

A EDUCAÇÃO ENQUANTO EXPERIÊNCIA COMUNITÁRIA E A ESCOLA VIVA OLHO DO TEMPO: O CIRCULAR DE SABERES COMO PRÁTICA ALTERNATIVA INOVADORA

A. R. DE ALMEIDA¹, S. B. DA SILVA², G. A. DO NASCIMENTO³, C. J. S. MACHADO⁴

Universidade Federal da Paraíba^{1, 2, 3, 4}

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0152-3941>¹

aline.ralmeidas2@gmail.com¹

Submetido 16/02/2021 – Aceito 11/06/2021

DOI: 10.15628/holos.2021.12015

RESUMO

Este estudo busca analisar as rodas de saberes da Escola Viva Olho do Tempo (EVOT) e perceber as suas contribuições para a educação a partir de práticas pautadas nas experiências comuns entre sujeitos. Partimos do referencial teórico sobre a educação popular e comunitária e, no aspecto metodológico, destacamos o caráter qualitativo desta pesquisa, com observação participante e utilização de diários de campo. A análise dos dados foi feita com base nas categorias Diálogo, Esperança, Emancipação e Saberes. Os resultados

apontam para a efetividade dessa concepção educativa, e traz à tona a relevância das rodas de saberes para forjar sujeitos que pensam, sentem e agem de acordo com sua visão de mundo, conscientes de seu poder de transformação sobre si e sobre o mundo. Concluímos que as rodas de saberes da EVOT são espaços de efetivação da educação comunitária, concepção educativa que foge aos moldes eurocêntricos que excluem, segregam e determinam o lugar dos sujeitos na sociedade.

Palavras chave: Educação Comunitária, Educação Popular, Escola Viva Olho do Tempo, Pandemia, Rodas de saberes.

EDUCATION AS A COMMUNITY EXPERIENCE AND THE SCHOOL VIVA OLHO DO TEMPO: THE CIRCULAR OF KNOWLEDGE AS AN INNOVATIVE ALTERNATIVE PRACTICE

ABSTRACT

This study seeks to analyze the dialogue circles of Escola Viva Olho do Tempo (EVOT) and understand their contributions to education based on practices based on common experiences between subjects. We start from the theoretical framework on popular and community education and, in the methodological aspect, we highlight the qualitative character of this research, with participant observation and the utilization of field diaries. Data analysis was carried out based on the categories Dialogue, Hope, Emancipation and

Knowledge. The results point to the effectiveness of this educational conception, and it highlights the relevance of the dialogue circles to forge subjects who think, feel and act according to their worldview, aware of their transformative power over themselves and over the world. We conclude that EVOT's dialogue circles are spaces for the realization of community education, an educational concept that escapes the Eurocentric molds that exclude, segregate and determine the place of subjects in society.

KEYWORDS: Community Education; Popular Education; School Viva Olho do Tempo; Pandemic; Knowledge Wheels

1 INTRODUÇÃO

A Escola Viva Olho do Tempo (EVOT) é uma instituição não governamental responsável pela educação de crianças e adolescentes da comunidade Vale do Gramame, no Estado da Paraíba, situada em uma área verde de vegetação nativa e frutífera de nascentes de olhos d'água, que integra a comunidade a uma natureza que parece ser intocável. A integração entre a instituição e natureza demonstra a necessidade de pautar a preservação ambiental como eixo central de suas atividades educativas. As bases teóricas e metodológicas da EVOT são orientadas pela Educação Popular, Educação Comunitária, Pedagogia Griô e pela Ecoeducação. Desse modo, estes escritos trazem à tona reflexões acerca de suas práticas de construção de saberes a partir do território em que a escola está localizada, ao pretender analisar as rodas de saberes, como estas gestam as decisões da escola e estimulam o pertencimento e o protagonismo nas educandas e educandos em torno da possibilidade dos sonhos. Para tanto, defendemos que a gestão da Escola pauta-se no diálogo como categoria analítica central, indo ao encontro dos sonhos possíveis dos sujeitos da comunidade. (FREIRE, 2010).

Estes escritos são fruto da dissertação de mestrado, intitulada: A EDUCAÇÃO ENQUANTO EXPERIÊNCIA COMUNITÁRIA E A ESCOLA VIVA OLHO DO TEMPO: O PARTILHAR DE SABERES EM UMA RODA DE SONHOS POSSÍVEIS, defendida em 2020, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Ressaltamos que a investigação apresentou implicações determinantes devido à pandemia da Covid-19, que instituiu o isolamento social, a partir do Decreto Estadual nº 40.122, de 13 de março de 2020, determinando “Situação de Emergência em Saúde Pública de Interesse Nacional pelo Ministério da Saúde no estado da Paraíba”, com o fechamento de escolas e instauração do ensino remoto, tendo não só a pesquisa de campo reformulada, mas o processo de análise dos dados e escrita do trabalho. Por esse motivo, a relevância de apresentar este dado e refletir sobre as suas consequências para as pesquisas desenvolvidas nesse período, ao pensar a sociedade por uma ótica diferente, e, assim, apresentar novos desafios também para a escola.

É imprescindível pensarmos a escola como instituição responsável por dialogar entre mundos, com o papel de manter as estruturas sociais ou questioná-las, ao operar mecanismos para as mudanças requeridas. A EVOT, nesse sentido, trabalha para transformar as estruturas da sociedade, a partir do reconhecimento das pessoas como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, que interatuam em um território fértil para a construção de práticas emancipadoras (FREIRE, 1981). Desse modo, temos como objetivo deste estudo: Analisar as rodas de saberes da Escola Viva Olho do Tempo e suas contribuições para a educação a partir da constituição de outros caminhos possíveis pelas experiências comuns entre os sujeitos.

A relevância desta pesquisa perpassa pela urgência de pensar uma escola integrada a comunidade que atenda aos interesses de seus sujeitos, uma que nasça junto às necessidades das pessoas e tenha como meta encaminhá-las à emancipação e à transformação social (FREIRE, 2015). É extremamente necessário refletir sobre essa outra forma de conceber a educação, que surge e circula junto à comunidade, aos círculos de vida, às pessoas em situação de opressão, às crianças,

às mulheres, às pessoas negras, aos LGBTQI+ e aos outros sujeitos que estão em condições de vulnerabilidade social. A educação enquanto experiência comunitária encontra a sua concretude justamente nesses territórios, como é o caso da EVOT, e ganha sentidos e significações nas vivências cotidianas de um coletivo de sujeitos que, em comunhão, reformulam as suas práticas diárias e vão em busca de um sonho possível, de um inédito viável (FREIRE, 2005), capaz de encaminhá-los para a superação das desigualdades e de seus problemas cotidianos.

