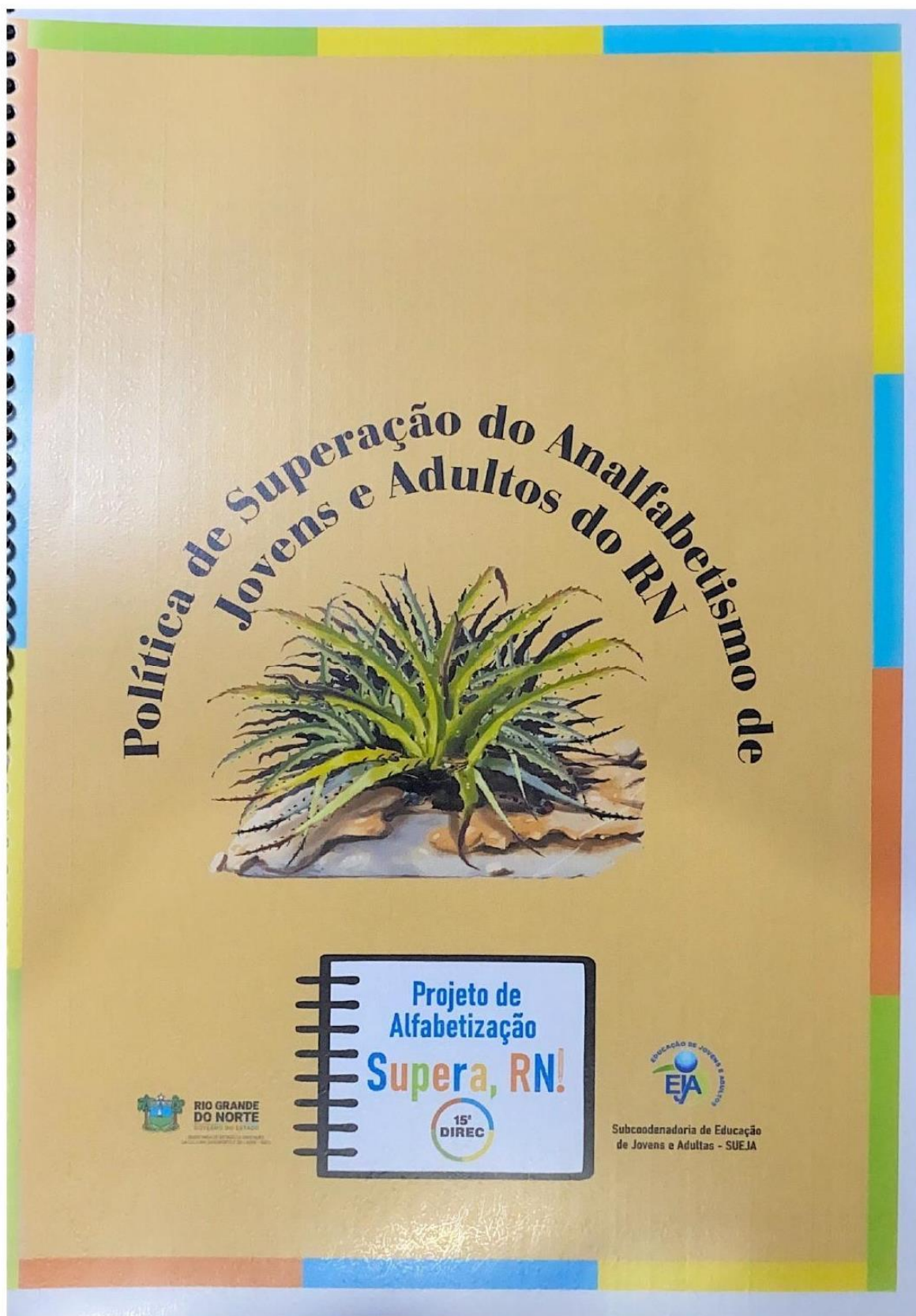
Vou te deixar meus contatos e desde já aguardo seu retorno.

Meirilene dos Santos Araújo Barbosa - meirilenesab@gmail.com

Telefone/*Whatsapp*: (85) 9 88489307

Fortaleza-CE, 20 de novembro de 2022.

ANEXO A – CADERNO DE MATERIAIS



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação
Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias



Curso de Alfabetização Filosófica
Pau dos Ferros, RN.
Junho de 2022

~ 2 ~

Caderno de Materiais



Sumário

- I. Boas-vindas
- II. Apresentação
- III. Equipe do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/UERJ)
- IV. Metas
- V. Cronograma
- VI. Subsídios metodológicos para compor exercícios de alfabetização filosófica
- VII. Elementos teóricos
- VIII. Referências para leitura

~ 3 ~

I. Boas-Vindas

Prezada(o) participante do curso “Alfabetização Filosófica”, em Pau dos Ferros/RN

O que pode uma Educação Filosófica? Estamos muito felizes e agradecidos(as) à Profa. Aparecida Vieira, a sua equipe, e à Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte pelo convite a estarmos com você neste curso. Somos membros do NEFI (Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias) da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Estaremos juntos(as) de segunda-feira, dia 6 de junho, até sexta-feira, dia 10 de junho. Oito horas todos os dias. Será um curso intenso. Em certo sentido, vamos reinventar o curso de alfabetização de 40 horas que Paulo Freire e sua equipe ofereceram a 300 jovens e adultos em Angicos/RN, em 1963. Dizemos reinventar porque isso era o que Paulo Freire queria que fizessem com suas ideias. Ele afirmava que não era para copiá-lo, mas para reinventá-lo. Isso tentaremos fazer.

Vamos começar pelo começo. Você já deve ter percebido uma grande diferença entre os dois cursos: a alfabetização passou a ser uma alfabetização filosófica. E o que significa “alfabetização filosófica”? É algo complexo, como todas as palavras. Às vezes pensamos que sabemos o que significam as palavras, mas basta que as olhemos mais de perto e já não parecem tão simples. Vejamos por exemplo “alfabetização”. Parece fácil, não parece? Alguém diria: “alfabetizar é ensinar a ler e escrever”. Será? Alguém perguntaria: “ensinar ou ajudar a aprender?”. Outra perguntaria: “ler e escrever o quê? Palavras? O mundo?”. Outro questionaria: “Como sei que estou lendo? Ler é dizer palavras em voz alta? Conhecer-las? Compreendê-las criticamente? Inventá-las?”. Poderíamos continuar, mas você já deve ter percebido o significado complexo da alfabetização.

Imagine então “alfabetização filosófica”!!! Porque para todas as complexidades da alfabetização, temos que somar as que vêm quando se trata de uma alfabetização “filosófica”. Como definir o que faz com que algo seja filosófico? A filosofia é uma relação com o saber? Ela se nutre de perguntas? Ela aposta no pensar? Ela inventa conceitos? Ela ajuda a escutar, a dialogar e a colocar mais atenção nas palavras?