Diante da importância de refletir acerca da educação comunitária, ao realizar a pesquisa de campo com observação participante e diário de campo, esperamos contribuir com as pensadoras e pensadores, educadoras e educadores, para que repensem o seu papel na construção de práticas educativas emancipadoras, na construção de uma educação pautada em um olhar humanizado. Para tanto, é preciso romper com a educação tradicional eurocêntrica, excludente, determinista, descontextualizada, em que operam a competição e o individualismo, e modificar as bases da educação, de maneira que novos caminhos e perspectivas de conceber a escola sejam possíveis. E, aqui, trataremos de abordar a educação enquanto experiência comunitária como práxis possível de uma educação que encaminhe os sujeitos. (ALMEIDA, 2020).

2 PROVOCAÇÕES EM TORNO DE OUTRO OLHAR PARA A EDUCAÇÃO A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS COMUNITÁRIAS

A história da educação latino-americana e brasileira remete-nos a pensar acerca de seu caráter eurocêntrico, do empenho para servir à manutenção das desigualdades sociais, de um sistema que oprime e segrega, porém, é nesse cenário que encontramos possibilidades e caminhos para a insurgência de novos olhares e, assim, outro pensamento pedagógico que se origina a partir das experiências comuns entre os sujeitos. (STRECK, 2010). Desse modo, a educação é forjada junto às pessoas e aos grupos sociais, a partir de demandas comuns que se constituem em saberes que circulam e transformam as dinâmicas de vida. (BRANDÃO, 2002).

Para Freire (2015), somente pela *práxis* é possível acontecer a libertação dos oprimidos com relação às imposições do opressor. Nesse sentido, baseada na reflexão de suas próprias ações e ao agir em conformidade com suas visões de mundo, os sujeitos vão se reconhecendo nas construções de suas próprias histórias e constroem sentidos para a sua existência em sociedade. A partir da conscientização de si e do mundo, os sujeitos passam a se rebelarem contra o sistema que oprime e a reivindicar transformações estruturais. É aí que a educação exerce o seu papel e se realiza conforme um posicionamento diante da sociedade, pensada “[...] a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde.” (FREIRE, 1989, p. 44).

Ainda, “[...] o que define a educação, o que lhe imprime substância e lhe dá consequência, é a sua realização concreta, no aqui e agora *de cada um*, mas sobretudo *de todos*, ou seja, *da comunidade*.” (CARNEIRO, 1987, p. 19, grifos do autor). Dessa forma, a educação enquanto experiência comunitária apresenta teorias e metodologias próprias, revelando proximidades com a educação popular, responsável por conferir os sentidos e as significações às práticas sociais, ao forjar uma visão de mundo própria dos sujeitos e grupos. A perspectiva comunitária, característica de uma educação forjada junto às pessoas, nascida em seu território, é herdeira de uma construção

baseada na luta dos movimentos da sociedade. Essa outra concepção educativa pauta-se na trajetória dos sujeitos sociais de uma educação que é germinada, orientada, discutida, problematizada e efetivada junto à comunidade. (CARNEIRO, 1987).

Segundo Streck (2010), a América Latina, responsável pela constituição desse outro pensar Pedagógico, revela a histórica luta dos povos latinos para reivindicar seus direitos, contra um sistema eurocêntrico que os oprime e impõe crenças e valores considerando apenas esses conhecimentos como verdades, em detrimento dos saberes *do sul*. De acordo com Adams (2016), essa expressão se opõe aos conhecimentos impostos pelos povos *do norte*, representando significações que são majoritariamente eurocêtricas, para tanto *sulear* significa “[...] assumir o movimento de construção endógeno e processual de outro mundo possível, desde os ‘condenados da terra’.” (p. 386). Assim, a partir da consciência da *colonialidade do saber* – que remete a uma compreensão de mundo a partir da ótica dos colonizadores e, portanto, é algo que nos impossibilita de perceber o mundo desde o nosso próprio território –, os povos organizam-se para superar o eurocentrismo através de práticas emancipadoras, em que consideram as características próprias dos seus sujeitos e territórios.

Essas dinâmicas as quais discutimos ensejam a urgência e motivam a necessidade de organização dos sujeitos e grupos sociais em torno de demandas comuns, o que ao longo dos tempos marca a história dos nossos povos e, assim, da educação. O pensar pedagógico originados nos povos do sul, tem gerado práticas clandestinas, segundo Streck (2010), que surgem justamente como forma de encontrar e fincar raízes por onde vai se constituindo e reescrevendo histórias de vida. As *pedagogias clandestinas*, nesse sentido, apresentam-se como possibilidades de ir além das imposições europeias e construir uma educação que envolva as vivências, as lutas e visões de mundo próprias de nosso território. Ou seja,

[...] por ser herdeira de uma determinada formação histórica e cultural, forjou-se nesta parte do mundo um pensamento com algumas características próprias, em princípio, nem melhor nem pior que o pensamento em outros lugares. Mas é um pensamento que, em meio à fugacidade das ideias de fora que, como ondas, e sucedem em modas, busca encontrar raízes por onde continua subindo a seiva que, mesmo imperceptível, continua alimentando práticas e esperanças. (STRECK, 2010, p. 20).

E é partindo desse pensamento que se forja como forma de contestação da realidade através da expressão de sua história, de seus ideais, de sua cultura e modos de vida, que dialogamos acerca da educação enquanto experiência comunitária. Nascida em território latino-americano e gestada na sistematização e práticas dos movimentos sociais, essa concepção educativa retoma iniciativas de socialização dos saberes em uma conexão de vida que vai além do espaço escolar tradicionalmente instituído, é ampliada para além disso, perpassa todos os espaços de vivências dos sujeitos. Nesse sentido, não há como delimitar o ambiente da escola, a sala de aula, como local privilegiado para a aprendizagem, mas todo o entorno por onde circulam os saberes e se constituem as dinâmicas sociais, assim, a rua, o clube, a praça, a igreja, os corredores das escolas, são locais de aprendizagem, territórios de construção de saberes, em que os sujeitos interagem e aprendem mais para os usos de seus cotidianos.