Enfim, uma alfabetização filosófica poderia ser entendida de muitas maneiras. Nós pensamos que ela pode ser uma companheira para a educação que desejamos. Simón Rodríguez, um educador venezuelano, mestre do libertador Simón Bolívar, dizia, no século XIX, que antes de aprender a ler e escrever é necessário aprender a pensar.

De modo que uma alfabetização filosófica prepara, dá sustento a uma alfabetização. Claro que para nós do NEFI o método da aprendizagem deve ser coerente com o que se busca, de modo que nos alfabetizaremos filosoficamente filosofando, pensando, perguntando, escutando, estudando, conversando com atenção, amorosidade, cuidado, beleza, entre iguais que se sabem diferentes e

~ 4 ~

querem pensar juntos(as) o mundo que os rodeia. A alfabetização filosófica será tanto o que almejamos, quanto nossa companheira de rota.

Durante esta semana, nós do NEFI, estaremos à sua disposição para irmos construindo juntos(as) essa alfabetização filosófica, que nos permite habitar o mundo de maneira mais igualitária, amorosa, errante. Para isso, queremos saber quais são as suas expectativas em relação a nosso curso de alfabetização filosófica. Queremos escutar suas perguntas, suas curiosidades, suas inquietações. De modo que pedimos, que escreva algo sobre suas expectativas, suas perguntas, antes do curso, e traga essa escrita ao início do nosso curso como maneira de acolhimento entre nós.

Preparemo-nos, então, para viajar no pensamento. Não há educação sem risco e sem exposição. Vamos arriscar juntos(as) para sentir como o mundo é diferente quando o pensamos juntos(as). E assim, vamos nos preparar para enfrentar o analfabetismo ainda presente em nossa sociedade. Esse é o convite! Conte conosco para viajar juntos. O que você deseja trazer para essa viagem?

Rio de Janeiro, 20 de maio de 2022

Equipe do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias – NEFI/UERJ

(Alfabetização filosófica em 40 horas/Pau dos Ferros/RN)

~ 5 ~

II. Apresentação

Em 1963 Paulo Freire coordenou um curso de alfabetização em Angicos, RN que revolucionou o mundo da educação de jovens e adultos: em 40 horas foram alfabetizados 300 adultos com temas geradores, sem cartilhas, com escuta dos saberes das pessoas alfabetizandas. Em 1964, Paulo Freire estava começando um Plano Nacional de Alfabetização quando a ditadura que se impôs violentamente no Brasil cancelou o plano e encarcerou Paulo Freire, que depois teve que se exilar: o Brasil ainda hoje sofre por essa ditadura e essa proscrição.

Queremos juntos, superar as marcas desse momento, e com isso superar também os problemas do analfabetismo no Brasil e aqui, em especial no Rio Grande do Norte. Com uma perspectiva filosófica e freireana propomos uma alfabetização problematizadora, crítica e pensante com as perguntas, com muitas perguntas que vamos inventar e criar juntos, considerando as visões de mundo e o contexto social e político.

Fazemos parte do projeto de alfabetização da 15ª DIREC. Como ele afirma “O direito à educação tem sido negado a parcela significativa das camadas populares, o que interfere diretamente na vida dos seres humanos e contribui com a exclusão social, perda da autoestima, dificuldade para entrar no mercado de trabalho, dentre outros fatores que evidenciam a pertinência do desenvolvimento de políticas e programas que promovam a superação do analfabetismo no RN.” Estamos comprometidos com essa política. Sabemos também, desde Paulo Freire, que a leitura do mundo precede à leitura da palavra e que é preciso lermos crítica, cuidadosa e amorosamente o mundo para poder lermos dessa maneira as palavras.

Por isso, o projeto busca, nesta primeira semana, oferecer ferramentas que ajudem a uma leitura crítica, cuidadosa e amorosa do mundo: ou seja, alfabetizarmos juntos o nosso pensar alimentando algumas disposições necessárias para ler e escrever reflexivamente o mundo que habitamos. Algumas dessas disposições são: a escuta atenta; o pensar junto com cuidado e calma; relacionarmo-nos cooperativa e não competitivamente com as ideias das outras pessoas; perguntarmo-nos, colocando em questão, nossa vida e a maneira que nos relacionamos com ela; a conversa solidária na busca de enfrentar as exigências que nossa comunidade exige; a criatividade e invenção de novas formas de estar com outras e outros.

~ 6 ~

III. Equipe do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/UERJ)

Ana Corina Salas Correa - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Ana Maria Monte Coelho Frota - Universidade Federal do Ceará (UFC)
Carlineide Justina da Silva Almeida - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
José Ricardo Santiago Júnior - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Karyne Dias Coutinho - Universidade Federal de Rio Grande do Norte (UFRN)
Marcio Daniel da Costa Nicodemos - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Maria Reilta Dantas Cirino - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Meirilene dos Santos Araújo Barbosa - Universidade Federal do Ceará (UFC)
Óscar Pulido Cortés - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)
Priscila Liz Belmont - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Robson Roberto Lins - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Walter Omar Kohan - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

~ 7 ~

IV. Metas

1. Fortalecer, filosoficamente, a formação dos participantes do curso como alfabetizadores de jovens e adultos;
2. Consolidar uma metodologia para explorar o pensar filosófico nas práticas alfabetizadoras de jovens e adultos;
3. Materializar o papel da universidade pública brasileira nos processos de alfabetização e educação pública no Estado de Rio Grande do Norte;
4. Tornar pública a potência da alfabetização filosófica nos projetos de alfabetização de jovens e adultos;
5. Contribuir para superar o trauma do analfabetismo em Rio Grande do Norte.

~ 8 ~

V. Programa

Dia/Hora	segunda-feira 6 de Junho	terça-feira 7 de Junho	Quarta-feira 8 de Junho	Quinta-feira 9 de Junho	Sexta-feira 10 de Junho
8:00 – 10:00	Plenária	Exercícios de alfabetização filosófica	Exercícios de alfabetização filosófica	Exercícios de alfabetização filosófica	Exercícios de alfabetização filosófica
10:15 - 12:00	Exercícios de alfabetização filosófica	Exercícios de alfabetização filosófica	Exercícios de alfabetização filosófica	Exercícios de alfabetização filosófica	Exercícios de alfabetização filosófica
12:00 - 13:00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13:00 – 15:00	Exercícios de alfabetização filosófica	Exercícios de alfabetização filosófica	Exercícios de alfabetização filosófica	Exercícios de alfabetização filosófica	Exercícios de alfabetização filosófica
15:00 – 17:00	Exercícios de alfabetização filosófica	Exercícios de alfabetização filosófica	Exercícios de alfabetização filosófica	Exercícios de alfabetização filosófica	Plenária

VI. Subsídios metodológicos para compor exercícios de alfabetização filosófica

Todos os seres humanos pensamos e aprendemos a pensar sem que ninguém nos tenha ensinado. Temos igual capacidade de pensar; alguns parecem ou se acham superiores, tiveram melhores condições ou até privilégios para expressar sua capacidade. Mas somos iguais, e ao mesmo tempo, diferentes. Nem superiores nem inferiores, diferentes. Por isso nosso curso não tem condições ou requisitos, a não ser o desejo e compromisso de querer pensar com outros e outras.

Também por isso nosso curso será experiencial e não teórico ou expositivo. Porque pensamos que quanto mais praticamos o pensar mais ele se fortalece. Estamos aqui para isso, para praticar juntos o pensar.

Pensamos em algumas estratégias ou exercícios que iremos compondo ao longo da semana. Dizemos “composição” de exercícios e não “planificação” deles porque queremos aproximar o fazer educativo ao trabalho artístico. Os materiais, as técnicas, estão ao serviço do músico ou da pintora, mas a criação ultrapassa a técnica, materiais e instrumentos. Sugerimos alguns passos. Não são uma receita. São uma matéria prima para começar a compor nossa própria obra, a obra de cada um de nós. Basicamente, propomos os seguintes *elementos que compõem* nossos exercícios de pensamento:

a) *Uma disposição inicial.*

Uma atividade inicial pode facilitar ou enriquecer a nossa relação com a dimensão filosófica do pensar. Pode propiciar as condições para uma maior participação individual ou grupal; gerar uma disposição emocional e intelectual favorável ao pensar coletivo; afiançar algum aspecto social, psicológico ou pedagógico; propor uma primeira experiência afetivo-reflexiva frente às ideias a serem trabalhadas.

b) *Vivência (leitura) de uma textualidade.*

Só pensamos quando algo, como uma textualidade, força o pensamento. Textualidades podem ser escritas, narradas, poetizadas; imagens, dramatizações corporais, vídeos, filmes, fotografias, etc. podem ajudar a exercitar diversas formas de expressão e experimentação, de leitura participativa, dramática etc. As textualidades serão sensíveis às possibilidades de leitura dos participantes, mas também potenciarão essas possibilidades. Não serão dogmáticos ou moralizantes. Terão beleza, enigmas, força.

c) *Problematização das textualidades. Levantamento de temas/questões.*

~ 10 ~

Afirmamos uma pedagogia da pergunta: queremos que nossos estudantes levanten questões provocadas pela textualidade oferecida. Podem trabalhar em forma individual ou em grupo, alternadamente. Trata-se de encontrar problemas que afetem quem participa do exercício para pensar juntos. As perguntas são um início para pensar. Elas convidam a transitar caminhos. Importa que as e os participantes perguntem e se perguntem como modo de abrir esses novos espaços no pensamento. Não há perguntas boas e ruins, corretas ou incorretas: há uma relação com o perguntar que pode propiciar ou limitar o caminho no pensar. Trata-se de criar as condições para um perguntar tão intenso, potente e alegre quanto possível.

c) Conversa.

Espera-se uma prática dialogada em que o grupo converse, trocando ideias e argumentos, levando em consideração os pressupostos e consequências das falas. A conversa filosófica é a terra dos “porquês”. A professora não é o centro pelo qual se passam todas as questões. Ela propicia uma participação ampla e partilhada, cuida que a conversa não perca foco, gera condições para uma troca colaborativa. Temos especial cuidado em estarmos atentas e atentos à maneira de nos relacionarmos grupalmente; a importância de escutarmos a todas e todos com atenção, de não querer impor uma verdade, de respeitar os silêncios e gestos singulares.

d) Para recuperar e continuar pensando o tema.

Pode-se destacar ou recuperar alguma dimensão do exercício (o que se avalia é a experiência e não os participantes) individual ou coletivamente; abrir novas orientações para o pensamento; recriar conceitos apresentando-os diferentemente, etc. Queremos favorecer a vivência do pensar e a participação ativa de todas as pessoas. Queremos que todas se sintam igualmente capazes de pensar. Uma educadora sensível à dimensão filosófica pode prestar especial atenção aos seguintes aspectos da vivência do filosofar:

- Criação de um ambiente agradável, um clima gostoso e estimulante que inspire a confiança dos participantes e a vontade de fazer parte da experiência do pensar;
- Integração da dimensão afetiva e intelectual dos participantes;
- Postura filosófica que leve ao questionamento mais do que à certeza e que estimule a criticidade e a criatividade.

~ 11 ~

Algumas sugestões para os exercícios de pensamento

1. Antes deles, prepare-se com cuidado e atenção. Pode seguir as orientações aqui sugeridas e à medida que vai se sentindo mais confiante encontrará sua própria maneira de estar na filosofia. Registre essa preparação.

2. Procure fazer com que os alfabetizandos se escutem e conversem entre eles. A educadora não precisa ser o centro. Trate de intervir para propiciar uma conversa significativa com perguntas de aprofundamento; destaque coincidências ou diferenças entre as perspectivas de cada um; faça um breve resumo dos tópicos em discussão e as posturas oferecidas; peça esclarecimentos quando as falas sejam um pouco confusas. Escute, sempre escute. Quando surge uma pergunta não responda, ou responda com outra pergunta.

3. Pergunte “por quê?” quando as respostas não são muito fortes. Insista com os porquês. Dessa maneira ajudará seus alfabetizandos a oferecer razões mais sólidas e a perceber a importância de se questionarem suas afirmações.

4. Faça perguntas que permitam explorar as posturas afirmadas. Não bombardeie sua turma com muitas perguntas apenas por interrogá-las, mas explore a fundo cada pergunta. Seja o mais precisa possível e confirme que as perguntas são claras e estão sendo entendidas.

5. Não se incomode com o silêncio. Acolha-o. Pense a partir dele, com ele. Faça do silêncio uma oportunidade para que cada pessoa participe de forma singular e diferente. O importante é que a turma esteja presente, de corpo presente, no exercício, mesmo que não fale. Cuide que todas e todos estejam atentos, qualquer que seja a maneira de sentirem essa atenção. Promova o diálogo, que os participantes considerem as colocações dos colegas e defendam com argumentos suas coincidências ou diferenças.

6. Não pretenda chegar à resposta correta, mas também evite dizer que as coisas não têm uma resposta correta. Às vezes é mais fecundo não saber do que saber.

7. Evite os monólogos longos e as conversas dispersas, onde tudo é possível e nada se aprofunda.

~ 12 ~

8. Se o grupo precisar de regras, ele mesmo pode produzi-las. Nesse caso facilite o processo, não para propor regras, mas para ajudar a que sejam formuladas com precisão. Mas também não imponha a necessidade de regras se o grupo não precisa explicitá-las.