A educação, vista por essa ótica, permite a ressignificação das histórias de vida dos sujeitos e grupos sociais, transforma os seus espaços e a sociedade. Nessa perspectiva, ao tomar como objeto de estudo a Escola Viva Olho do Tempo, percebemos conexões com essa concepção educativa, ao pensar trajetórias para construção de práticas alternativas que considerem os sujeitos coletivos e valorizem os territórios em que os saberes são constituídos. Então,

Como desenvolver um sistema educacional que estimule a criatividade, a inventividade, a percepção crítica do momento mesmo em que se vive, o sentido da participação, a superação dos interesses individuais em função dos interesses coletivos? Como desenvolver toda uma nova pedagogia se as próprias estruturas da sociedade não foram total e radicalmente transformadas ainda? (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 51).

Dessa maneira, pensamos a educação comunitária não como uma resposta, mas como um caminho, como uma forma de ver o mundo e de pronunciá-lo, como uma estratégia para construir educação junto aos sujeitos e aos grupos sociais. Essa trajetória de constituição de um outro olhar para a educação nos enseja a revisitar a história da educação, observar a trajetória dos movimentos populares, especialmente os movimentos de cultura popular e de alfabetização de adultos, que caracterizaram-se por sua luta em favor da efetivação de um processo de constituição identitária brasileira, com valorização da cultura, do trabalho com a educação de base, com professoras, professores, artistas e intelectuais, e propuseram acabar com a alienação a partir de uma conscientização política e cultural. Nessa direção,

[...] a expressão educação popular designa a educação feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares, a partir de uma determinada concepção de educação: a educação Libertadora, que é, ao mesmo tempo, gnosiológica, política, ética e estética (FREIRE, 1997). Esta educação, orientada para a transformação da sociedade, exige que se parta do contexto concreto/vivido para se chegar ao contexto teórico, o que requer a curiosidade epistemológica, a problematização, a rigorosidade, a criatividade, o diálogo, a vivência da práxis e o protagonismo dos sujeitos (FREIRE, 1995). (PALUDO, 2016, p. 141).

E ao tomar como base esses princípios orientadores da educação, estes que têm como objetivo central a emancipação humana e a libertação das amarras opressoras da sociedade, estabelecemos parâmetros para a concretização de sua práxis. Portanto, a educação como experiência comunitária caracteriza-se essencialmente a partir desses elementos transformadores, frente a uma mudança nos paradigmas educacionais eurocêntricos, com teorias e práticas alicerçadas junto aos sujeitos e aos seus territórios. Nessa perspectiva, a EVOT vem se constituindo enquanto esse território privilegiado em que as experiências entre os sujeitos acontecem e assim também a construção de saberes e as modificações das bases estruturais que constituem a comunidade, a escola, a sociedade, o mundo.

Ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de construção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força. (BRANDÃO, 1988, p. 11).

É nessa direção que compreendemos a educação comunitária como essencial para modificarmos as bases da educação e, de modo mais específico, nos dias atuais, ao propor a resignificação sobre si e sobre o mundo, ao estimular a reescrita das histórias de vida partindo do sentimento de pertencimento, da valorização dos saberes ancestrais e do território. Uma educação que seja construída junto aos sujeitos, e não para os sujeitos, que ela seja útil às suas vivências cotidianas e sirva justiça social. (BRANDÃO, 1982).

3 A PESQUISA PARTICIPANTE EM UM CONTEXTO PANDÊMICO

A perspectiva teórica e metodológica de construção dessa investigação encontra bases na educação popular e educação comunitária, com aportes em Freire (1981; 1989; 2000; 2005; 2010; 2015), Brandão (1982; 1988; 2002), Brandão e Streck (2006), Carneiro (1987; 1988), Carrillo (2013), Mejía (2018), Streck (2010), Streck e Esteban (2013), Streck, Redin e Zitkoski (2016) e Wanderley (2010). Assim como Freire (1990; 1992; 2005; 2009), Bogdan e Biklen (1999), Minayo (2014), Brandão e Streck (2006) e Brandão (2006i) orientam acerca da investigação participante, das formas de registro e análise das observações.

De acordo com Moretti e Adams (2020), a pesquisa participante traz, em sua construção histórica e em sua práxis, elementos da trajetória dos movimentos sociais populares e permite reflexões sobre a forma com que constituem um ideológico pautado na transformação da sociedade. É partindo desses elementos que optamos por essa compreensão epistemológica para percorrer o caminho teórico-metodológico desta investigação, com base nas epistemologias do sul, que possibilitam alternativas à dominação eurocêntrica e conferem novos sentidos e significações para as ciências.

Essa escolha teórica e metodológica perpassa pela compreensão de que os sujeitos da pesquisa, bem como o território pesquisado, são essenciais para a construção e os possíveis delineamentos da pesquisa, e, portanto, devem estar conectados em uma rede dialógica. Ao entender, também, que a pesquisa precisa estar em constantes resignificações, debates, reformulações de hipóteses, de questões que modificam as trajetórias de encontro ao objeto, é que decidimos pela pesquisa com observação participante.

Utilizamos como referências os autores Richardson (2017) sobre a pesquisa social, compreendendo-a como “[...] a utilização de métodos e técnicas no processo de construção do conhecimento, com contribuições desde a formulação de hipóteses até a utilização de subsídios para a pesquisa de campo.” (ALMEIDA, 2020, p. 42). Sobre a investigação qualitativa em educação, recorreremos aos autores Bogdan e Biklen (1999) “[...] com as contribuições sobre planos para pesquisa, o trabalho de campo, alguns instrumentos de coleta [...]” (p. 42), assim como Minayo (2014), Freire (1990), Brandão e Streck (2006) e Brandão (2006i) acerca da investigação participante.