Perguntas que possibilitam aprofundar uma conversa:

a. Perguntas que pedem esclarecimentos, explicitações ou definições:

- O que você quer dizer exatamente quando diz ...?
- Você pode explicar de outra forma (ou em outras palavras) o que acabou de dizer?
- Alguém é capaz de esclarecer o que foi dito por ...?
- Você poderia dar um exemplo do que acabou de dizer?
- Você está querendo dizer que ... ?
- Você não está dizendo o mesmo que ..., de maneira diferente?
- Qual a diferença entre sua postura e da ... ?
- O que você diz agrega algo ao que já tinha sido dito antes? O quê?

b. Perguntas que pedem opiniões diferentes, alternativas, contra-exemplos:

- Alguém tem um ponto de vista diferente?
- Alguém poderia dar um contra-exemplo?
- Alguém pode pensar numa alternativa?
- Todos concordam com a colocação do colega? Por que (sim ou não)?
- Em outro lugar, por exemplo, se você fosse..., ainda pensaria assim?

c. Perguntas que contestam a opinião ou a sua coerência:

- Seu pensamento é consistente levando em conta o afirmado anteriormente?
- Continuaria pensando assim mesmo levando em conta que...?
- Não é incoerente dizer ao mesmo tempo em que... e...?
- Como você responderia a alguém que em relação a sua postura colocasse que...?

d. Perguntas que pedem razões os pressupostos de uma opinião:

- O que você está pressupondo quando faz essa afirmação?
- Que razões fazem você afirmar...?
- Você tem uma razão forte para pensar assim? Qual?
- Em que você se apoia para afirmar isto?
- Por que você pensa assim?

~ 13 ~

- Como você sabe que...?
- O que deveria ser verdadeiro para que sua afirmação (ou pergunta) tenha sentido?
- Quais os valores que fundamentam o que você diz?

e. Perguntas para explorar consequências:

- O que podemos concluir do que você disse?
- Quais são as consequências da sua opinião?
- Se o que você está colocando é verdadeiro, então seria também verdadeiro que...?
- O que aconteceria se todas as pessoas (no seu bairro, na sua cidade, no seu país, no mundo) pensassem como você?

f. Perguntas que estabelecem relações:

- Quais são as diferenças e as semelhanças entre o que disseram... e...?
- Quais são as diferenças e semelhanças entre o que você diz agora e o que tinha dito antes?
- Quais são as possíveis relações entre...?
- Quais são as características fundamentais do que você está dizendo?

Coisas a serem evitadas nos exercícios de pensamento:

- a. Dar aula. Não se trata de explicar, ensinar ou transferir nenhum conhecimento, mas estimular o pensamento.
- b. Responder. Tente sempre perguntar e perguntar-se.
- c. Permitir que as pessoas estejam fora da discussão ou que conversem entre elas e não com o grupo todo. Quando alguém fala, todos precisamos ouvir.
- d. Deixar que poucos membros monopolizem a conversa. Trate de envolver o mais possível a todas as pessoas. Ao mesmo tempo, não pressuponha que quem não fala não está participando.
- e. Afirmar que algo não poder ser afirmado. Em vez de rejeitar uma colocação, faça perguntas sobre ela.
- f. Deixar passar situações que não favoreçam uma investigação cooperativa e intensa, sem pelo menos parar nelas para refletir. Por exemplo, quando as pessoas falam ou se distraem demais, brigam entre elas, desmoralizam a um colega e mexem com a sua autoestima, ou fazem continuamente “gracinhas” que entorpecem a discussão, pergunte-lhes em que medida estão

~ 14 ~

contribuindo para o coletivo e, se for necessário, chame-as para problematizar o sentido do que está acontecendo.

i. Emitir julgamentos moralizantes. Quando quiser dizer algo, coloque-o como pergunta aberta e curta. Procure não falar muito e identificar os pressupostos das falas para que sejam discutidos, em vez de se colocar enfaticamente sobre o tema.

Elementos para avaliar nossa tarefa

A. Disposições com relação à conversa.

- Expressamos espanto, curiosidade e envolvimento na discussão, ou respondemos mecanicamente as colocações dos estudantes?
- Mostramos interesse autêntico por entender as ideias e questões que estão sendo debatidas, expressando honestidade e abertura intelectual?
- O nosso pensamento foi estimulado pela conversa?
- Aparecemos em sala de aula como a autoridade, aquele que tem as “respostas corretas” sobre os assuntos conversados?

B. Disposições com relação aos estudantes.

- Ajudamos a expressar os pontos de vista dos estudantes em vez de oferecer os nossos sem ser solicitados ou quando os estudantes são reticentes a participar?
- Evitamos manipular a situação para que se imponha um ponto de vista?
- Construimos uma atmosfera onde cada pessoa sente confiança e valor no seu pensamento, vai ser ouvido atentamente e seus pontos de vista seriamente considerados?
- Promovemos o diálogo entre os estudantes mais que o diálogo estudante-professor?
- Trabalhamos na construção de relações de cooperação?
- Levamos a sério os pontos de vista dos estudantes, dando a cada um a oportunidade de ser ouvido, entendido e respondido construtivamente?
- Procuramos envolver a maior quantidade de estudantes em cada discussão?
- Damos a cada pessoa tempo adequado para desenvolver seu pensamento? Ou não nos importamos com o tempo necessário para pensar?
- Conferimos se os alunos menos atuantes estão seguindo o diálogo e os animamos a entrar nele?
- Ajudamos os estudantes a relacionar as ideias em discussão com sua própria experiência?

~ 15 ~

C. Disposições *com relação à própria investigação*.

- Trabalhamos para que o foco das discussões não seja as opiniões particulares, mas a exploração de sentido, implicações, razões e pressupostos do que se diz?
- Ajudamos os estudantes a evitar a ideia de que existem respostas predeterminadas nas conversas que deveriam tentar encontrar?
- Desenvolvemos a confiança dos estudantes de que pode existir crescimento no seu pensamento?
- Contribuímos para que os estudantes esclareçam e desdobrem o que dizem?
- Ajudamos a conectar e relacionar as ideias dos participantes sugerindo, por exemplo, linhas de convergência ou divergência?
- Estimulamos as pessoas a explorar empaticamente as posições dos outros com as quais não concordam?
- Apontamos considerações alternativas, puxando para um entendimento compreensivo?
- Assinalamos possíveis contradições, destacando em outros casos a consistência?
- Permitimos, no final das experiências, que cada um percebam o caminho andado, sem fechar futuras investigações na mesma questão?

~ 16 ~

VII. Elementos teóricos

Princípios de uma alfabetização filosófica

- A AMOROSIDADE como forma de fazer escola e construir relações nela;
- A PERGUNTA como convite para começar a pensar juntos;
- A INVESTIGAÇÃO CRIATIVA como modo de compor e recompor o pensar e o sentir, de reconfigurá-los e fazê-los proliferar;
- O DIÁLOGO PARTICIPATIVO, aberto e fundamentado, na inter-relação com os outros.
- O TRABALHO COLABORATIVO como modo, não competitivo, de estar nas práticas educacionais;
- A RESISTÊNCIA CRÍTICA frente a qualquer imposição arbitrária ou autoritária;
- A IGUAL capacidade de pensar e aprender dos participantes, sem distinção de idade, lugar institucional, cor de pele, gênero, etc.
- A DIFERENÇA como afirmação da irredutível singularidade da vida.
- A INFÂNCIA como dimensão curiosa, encantadora e surpreendente de habitar o mundo;

VIII. Referências para leitura

No site filoeduc.org/editora há uns 40 livros inspiradores de uma alfabetização filosófica. Alguns são ensaios teóricos; há teses e dissertações de pesquisa; trabalhos coletivos e livros de descarga gratuita.

Livros para estudar

BADIOU, Alain; TROUNG, Nicolas. *Elogio ao amor*. São Paulo, Martins Fontes, 2013.

DELEUZE, Gilles. L'ABÉCÉDAIRE de Gilles Deleuze. Entrevista com Gilles Deleuze.. Paris: Éditions Montparnasse, 1997. 1 videocassete, VHS, cor. Edição em Português: Brasil, Ministério de Educação, "TV Escola", 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*: o manuscrito. Projeto editorial, organização, revisão e textos introdutórios de Jason Ferreira Mafra, José Eustáquio Romão, Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Uninove; BT Acadêmica, 2018b.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando*. Conversas sobre educação e mudança social. Organizado por Brenda Bell, John Gaventa e John Peters. Tradução de Vera Josceline e notas de Ana Maria Araújo Freire. Petrópolis, RJ: Vozes, 1ª reimpressão, 2018.

HADOT, Pierre. *O que é a filosofia antiga?* São Paulo: Loyola, 1999.

KOHAN, Walter Omar. *Paulo Freire mais do que nunca*. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KOHAN, Walter Omar. *Paulo Freire: um menino de 100 anos*. Rio de Janeiro: NEFI, 2021.

KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Fabiana (orgs.) *A escola pública aposta no pensamento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

~ 18 ~

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A democracia, a pedagogia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

PLATÃO. *Diálogos*. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade Federal de Pará, 1980.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ANEXO B – PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO: SUPERA RN



COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO ESCOLAR – CODESE
COORDENADORIA DOS ÓRGÃOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO – CORE
SUBCOORDENADORIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – SUEJA
15ª DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA – DIREC
PAU DOS FERROS-RN – CNPJ 08.241.804/0001 – 94
POLÍTICA DE SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO NO RN

PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO: SUPERA RN

PAU DOS FERROS-RN

2022

APRESENTAÇÃO

O Projeto de Alfabetização “SUPERA RN” pensado pela 15ª Diretoria Regional de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (DIREC) tem como possíveis parceiras as seguintes Instituições: Secretarias de Educação dos municípios participantes, circunscritos à 15ª DIREC, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER-RN), Sindicato dos Trabalhadores em Educação - Regional Pau dos Ferros-RN, Fundação de Apoio à Pesquisa do Rio Grande do Norte (FAPERN), Instituto Sensatus, 8ª Diretoria Regional de Alimentação Escolar (DRAE) e Escolas da Rede Estadual de Ensino, é parte constituinte da Política de Superação do Analfabetismo do Estado do Rio Grande do Norte (RN) e tem por objetivo oportunizar às pessoas de 15 anos ou mais, não alfabetizadas, em nível de 15ª DIREC, práticas de alfabetização e letramentos, corporeidade, qualificação profissional e cultura enquanto direitos sociais, com vistas à transformação de vidas e continuidade da escolarização.

Este projeto tem como ponto de partida leituras, reflexões, compartilhamento de experiências e saberes que possam contribuir para melhorar a vida dos cidadãos e cidadãs participantes. Nesse sentido, as ações terão como eixos estruturantes: (i) Alfabetização literal e filosófica, (ii) Corporeidade, (iii) Qualificação profissional, (iv) Cultura e (v) Continuidade da escolarização, todos sob a perspectiva de trabalhar a formação integral do sujeito. As atividades serão desenvolvidas durante 05 (cinco) meses, preferencialmente, no turno noturno, funcionando em espaços escolares ou não escolares, nos municípios de Água Nova, Alexandria, Doutor Severiano, Encanto, José da Penha, Paraná, Pau dos Ferros, Pilões, Riacho de Santana, São Miguel e Venha-Ver.

JUSTIFICATIVA

O direito à educação tem sido negado a parcela significativa das camadas populares, o que interfere diretamente na vida dos seres humanos e contribui com a exclusão social, perda da autoestima, dificuldade para entrar no mercado de trabalho, dentre outros fatores que evidenciam a pertinência do desenvolvimento de políticas e programas que promovam a superação do analfabetismo no RN.

Nesse contexto, pensar a inclusão desses sujeitos, implica em promover ações que proporcionem o exercício da cidadania, a melhoria de vida e a continuidade da escolarização, o que justifica a elaboração deste projeto em nível de 15ª DIREC com as Instituições parceiras

mencionadas no tópico Apresentação. Tais Instituições definiram ações efetivas para constituição do Projeto de Alfabetização: SUPERA RN, tendo como primeira ação a elaboração de um instrumental para levantamento do número de pessoas não alfabetizadas nos municípios participantes que aderiram ao projeto, com prazo estabelecido para 15/12/2021, estendido até 22/03/2022.

Em relação ao município de Pau dos Ferros, a 15ª DIREC em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Sindicato dos Trabalhadores em Educação – Regional de Pau dos Ferros-RN realizaram um levantamento censitário, por amostra. Para este trabalho, o Instituto Sensatus, durante 07 (sete) dias, visitou 5.141 (cinco mil cento e quarenta e uma) unidades habitacionais que corresponde a uma média de 65% do total de habitações do município, em 24 (vinte e quatro) comunidades. Com a pesquisa, observou-se que da quantidade de casas visitadas, apenas 2.247 (dois mil duzentos e quarenta e sete) munícipes responderam o questionário proposto. As perguntas realizadas identificaram uma média de analfabetos existente nas zonas urbana e rural, bem como o interesse destes em participar de projetos voltados para a alfabetização de jovens, adultos e idosos, por meio da Política Estadual de Alfabetização. Os dados numéricos coletados se aproximam aos do IBGE (2010), ao demonstrarem que o analfabetismo é um problema real do município, uma vez que foi identificada a existência de 706 (setecentas e seis) pessoas não alfabetizadas.