Os escritos de Minayo (2014) apresentam-se como relevantes justamente por apresentar a compreensão da ciência como uma construção social, desse modo, a partir das diferentes visões de mundo, são construídas diversas trajetórias para as pesquisas, orientadas de acordo com essas

concepções. Ao considerar esse entendimento, acreditamos nas possibilidades de reformulação das teorias, dos posicionamentos e das dinâmicas das investigações. Esta pesquisa tem por base os pensamentos dos autores Paulo Freire e Orlando Fals Borda, que são inspiração para a construção das pesquisas participantes, ao entendê-las de acordo com uma visão crítica da sociedade, que conecta investigação, participação e política. (MINAYO, 2014).

Para Freire (1990), as nossas pesquisas só têm sentido no instante em que compreendemos e consideramos os sujeitos e grupos das comunidades pesquisadas, com respeito aos seus saberes e às suas dinâmicas de vida. Segundo ele,

[...] Fora desta compreensão e deste respeito à sabedoria popular, à maneira como os grupos populares se compreendem em suas relações com o seu mundo, a minha pesquisa só tem sentido se a minha opção política é pela dominação e não pela libertação dos grupos e das classes sociais oprimidas. [...] (FREIRE, 1990, p. 35).

Portanto, realizamos esta investigação a partir dos princípios da pesquisa participante, ao trabalhar a abordagem qualitativa na observação participante com os sujeitos da Escola Viva Olho do Tempo, organização não-governamental que funciona de segunda à sexta-feira, pela manhã e à tarde, com práticas pedagógicas orientadas para crianças e adolescentes, no contraturno das escolas públicas da comunidade. A observação participante é construída a partir da participação nas atividades cotidianas da escola e compreende os espaços de vivência dos sujeitos, em especial, as rodas de planejamento das atividades, de conversa, de discussões, as oficinas, apresentações artísticas dentro e fora da instituição, os momentos das refeições, da chegada e partida das educandas e educandos.

A pesquisa engloba todo o entorno da Escola Viva Olho do Tempo, que se localiza no Vale do Gramame, zona sul do estado da Paraíba, no intuito de envolver os sujeitos e seus espaços de construção de saberes. Justificamos a escolha pela EVOT como lócus da pesquisa pelo trabalho desenvolvido a partir das experiências comunitárias em educação, além do protagonismo nas relações com a comunidade. As experiências educativas da escola apresentam-se em destaque no território observado e movem esta investigação pela relevância de se pensar uma educação construída na coletividade. Além disso, a escola tem sua *práxis* orientada pela amorosidade e pela crença nos sonhos das pessoas, ao enxergar a possibilidade de construção de outros caminhos possíveis pela educação, com referenciais teórico-metodológicos baseados na Educação Popular, Holística e Ambiental, na Ecoeducação e na Pedagogia Griô. (PARAÍBA, 2018).

Como forma de registro das observações, utilizamos os diários de campo, como orienta Bogdan e Biklen (1999, p. 150), com “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo. [...]”. Esses registros são essenciais para a análise das observações, pois apresentam, de forma detalhada e aprofundada, questões percebidas no decorrer das vivências assim como permite, posteriormente, revisitá-los para resgatar a memória do vivido.

Nesse sentido, a observação participante foi conduzida por toda a investigação, propondo um olhar mais focalizado sobre o nosso objeto de estudo: a educação enquanto experiência

comunitária. Essas reflexões aconteceram com base nas rodas de conversa desenvolvidas pelos sujeitos da Escola Viva Olho do Tempo, em que foi possível observar como ocorre a circulação de saberes entre as pessoas e como estes se constituem em mecanismos para transformar as realidades, percebendo a conexão com o território.

A princípio foram realizadas visitas à escola para observações e registro das questões estruturais, no sentido de descrever os ambientes, bem como os primeiros diálogos com os sujeitos. Como forma de compreender elementos da história e das práticas da EVOT, analisamos alguns documentos e arquivos on-line da escola e escritos sobre ela. Em seguida, realizamos as observações do cotidiano dos sujeitos para perceber como acontecem as trocas de saberes entre eles, como interação e como aprendem imersos nessas dinâmicas.

De modo específico, neste artigo atentamos para o desenvolvimento das rodas que têm objetivos diversos, como planejamento das atividades, trabalho com conteúdos específicos, aprendizagem dos instrumentos, resolução de conflitos, conversas com responsáveis, construção de combinados, entre outras. Em todas essas observações, utilizamos os diários de campo como forma de registrar as impressões, sugestões e dúvidas para, posteriormente, serem revistas. No decorrer da pesquisa de campo, com as visitas à escola paralelas à elaboração dos escritos, realizamos revisões dos registros nos diários de campo e, a partir daí, analisamos os dados baseados nas categorias freireanas Diálogo, Esperança, Emancipação e Saberes. (FREIRE, 1992; 2005; 2009).

Durante a trajetória de construção dessa investigação, fomos surpreendidos com o instaurar de uma pandemia pela Covid-19, que provocou profundas reflexões e reformulações no andamento da pesquisa. De modo que compreendemos a necessidade de repensar alguns outros instrumentos de pesquisa, como as entrevistas propostas para serem realizadas justamente no período em que foi decretado o isolamento social, assim, ao refletir e dialogar sobre os novos encaminhamentos é que percebemos a relevância que a observação participante e o diário de campo apresentaram nesse contexto pandêmico. De posse dos escritos sobre o campo de investigação, foi possível analisar os achados e construir um robusto arcabouço sobre as práticas observadas na escola, ainda que a pandemia tenha nos impedido de permanecer em campo. Por fim, refletimos a importância desses instrumentos para o nosso objetivo principal nesta pesquisa, que perpassa pelo entendimento de como acontecem as dinâmicas de construção de saberes nas rodas de diálogo da EVOT.

4 A EVOT E AS RODAS DE CONSTRUÇÃO DE SABERES: REGISTROS DE PRÁTICAS ALTERNATIVAS INOVADORAS

Ao dialogarmos acerca da educação comunitária a partir das rodas de construção de saberes da Escola Viva Olho do Tempo é que percebemos conexões entre a forma com que constroem as suas práticas cotidianas e a formulação de um pensamento contra-hegemônico que motiva a emancipação e a transformação social. O arcabouço teórico-metodológico que tomamos como base para esta investigação auxilia na formulação de hipóteses e no revisitar de nossos registros para compreendê-los como instrumentos essenciais de análise das nossas impressões sobre as dinâmicas de vida observadas.

A EVOT é uma organização sem fins lucrativos nomeada Congregação Holística da Paraíba, atende a crianças e adolescentes da comunidade Vale do Gramame e entornos e tem como base a educação para o autoconhecimento e autodesenvolvimento, que se dá através de vivências teóricas e práticas que se conectam ao território vivo forjado em meio a olhos d'água nascidos com o tempo. Esse território, abraçado por olhos d'água e por uma extensa vegetação, revela práticas integradas à natureza e de respeito às diversas formas de existência. (PARAÍBA, 2018).

E é nesse cenário propício ao desabrochar de vidas e de sonhos que nos debruçamos, de maneira especial, a vivenciar experiências de contato profundo com o humano, com o interior de relações que se constroem no respeito ao lugar de cada uma e cada um, na escuta sensível do outro para viver em comunhão, na solidariedade, amorosidade e, sobretudo, na esperança, na crença de que os sonhos são possíveis desde que se trabalhe para a sua realização. Ao olhar atentamente para o centro das relações, de onde surgem os dizeres e os fazeres, e por onde trafegam os saberes que surgiram, relacionados a cada vida que interage com outra vida e sabe mais do que sabia antes a partir dessa relação, é que percebemos a grandiosidade das experiências comunitárias. (BRANDÃO, 2006).

O cotidiano observado e revisitado através dos diários de campo, envolvem trocas de saberes que se forjam na medida em que educadoras, educadores, educandas e educandos relacionam-se entre si e constroem sentidos para as suas vidas coletivamente. Essas experiências envolvem a luta por justiça social diante das condições de vulnerabilidade a que se submetem diariamente, com negação de direitos básicos, como à saúde, moradia, alimentação. E a escola tem papel fundamental no processo de conscientização sobre as diversas situações de opressão, encaminhando esses sujeitos à ressignificação de suas histórias, ao denunciar o sistema capitalista e seu processo de individualização dos sujeitos e anunciar possibilidades de transformação, ao dialogar entre os *saberes de experiências feitos* orientados pela Pedagogia Griô em relação com os saberes para os usos cotidianos dos próprios sujeitos e os saberes ancestrais de mestras e mestres da comunidade.

[...] na concepção dialógica da educação, existem diferentes tipos de saber, não hierarquizados, não merecendo ser classificados mecanicamente como válidos ou inválidos. Dessa forma, são considerados relevantes os saberes dos educandos inseridos no espaço escolar ou noutras alternativas em educação, elaborados na vida cotidiana, ou seja, trata-se dos saberes de experiência feitos que são elaborados na experiência existencial, na dialógica da prática de vida comunitária em que estão inseridos, no circuito dialógico “homens-mulheres-mundo”. [...] (FISCHER E LOUSADA, 2016, p. 367).

Ao trabalhar com a valorização dos saberes de experiência dos sujeitos, ou seja, aqueles que têm preservado a “[...] sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida. [...]” (BONDÍA, 2002, p. 27), é que a EVOT estrutura as suas práticas com profundos alicerces na vida cotidiana em comum. Desse modo, em conexão com o viver, traz à tona a esperança na luta por um mundo melhor, através de planejamentos pautados na Educação Holística e na Ecoeducação, através da preservação ambiental do entorno da escola, de proteção e conservação do Rio Gramame.

Ao analisar as rodas de construção de saberes observamos como se apresentam enquanto espaços privilegiados para motivar uma conscientização crítica sobre si, sobre os outros e o mundo, ao propor reflexões sobre o papel dos sujeitos na escola, em casa, na comunidade e na sociedade em geral. Como os fazeres da EVOT são pautados na Pedagogia Griô e, especificamente, na tradição oral, essas práticas de construção de rodas são essenciais e envolvem dizeres e fazeres responsáveis não só por estruturar um formato de educação dialógica, mas por forjar sujeitos críticos, conscientes de sua responsabilidade com a transformação do mundo em que vivem. As rodas provocam reflexões e tomadas de decisões, ensejam o compromisso em um processo de formação humana, de construção identitária diante de marcas ancestrais e de sonhos a serem realizados. (PACHECO, 2006).

A história de constituição da EVOT nos apresenta as rodas como partes fundantes de suas práticas e até nos faz retomar as primeiras iniciativas de construção de seu prédio em um terreno que acolhia todas as pessoas que tivessem interesse em conversar sobre temas de relevância para elas. Em uma de suas falas, a mestra Doci – responsável legal pela escola e fundadora da instituição – conta que deixava os portões abertos e as pessoas iam chegando, curiosas para conversar nas rodas que ela propunha, assim como convidava os idosos e os líderes da comunidade para participarem e partilharem as suas histórias e memórias nesses espaços das rodas.

Importante marca nesse território, a roda representa o circular dos saberes, dos sonhos, das lutas, das palavras, das cantigas, das histórias, afirma o lugar de igualdade de direitos e de deveres entre as pessoas, requer olhares atentos para todas e todos e respeito ao espaço e tempo de cada uma e cada um. Ao contrário das salas de aula tradicionais, na proposta das rodas, influenciada pela Pedagogia Griô,

[...] os movimentos do corpo e da fala circulam ritualizados, ocupando um lugar de destaque e colocando a identidade, a tradição oral, a ancestralidade, o diálogo e a vivência no centro do processo pedagógico, transformando a sala de aula em um espaço brincante, onde os saberes e fazeres são construídos e partilhados com encantamento. [...] (SANTOS, 2019, p. 106).

A roda apresenta-nos o movimento como característica fundamental, ensaiando movimentos ritmados de fala, de escuta, de problematizações e reflexões, que se constituem na medida em que acontece o circular dos saberes. Através das rodas de saberes com as crianças e adolescentes, com a gestão, com familiares e responsáveis, com parceiros, oficinairos, educadoras e educadores, a escola tem efetivado as suas pautas, além de perceber novas demandas. Essas rodas são efetivadas nos acordos coletivos, no planejamento das atividades e nas celebrações, evidenciadas em três momentos: 1) a roda dos combinados; 2) a roda de planejamento; 3) a roda da celebração da vida.