Nos demais municípios, foram utilizadas diferentes estratégias para aquisição dos dados. Tais como: questionários aplicados pelos agentes comunitários de saúde, de endemias e/ou técnicos das Secretarias Municipais de Educação e Assistência Social, visitas domiciliares, com a utilização de formulários impressos e *online*, que indagavam a respeito da escolarização dos moradores e sobre o interesse dos não alfabetizados em participarem de projetos voltados para a superação do analfabetismo. Os números colhidos, seguem no quadro abaixo:

Quadro 1 – Números de interessados em participar do projeto de superação do analfabetismo por município.

Município	Público interessado em participar de projetos de alfabetização	Instrumental e estratégias utilizadas para identificar esse total
Água Nova	75	Questionário aplicado presencialmente por agentes comunitários de saúde e ligações

		telefônicas realizadas por técnicos da Secretaria Municipal de Educação.
Alexandria	100	Por meio do cadastro do bolsa família
Doutor Severiano	127	Questionário aplicado presencialmente e por telefone por técnicos das Secretarias Municipais de Educação e Saúde.
Encanto	70	Questionário aplicado presencialmente por agentes comunitários de saúde.
José da Penha	160	Questionário aplicado presencialmente por agentes comunitários de saúde.
Paraná	60	Questionário aplicado presencialmente por agentes de endemias.
Pau dos Ferros	134	Levantamento censitário, por amostra, realizado pelo Instituto Sensatus.
Pilões	50	Questionário aplicado presencialmente por agentes comunitários de saúde.
Riacho de Santana	60	Questionário aplicado presencialmente por agentes comunitários de saúde e técnicos da Secretaria Municipal de Educação.
São Miguel	70	Formulário <i>online</i> divulgado em grupos de <i>WhatsApp</i> e formulário impresso entregue aos estudantes da rede municipal de ensino para serem respondidos pelas famílias.
Venha-Ver	65	Questionário aplicado pelos profissionais das Secretarias de Educação, Saúde e Assistência Social, em algumas comunidades/bairros mais populosos.

Fonte: Elaborado pela 15ª DIREC para fins de pesquisa.

As informações do quadro validam a relevância de buscarmos em nível de 15ª DIREC, alternativas para garantir o direito à educação, assegurado pela Constituição Federal que em seu cap. III, art. 205 trata da educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Viabilizar o acesso à educação para pessoas que não são alfabetizadas é uma forma de efetivar esse direito.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, em sua seção V, art. 37, reforça a determinação constitucional ao tratar da Educação de Jovens e Adultos como um direito que visa a promoção de oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho.

O diálogo com os dados apresentados e com a legislação é de suma importância à proposição deste projeto de superação do analfabetismo, uma vez que nas pesquisas 971 (novecentos e setenta e um) respondentes afirmaram ter interesse em participar de programas de alfabetização e ainda tem um grande quantitativo de sujeitos identificados, que não manifestaram interesse em participar desse processo. Eis, portanto, o grande desafio: sensibilizar esse público para participar desse projeto de forma que compreenda a importância da alfabetização para a vida.

É importante destacar que a 15ª DIREC convidou todos os municípios de sua circunscrição para adesão à Política Estadual de Superação do Analfabetismo, porém nem todos os municípios conseguiram envolver-se nesse processo de diagnóstico, sendo este um pré-requisito para participar dessa ação, que envolve a formação de turmas com cadastramento dos sujeitos interessados. Eis, portanto, o porquê da participação de apenas 11 (onze) municípios.

No tocante à formação do coletivo que irá atuar no desenvolvimento das atividades dos processos de alfabetização e de escolarização dos alfabetizandos, é de fundamental importância para o alcance dos objetivos propostos neste projeto.

Dada a disponibilidade e o interesse de um grupo de pesquisadores, num total de 12 (doze) professores, sendo 07 (sete) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 02 (dois) da Universidade Federal do Ceará (UFC), 01 (um) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 01 (um) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e 01(um) da UERN, com fundamentação teórica pautada nos princípios freireanos, em realizar a formação inicial de alfabetização filosófica e literal, sem pagamento de hora-aula, coloca-nos a obrigação de custear, pelo menos, as despesas com hospedagem, alimentação, passagens aéreas (ida e volta) para 07 (sete) pessoas, com traslado do aeroporto de Fortaleza-CE até Pau dos Ferros-RN e Pau dos Ferros-RN/aeroporto Fortaleza-CE, bem como traslado (ida e volta) dos formadores dos demais municípios até Pau dos Ferros-CE.

Somada a essa equipe, contaremos, também, com a participação de outros profissionais de Instituições envolvidas no processo formativo que precisarão, apenas, de hospedagem no período da formação.

Destacamos que incluímos neste processo formativo todos os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas escolas da rede estadual de ensino, sob a circunscrição

da 15ª DIREC, uma vez que, um dos pilares que fundamenta este projeto de alfabetização é a continuidade do processo de escolarização, por isso a inclusão desses profissionais durante a formação em pauta.

Para tanto, a nossa solicitação se justifica pelo desejo de contribuir com a qualidade do processo formativo dos sujeitos que atuam e/ou atuarão na Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente nessa Política de Superação do Analfabetismo.

OBJETIVOS

Geral

Oportunizar às pessoas de 15 anos ou mais, não alfabetizadas, em nível de 15ª DIREC, práticas de alfabetização e letramentos, de corporeidade, de qualificação profissional e de cultura enquanto direitos sociais, com vistas à transformação de vidas e continuidade da escolarização.

Específicos

Promover formação inicial e continuada aos mediadores de alfabetização, de práticas corporais, de práticas culturais e coordenadores de turmas;

Alfabetizar jovens, adultos e idosos utilizando ações de letramentos que considerem a cultura, a corporeidade e a integralidade do sujeito;

Viabilizar oficinas voltadas para a qualificação profissional e humana dos alfabetizandos.

METODOLOGIA

A partir da análise crítica da realidade do problema do analfabetismo no Brasil, no RN e no âmbito da 15ª DIREC, trazemos neste item a concepção política e pedagógica que orienta as ações deste projeto. Nos embasamos, principalmente, no pressuposto da importância de um profundo comprometimento social e ético com os alfabetizandos.

Para Paulo Freire, o processo de alfabetização caracteriza-se no interior de um projeto político que deve garantir o direito a cada educando de afirmar sua própria voz, pois, segundo este, “[...] a alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos” (Freire, 1987, p. 13). Nessa direção, o autor rejeita a educação bancária por compará-la com uma gaveta em que o educador apenas deposita seu conhecimento e não considera as potencialidades do sujeito. Em

contraponto, defende a concepção de educação, enquanto prática problematizadora e libertadora, entendendo o educando enquanto sujeito da sua aprendizagem, valorizando sua(s) cultura, habilidades e seus saberes.