Nessa perspectiva, a escola promove a roda dos combinados no início de cada período letivo, elas acontecem ao passo em que surgem também as demandas de atividades, considerando as dificuldades pontuadas no período anterior, os desejos e vontades de cada criança e adolescente, a disponibilidade para desenvolver cada ação, bem como a necessidade de educadoras e educadores. Ao propor, por exemplo, a roda de combinados para que as crianças e adolescentes coloquem-se como encarregados de alguma tarefa na escola, são estimulados, a partir do cuidado com a tarefa

executada, o pertencimento àquele território, o protagonismo para resolução de problemas, a amorosidade pela aproximação, pelo trato mais específico com as tarefas e a problematização da realidade.

Em uma das rodas de combinados com a nutricionista da escola, realizada no início do ano de 2019, período em que estas investigações foram desenvolvidas, as crianças e os adolescentes foram motivados à resolução de conflitos ao terem que retomar o cardápio anterior para apontar os alimentos menos consumidos por eles, refletindo sobre os motivos pelos quais aquela refeição não trouxe interesse, para, a partir de então, pensarem um novo cardápio que incluísse alimentos do interesse deles, observando a demanda coletiva, a realidade financeira da escola e a relevância nutricional. Nessa dinâmica de construção coletiva do cardápio, foi possível atentar para o compromisso com que as educandas e educandos lidaram com o processo, com respeito às necessidades de cada uma e cada um, apresentando soluções práticas que atendesse a todas as pessoas. Ao pensar os saberes que permearam esses momentos, revisitamos os sentidos e as significações que foram construídas de acordo com a visão de mundo forjada na vida e, especificamente, além dos conhecimentos específicos sobre ciências, matemática, leitura e escrita, foi trabalhado o desenvolvimento da noção de coletividade, da atenção e da responsabilidade para com o outro e com o meio ambiente.

Nessa roda, bem como nas demais, foi essencial o processo dialógico do “dar-se conta da existência do outro” (BRANDÃO, 1982), de escuta sensível e atenta à realidade de cada uma e de cada um, acarretando a consciência crítica e problematização de questões até então naturalizadas e de valorização das identidades, do espaço de cada sujeito envolvido. Essas dinâmicas atendem à função primeira da educação, que é a emancipação humana, e provocam nos sujeitos a inquietude por transformarem as estruturas, por modificarem o sistema em que vivem, partindo de experimentos concretos para uma transformação orgânica. (FREIRE, 1981),

As rodas de planejamento, que acontecem no decorrer de todo o período letivo, vão se constituindo de acordo com as necessidades de cada tempo, seja para a construção das etapas pedagógicas, como para formação permanente e avaliação de cada etapa trabalhada. Essas rodas de planejamento possibilitam aos envolvidos a pronúncia da sua palavra e sua afirmação enquanto mulheres e homens que pensam, sentem e agem de acordo com o que sabem de si e do mundo, sendo necessário, para isso, lerem o mundo de tal forma que a leitura e a pronúncia partam do sentimento de pertencimento e da ação em torno do que se pretende. (FREIRE, 2005).

Em uma das rodas de planejamento com a gestão, envolvendo educadoras, educadores, educandas e educandos, ocorrida no início de 2019, evidenciamos o protagonismo das crianças e adolescentes em meio as dinâmicas realizadas, o que demonstrou destaque para o vínculo entre as pessoas e para o pertencimento ao território escolar e comunitário. O dia iniciou com uma tocada para a recepção dos sujeitos, realizada pelas educadoras e educadores da escola, anunciando a chegada da meninada e acolhendo-os. Em seguida é realizada uma dinâmica na sala multiuso, em que foi proposto responder ao seguinte questionamento: “O que eu vou fazer na Olho do Tempo em 2019?”. Enquanto, em roda, passávamos o papel com essa questão para que todos respondessem, cantávamos uma cantiga popular do conhecimento da maioria. As respostas das crianças e adolescentes variavam entre: “[...] cuidar dos instrumentos, varrer a escola, ajudar na

cozinha, produzir os instrumentos musicais, ajudar na biblioteca, no museu, etc. [...]” (ALMEIDA, 2020, p. 164). Nessa perspectiva,

Percebemos a valorização da pessoa humana, ao oportunizar a todas e todos as mesmas condições e possibilidades, a crença no ser humano como sujeito que tem suas especificidades, possui os seus conhecimentos, suas aptidões e vontades, e estas são vistas e consideradas na construção metodológica da Escola Viva Olho do Tempo. As educandas e educandos, cientes de seu pertencimento àqueles espaços e, conseqüentemente, de sua responsabilidade para com o funcionamento da instituição, tomam para si o compromisso em fazer a roda girar. Ou seja, os sujeitos sabem que a escola só “acontece” através do coletivo de pessoas, que, necessariamente, passa pelo individual, pelos acordos mútuos de convivência e de parceria. (ALMEIDA, 2020, p. 164).

Nas rodas de celebração da vida, efetivadas através dos aniversariantes de cada mês, as comemorações são realizadas em coletividade; compartilha-se o bolo, as brincadeiras, a música e a dança, as transformações vivenciadas em um ciclo que finda e os desejos para o novo que chega. Por todos os meses, são elaborados planejamentos que envolvam essa importante celebração, que acontece nos dois turnos e envolve todos os sujeitos da escola, seja na construção da decoração, na escolha das músicas e apresentações, na confecção do bolo, assim como nas dinâmicas no dia da comemoração. Nessas rodas, operam também o diálogo, a amorosidade, a responsabilidade e o compromisso, ensina o protagonismo nas crianças e adolescentes, a interação entre elas e eles e a construção de vínculos entre si, com as educadoras e educadores e com parceiros da escola.

Uma das festas dos aniversariantes da EVOT que merece destaque acontece no mês de maio, em que é comemorado o aniversário da mestra Doci – junto ao de outras pessoas que fazem parte da escola –, em um momento de unir esforços para planejar a celebração. Em 2019, esta comemoração envolveu toda a escola para a sua concretização, contou-se com a ajuda de parceiras e parceiros, que realizaram doação de bolos, doces, feijoada, de artistas locais que animaram a festividade com suas músicas, de amigas, amigos e familiares na confecção da decoração e no planejamento desse dia. A festa, esse ano, incluiu, inclusive, apresentações artísticas das crianças e adolescentes, que escreveram declamaram suas homenagens das formas mais diversas, como por exemplo, em uma peça de teatro elaborada pela turma de adolescentes, junto ao oficinheiro de Teatro do Oprimido, na qual apresentaram a história da mestra Doci, do seu desejo de entender e ajudar as pessoas na realização de seus sonhos, o que culminou na construção da EVOT. Nesse sentido, ao entender essa festividade de celebração da vida como uma roda de constituição de saberes, compreendemos o empenho dos sujeitos – educadoras, educadores e gestão – em desenvolver estratégias para motivar uma educação holística, que esteja atenta a todas as esferas da vida humana e que remeta a uma práxis situada que atenda aos anseios dos sujeitos e, a partir dela, transformem a si mesmos e aos espaços que ocupam na sociedade.

Em um cenário pandêmico, a Escola Viva Olho do Tempo aponta prenúncios de esperança nas pessoas e no mundo, pois, além de apresentar-se como um território permeado por práticas alternativas inovadoras, que tem as rodas de saberes como centros do processo de ensino, ela traz à tona novas formas de desenvolvimento de suas atividades, devido ao isolamento social, em que as escolas tiveram as suas atividades regulares interrompidas. Dessa maneira, em meio a esse processo, a escola reinventou a maneira de agir diante do mundo e realizou diversas atividades

nesse período, assim como vem desenvolvendo até o momento em que estes escritos foram finalizados.

Desde o início da pandemia pela Covid-19 até dezembro, mês de conclusão destes escritos, a escola tem mantido o contato com as educandas e educandos. Com o mesmo fazer amoroso com que constitui as práticas, a escola realizou encontros em salas virtuais e *lives* on-line para arrecadação de doações, com atrações apresentações culturais de artistas locais que formam parceria com a instituição, como também para comemoração das e dos aniversariantes do mês, inovando com a entrega dos ingredientes para a construção de cada bolo por cada família, que envia as fotos de suas produções no grupo da escola e também canta junto com todos os presentes os parabéns para aquelas e aqueles que fazem aniversário em cada mês. Desse modo, as educadoras e educadores encontram uma maneira de manter os vínculos já estabelecidos e, assim, mantém a movimentação da roda que faz circular os saberes entre as pessoas da EVOT. Além disso, contando com a ajuda das parceiras e parceiros, mensalmente são distribuídas cestas básicas como forma de contribuir com a difícil situação de muitas famílias nesse período pandêmico e refletindo, também, que a escola, muitas vezes, é o espaço com que as famílias podem contar para alimentar as suas crianças e adolescentes. Freire (2015) nos auxilia a refletir que,

Na percepção dialética, o futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-lo, de produzi-lo, ou não virá da forma como mais ou menos queríamos. É bem verdade que temos de fazê-lo não arbitrariamente, mas com os materiais, com o concreto de que dispomos e mais com o projeto, com o *sonho* por que lutamos. (p. 141, grifo do autor).

Nesse processo novo de uma pandemia mundial, confuso, injusto, em que nos falta forças para lutar, insurgem experiências de educação como que fagulhas de esperança em meio ao caos de uma realidade brasileira injusta, principalmente para as pessoas em condições de vulnerabilidade social. E é nesse cenário que as experiências comunitárias de educação tomam corpo e orientam saberes e fazeres em um processo de constituição de sujeitos que rejeitem os mandos do sistema e persistam no empenho em humanizar e humaniza-se, modificando as estruturas a iniciar pelos seus espaços de vida para tomar fôlego e ampliar as mudanças na sociedade em geral. Assim, em direção a uma mudança de paradigmas educacionais é que vamos estabelecendo novas diretrizes junto aos sujeitos e aos grupos sociais, aos seus territórios, às comunidades. A EVOT, nesse movimento, é essencial e deixa claro o seu protagonismo junto à comunidade Vale do Gramame, revelando uma *práxis* afirmativa que encaminha os sujeitos à emancipação humana.

De fato, permeados pela consciência de seu papel na escola, comunidade e sociedade, as educandas e educandos da escola compreendem-se como agentes responsáveis e transformadores de suas próprias vidas. Estimulados pelo sentimento de pertencimento, esses sujeitos aprendem entre si os saberes necessários para viverem em sociedade, compreendendo os vínculos entre as pessoas, o respeito à cultura e ao saber local e a valorização dos saberes ancestrais aprendidos com os mais velhos. Ao aprenderem entre si e com a natureza que os envolve, os sujeitos contrariam a ordem dominante que aniquila a consciência humana e dita as regras determinando o lugar de cada criança, adolescente e adulto, e mostram-se dispostos a esperar na luta em torno da

possibilidade dos seus sonhos, questionando “os não”, denunciando as injustiças e anunciando caminhos de liberdade e de justiça social.

5 CONCLUSÃO

Imersos no campo de estudos e pesquisas sobre a educação popular e educação comunitária, em específico, partindo da dissertação de mestrado intitulada: A EDUCAÇÃO ENQUANTO EXPERIÊNCIA COMUNITÁRIA E A ESCOLA VIVA OLHO DO TEMPO: O PARTILHAR DE SABERES EM UMA RODA DE SONHOS POSSÍVEIS, permeados pelas observações realizadas na Escola Viva Olho do Tempo como território propício às práticas de educação libertadoras.

A pesquisa teve como problemática a questão de como a constituição de outros caminhos possíveis pela educação pode ser pensada a partir das experiências comuns entre os sujeitos, sendo necessário, para este fim, analisar as rodas de saberes da EVOT – categorizadas em: rodas dos combinados, de planejamento e de celebração da vida – como espaços de efetivação dessa outra concepção educativa, que foge aos moldes eurocêntricos que excluem, segregam e determinam o lugar dos sujeitos em condições de vulnerabilidade social para possibilitar vivências contextualizadas provocadoras de uma consciência crítica para a emancipação e a transformação social.

Os resultados alcançados reafirmam a educação comunitária como estratégia teórica e metodológica que nasce em território latino-americano, a partir dos movimentos sociais populares, junto aos sujeitos e grupos da sociedade, que se caracteriza por sua constituição coletiva de saberes e fazeres, e que se aproxima da luta dos e com os sujeitos para a denúncia e o anúncio de novas possibilidades para a vida humana. As observações participantes das rodas de saberes da Escola Viva Olho do Tempo nos permitiram ponderar os aspectos de constituição, princípios, fundamentos e metodologias dessa outra concepção educativa com a *práxis* desenvolvida na escola, nos mostraram a efetividade dessas experiências vivenciadas em um cenário que se mostra fértil e insurgente de experimentos de educação inovadores, que, em meio a uma pandemia que assola o mundo, ensaia novas possibilidades educativas como alternativas à tomada dos direitos fundamentais como é o direito à vida, à saúde, à liberdade.