Numa perspectiva freireana, apresentamos uma proposta de alfabetização problematizadora para jovens, adultos e idosos não alfabetizados, baseada nos seguintes eixos: (i) alfabetização literal e filosófica, (ii) corporeidade, (iii) qualificação profissional e (iv) cultura. Enxergamos por meio destes o alfabetizando como um ser integral, considerando seu contexto de vida, suas visões de mundo e buscando desenvolver nos sujeitos o desejo de continuar a escolarização, após finalização do período proposto para este projeto. Neste sentido, trazemos a seguir, as ações estruturantes visando atingir os objetivos propostos.

Ações Estruturantes:

a) Articulação com parceiros:

O processo de mobilização para formação de possíveis parcerias se deu através de reuniões presenciais e virtuais com o comparecimento das seguintes instituições: Secretarias Municipais de Educação, de Assistência Social e de Desenvolvimento Social dos municípios circunscritos a 15ª DIREC, UERN, UFERSA, EMATER-RN, Sindicato dos Trabalhadores em Educação - Regional Pau dos Ferros-RN, FAPERN e Escolas da Rede Estadual de Ensino. Estas nos auxiliaram no processo de reflexão sobre o contexto de analfabetismo em nível de 15ª DIREC, escrita do projeto, realização do levantamento de analfabetos nos municípios, cessão de espaços e apoio na divulgação do projeto.

b) Planejamento das ações a partir dos eixos estruturantes do projeto:

(i) Alfabetização

O processo de ensino e aprendizagem da leitura crítica e da escrita será pautado na metodologia freireana de alfabetização, ou seja, através de temas geradores relacionados ao cotidiano e interesse dos educandos, buscando alinhar a prática pedagógica à valorização destes, enquanto seres cogniscentes, possibilitando, através de círculos de diálogos, reflexões sobre suas vivências, experiências e perspectivas de construções sociais. As atividades serão trabalhadas durante os 5 (cinco) meses de atuação do projeto, 5 (cinco) dias por semana, com carga horária diária de 2h, sendo 4 (quatro) dias em sala de aula, preferencialmente, no turno noturno e 1 (um) dia para planejamento.

Vale ressaltar que os(as) estudantes nas sextas-feiras terão, durante os 05 (cinco) meses, atividades relacionadas à qualificação profissional, desenvolvidas por instituições parceiras.

(ii) Corporeidade

Será contemplado nas atividades diárias em conjunto com as ações de alfabetização e cultura, a partir da fruição da ginástica laboral e jogos (educativos, corporais, de tabuleiro, entre outros).

(iii) Qualificação Profissional

Será trabalhado a partir de oficinas profissionalizantes, com duração de 40h, ofertadas por Instituições parceiras, observando-se o perfil e os interesses dos estudantes, a serem realizadas durante o período de realização das aulas, nas sextas-feiras.

(iv) Cultura

Será contemplado nas atividades diárias em conjunto com as ações de alfabetização e corporeidade, através de relatos de experiências, exposição dialogada, apresentações e exposições temáticas, valorizando a cultura local, regional e global.

c) Identificação dos não alfabetizados nos municípios circunscritos à 15ª DIREC, formação de turmas e matrículas:

A identificação dos estudantes foi realizada a partir de levantamento censitário por amostra, no município de Pau dos Ferros-RN e nos demais municípios foram utilizados formulários impressos e *online*, aplicados pelos agentes comunitários de saúde, agentes de endemias e/ou técnicos das Secretarias Municipais de Educação e Assistência Social.

A partir dos dados colhidos e observando a relevância da criação de turmas próximo ao local em que os não alfabetizados residem, segue abaixo o total de turmas que serão criadas por município.

Quadro 2 – Números de turmas por município.

Município	Total de turmas
Água Nova	05
Alexandria	07
Dr. Severiano	08
Encanto	05
José da Penha	08
Paraná	04
Pau dos Ferros	10
Pilões	04
Riacho de Santana	04

São Miguel	06
Venha-Ver	05
TOTAL	66

Fonte: Elaborado pela 15ª DIREC para fins de pesquisa.

O cadastro dos alfabetizandos será feito no período de 23/05 a 03/06/2022. No município de Pau dos Ferros, será realizado nas residências dos possíveis alfabetizandos, já identificados pelo Instituto Sensatus. Nos demais municípios, no mesmo período, utilizando a estratégia mais adequada a cada realidade.

d) Mobilização dos estudantes:

A sensibilização dos estudantes é uma etapa crucial para o funcionamento deste projeto. Para tanto, planejamos as seguintes ações de divulgação:

- Publicações nas redes sociais da 15ª DIREC, dos municípios participantes, do portal de notícias cidadão 190, da Paróquia de Nossa Senhora da Conceição – Pau dos Ferros, dentre outras.
- Apresentação do projeto em programas de rádio, igrejas e associações dos municípios participantes.
- Para dar continuidade à Política de Superação do Analfabetismo no RN, mais especificamente na Regional da 15ª DIREC, serão realizadas visitas, pelas equipes da 15ª DIREC e Secretarias Municipais de Educação, em domicílio ao público identificado, pelo levantamento censitário e que não demonstrou interesse em participar do projeto de alfabetização.

e) Seleção dos mediadores de alfabetização/ letramento; dos coordenadores de turmas e do intérprete de LIBRAS:

A seleção será feita através de Edital publicado pela Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC)/RN.

f) Formação para mediadores e coordenadores de turma:

O processo formativo será realizado através de Formação Inicial e Continuada. A Inicial terá carga horária de 60h, dividida em dois momentos, um considerando a perspectiva de alfabetização filosófica e o outro de alfabetização literal, com a participação do coletivo que irá desenvolver o projeto. Em relação à Formação Continuada, esta acontecerá semanal e quinzenalmente da seguinte forma:

- Semanal - os coordenadores de turmas terão encontro com os mediadores de alfabetização, de práticas corporais e culturais e tradutor de intérprete de libras, quando houver, para planejamento, orientações e acompanhamento do processo.
- Quinzenal – os coordenadores, mediadores de alfabetização, práticas culturais e corporais; tradutor – intérprete da língua brasileira de sinais, caso exista, terão encontros com a equipe formadora e da 15ª DIREC.
- Os mediadores de qualificação profissional terão um encontro formativo, após identificação do interesse dos alfabetizandos.

g) Previsão para início e término das aulas:

As aulas têm previsão de início para o dia 04 de julho de 2022 e término em 05 de dezembro de 2022.

É importante destacar que a formação para qualificação profissional será definida e realizada durante o percurso, observando o perfil do público a ser contemplado com a formação.

h) Possibilidades para o estudante que desejar dar continuidade na escolarização:

Os estudantes terão a possibilidade de dar continuidade aos estudos iniciados no projeto através da oferta de vagas nas redes estadual e municipal de ensino, em turmas de EJA.