Nessa direção, esperamos contribuir com as pensadoras e pensadores da educação, aquelas e aqueles que acreditam numa historicidade marcada por desafios, avanços e retrocessos que se revelam em suas práticas preconceituosas e propagadoras de injustiças e que também acreditam nas possibilidades de transformação de suas bases, de modo que contribua com a humanização e incite os sujeitos a esperar na luta por um mundo mais próximo da igualdade e da justiça social. Ao nos aproximarmos dos territórios de vida, em que surgem e circulam os saberes e onde acontecem as relações, somos impelidos à resignificação de nossa própria *práxis* e, assim, revolucionamos os moldes da educação e provocamos mudanças estruturais contextualizadas com a natureza das pessoas e com um mundo em evolução.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, T. (2016). Sulear. In: STRECK, D. R., REDIN, E., ZITKOSKI, J. J. *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- ALMEIDA, A. R de. (2020) *A educação enquanto experiência comunitária e a escola viva olho do tempo: o partilhar de saberes em uma roda de sonhos possíveis*. (2020). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- BONDÍA, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ*, n. 19, p. 20-28.
- BRANDÃO, C. R. (1982). Antônio Cícero de Souza. *Lutar com a Palavra: escritos sobre o trabalho do educador*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- BRANDÃO, C. R. (2002). *Educação como cultura*. Campinas: Mercado de Letras.
- BRANDÃO, C. R. (1988). *O que é educação*. Rio de Janeiro: Brasiliense.
- BRANDÃO, C. R., STRECK, D. R. (Orgs.). (2006). *Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida, SP: Ideias & Letras.
- CARNEIRO, M. A. (1987). *Educação Comunitária: Faces e formas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes.
- CARNEIRO, M. A. (1988). *Temas de Educação Comunitária*. Petrópolis: Vozes.
- CARRILLO, A. T. (2013). A Educação Popular como prática política e pedagógica emancipatória. In: STRECK, D. R., ESTEBAN, M. T. (Orgs.). *Educação Popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes.
- FISCHER, N. B., LOUSADA, V. L. (2016). Saber. In: STRECK, D. R., REDIN, E., ZITKOSKI, J. J. *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 367-368.
- FREIRE, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez.
- FREIRE, P. (1981). *Ação Cultural para a Liberdade – e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2010) *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2015) *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2000) *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- FREIRE, P. (2005) *Pedagogia do Oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

- FREIRE, P., GUIMARÃES, S. (2011). *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. 2. ed. – São Paulo: Paz e Terra.
- MEJÍA, M. R. (2018). *Educação e pedagogias críticas a partir do sul: Cartografias da Educação Popular*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- MORETTI, C. Z., ADAMS, T. (2011). Pesquisa participativa e Educação Popular: epistemologias do sul. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 447-463, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em 16 de Abril de 2020.
- PACHECO, L. (2006). *Pedagogia Griô: A reinvenção da roda da vida*. 2. ed. Lençóis/BA: Grãos de Luz e Griô.
- PALUDO, C. (2016). Educação Popular. In: STRECK, D. R., REDIN, E., ZITKOSKI, J. J. *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- PARAÍBA. (2018). *Olho do Tempo: Ecoeducação, Cultura e Memórias do Vale do Gramame*. FIC: João Pessoa.
- STRECK, D. R. (2010). *Fontes da Pedagogia Latino-americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica.
- STRECK, D. R., ESTEBAN, M. T. (Orgs.). (2013). *Educação Popular: Lugar de construção social coletiva*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- STRECK, D. R. (2010). *Fontes da Pedagogia Latino-americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica.
- STRECK, D. R., REDIN, E., ZITKOSKI, J. J. (2016). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

Almeida, A. R. de, Silva, S. B. da, Nascimento, G. A. do, Machado, C. J. S. (2021). A educação enquanto experiência comunitária e a escola viva olho do tempo: o circular de saberes como prática alternativa inovadora. *Holos*. 37(2), 1-17.

SOBRE OS AUTORES

A. R. DE ALMEIDA

Doutoranda e Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB. Professora efetiva da Educação Básica do município de Jacaraú/PB. Graduada do curso de Pedagogia pela UFPB. Seus textos são publicados nos campos: Educação Popular, Educação Enquanto Experiência Comunitária e História da Educação.

E-mail: aline.ralmeidas2@gmail.com

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0152-3941>

S. B. DA SILVA

Professor Titular na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no Centro de Educação - CE, vinculado ao Departamento de Metodologia da Educação - DME e ao Programa de Pós- Graduação em Educação -



PPGE/UFPB, na Linha de Pesquisa Educação Popular. Possui Graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba (1986), Mestrado em Sociologia Rural (Campina Grande) pela Universidade Federal da Paraíba (1994) e Doutorado em Ciências Sociais (Sociologia) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003). Tem experiência de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de História, Sociologia, Educação, com ênfase em História Local e Ensino de História e Educação e Movimentos Sociais no Campo, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de História, História Local, Assentamentos Rurais, Educação Popular, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos.

E-mail: severinobsilva@uol.com.br

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3062-6640>

G. A. DO NASCIMENTO

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal da Paraíba/UFPB. Graduado em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo pela UFPB. Seus textos são publicados nos campos do Ensino, Educação, História da Educação, Imprensa, Gênero, Instituições Escolares e Paradigma Indiciário.

E-mail: gabrielalves.educ@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0190-9235>

C. J. S. MACHADO

Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba/UFPB. Lotado no Departamento de Metodologia da Educação - DME no Centro de Educação/CE. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) PQ1-D. Membro do Comitê de Assessoramento de Educação - CA-ED/CNPq. E-mail: charliltonlara@yahoo.com.br

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4768-8725>

Editor(a) Responsável: Francinaide de Lima Silva Nascimento

Pareceristas Ad Hoc: Francinaide Nascimento e Sara Amorim