AValiação

A avaliação da aprendizagem acontecerá de forma contínua, processual e dialógica, considerando aspectos como: assiduidade, pontualidade nas aulas, compromisso e desenvolvimento nas atividades individuais e coletivas; dentre essas podemos citar os círculos de diálogo, oficinas pedagógicas, dramatizações, listas de exercícios, atividades laborais, jogos educativos, eventos culturais e artísticos. A avaliação terá como objetivo permitir aos mediadores de alfabetização, de práticas corporais e culturais e coordenadores de turmas acompanhar e orientar os alfabetizandos ao longo das situações didáticas vivenciadas, identificando o que eles aprenderam e o que deverão aprender, bem como, refletir nos momentos de formação continuada, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, tendo em vista, quando necessário, o redimensionamento dessas práticas.

Quanto aos instrumentos avaliativos e de construção de memória dos percursos formativos dos alfabetizandos, serão utilizados: instrumental diagnóstico de entrada e saída, atividades orais e escritas, registros fotográficos, portfólios, dentre outros.

Inscrição e entrega de documentação.						X							
Análise de currículo.						X							
Resultado Preliminar.						X							
Entrega de Recurso.						X							
Análise dos recursos.						X							
Resultado Final.						X							
Apresentação dos candidatos selecionados na 15ª DIREC.						X							
Formação Inicial.							X						
Realização das aulas.								X	X	X	X	X	X
Formação Continuada, Planejamento e Avaliação.								X	X	X	X	X	X
Visitas de monitoramento.								X	X	X	X	X	X
Qualificação Profissional – oficinas.													
Mobilização para continuidade dos estudos em turmas de EJA.												X	X
Evento de encerramento													X

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

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

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar:** respeitar primeiro: educar depois. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual – 2º trimestre 2018.** Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7111>. Acesso em: 11 mar. 2022.

ANEXO C – CARTA DE BOAS-VINDAS

Prezadas/os participantes do curso alfabetização filosófica em Pau dos Ferros-RN

O que pode uma educação filosófica? Estamos muito felizes e agradecidos/as à profa. Aparecida, a sua equipe, e à secretaria de educação de Rio Grande do Norte pelo convite a estarmos com vocês neste curso. Somos membros do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Estaremos juntos/as desde segunda-feira, dia 6 de junho, até sexta-feira, dia 10 de junho. Oito horas todos os dias. Será um curso intenso. Em certo sentido, vamos re-inventar o curso de alfabetização de 40 horas que Paulo Freire e sua equipe ofereceram a 300 jovens e adultos em Angicos, RN, em 1963. Dizemos reinventar porque isso era o que Paulo Freire queria que fizessem com suas ideias. Ele afirmava que não era para copiá-lo, mas para re-inventá-lo. Isso tentaremos fazer.

Vamos começar pelo começo. Vocês já devem ter percebido uma grande diferença entre os dois cursos: a alfabetização passou a ser uma alfabetização filosófica. E o que significa “alfabetização filosófica”? É algo complexo, como todas as palavras. Às vezes pensamos que sabemos o que significam as palavras, mas basta que olhemos elas mais de perto e já não parecem tão simples. Vejamos por exemplo “alfabetização”. Parece fácil, não parece? Alguém diria: “alfabetizar é ensinar a ler e escrever”. Será? Alguém perguntaria: “ensinar ou ajudar a aprender?”. Outra perguntaria: “ler e escrever o quê? Palavras? O mundo?”. Outro questionaria: “como sei que estou lendo? Ler é dizer palavras em voz alta? Conhecê-las? Compreendê-las criticamente? Inventá-las?” Poderíamos continuar, mas você já deve ter percebido o significado complexo da alfabetização.

Imaginem então “alfabetização filosófica”!!! Porque a todas as complexidades da alfabetização temos que somar as que vêm quando se trata de uma alfabetização “filosófica”. Como definir o que faz com que algo seja filosófico? A filosofia é uma relação com o saber? Ela se nutre de perguntas? Ela aposta no pensar? Ela inventa conceitos? Ela ajuda a escutar, a dialogar e a colocar mais atenção nas palavras?

Enfim, uma alfabetização filosófica poderia ser entendida de muitas maneiras. Nós pensamos que ela pode ser uma companheira para a educação que desejamos. Simón Rodríguez,

um educador venezuelano, mestre do libertador Simón Bolívar, dizia, no século XIX, que antes de aprender a ler e escrever é necessário aprender a pensar.

De modo que uma alfabetização filosófica prepara, dá sustento a uma alfabetização. Claro que para nós do NEFI o método da aprendizagem deve ser coerente com o que se busca, de modo que nos alfabetizaremos filosoficamente filosofando, pensando, perguntando, escutando, estudando, conversando com atenção, amorosidade, cuidado, beleza, entre iguais que se sabem diferentes e querem pensar juntos/as o mundo que os rodeia. A alfabetização filosófica será tanto o que almejamos quanto nossa companheira de rota.

Durante esta semana, nós do NEFI estaremos à sua disposição para irmos construindo juntos/as essa alfabetização filosófica que nos permita habitar o mundo de maneira mais igualitária, amorosa, errante. Para isso, queremos saber quais são as suas expectativas em relação a nosso curso de alfabetização filosófica. Queremos escutar suas perguntas, suas curiosidades, suas inquietações. De modo que pedimos, que escrevam algo sobre suas expectativas, suas perguntas, antes do curso, e traga essa escrita ao início do nosso curso como maneira de acolhimento entre nós.

Preparemo-nos, então, para viajar no pensamento. Não há educação sem risco e sem exposição. Vamos arriscar juntos/as para sentir como o mundo é diferente quando o pensamos juntos/as. E assim vamos nos preparar para enfrentar o analfabetismo ainda presente em nossa sociedade. Esse é o convite. Contem conosco para viajar junto. O que vocês desejam trazer para essa viagem?

Rio de Janeiro, 20 de maio de 2022

Equipe do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias – NEFI/UERJ
(Alfabetização filosófica em 40 horas/Pau dos Ferros-RN)

ANEXO D – MÚSICA SUPERA RN

Eu vim te convidar pra ler o mundo,
No mundo das palavras viajar,
Queremos te ajudar a aprender,
Queremos aprender a te ajudar.

Eu sei que você sabe muita coisa,
Eu sei que sabe até o que eu não sei,
Eu sei que sabe até que não sabemos
vamos juntar o que sabemos e saber mais?

Perguntando, escutando, conversando,
estudando saberes diferentes entre os iguais! (Bis)

Refrão:

Sempre será tempo de avançar, deixe a ousadia te levar,
Aprender a ler, a escrever, a questionar
Para aprender, se superar, abrace a educação,
Vem Pro SUPERA, ele te estende a mão.

Diná Mendes de Sousa Oliveira
e equipe da 15ª DIREC