

Ivanilde Apoluceno de Oliveira



Universidade do Estado do Pará (UEPA)
nildeapoluceno@uol.com.br

Priscila Costa Soares



Universidade do Estado do Pará (UEPA)
priscila_costa_soares@msn.com

O DIÁLOGO FREIREANO EM PRÁTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM AMBIENTE HOSPITALAR

RESUMO

O presente artigo corresponde a uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, cujo foco é para as práticas educativas com mulheres jovens e adultas promovidas por um Núcleo de Educação Popular de uma universidade pública do Estado do Pará em uma classe hospitalar. Esta classe está situada em um espaço de acolhimento, vinculado a um hospital, que é referência no tratamento de vítimas de acidente por motor de barco no Pará. Essas mulheres advêm de diversas regiões da Amazônia paraense para residirem na casa anexo ao hospital, a fim de realizarem tratamento médico. Mediante a visível demanda psicoemocional das educandas, o Núcleo formulou o projeto Roda de Sentimentos, inspirada nas rodas de conversa de Paulo Freire, que objetivou fomentar o diálogo e escuta sensível (entre educandas e educadores) sobre temas as quais emergiam no contexto hospitalar e que tinham importantes impactos na vida diária das educandas. O objetivo desta pesquisa é analisar a estratégia pedagógica da roda de conversa na prática educativa da educação popular com mulheres jovens e adultas da classe hospitalar do espaço de acolhimento. Trata-se de um estudo bibliográfico, participante e documental. Como resultados, observamos um aumento na capacidade de interação social no espaço que refletiu sobre o aumento da participação das educandas na EJA e minimização do sofrimento relacionado ao contexto do tratamento.

Palavras-chave: EJA. Educação Popular. Diálogo. Paulo Freire.

THE FREIREAN DIALOGUE IN THE PRACTICE OF YOUTH AND ADULT EDUCATION IN A HOSPITAL SETTING

ABSTRACT

The present article corresponds to a field research with a qualitative approach, which focuses on educational practices with young and adult women promoted by a Center for Popular Education of a public university in the state of Pará in a hospital class. This class is located in a welcoming space, linked to a hospital, which is a reference in the treatment of victims of motor boat accidents in Pará. These women come from different regions of the Amazon of Pará to live in the house attached to the hospital, in order to undergo medical treatment. Through the visible psycho-emotional demand of the students, the Nucleus formulated the project Roda de Sentimentos, inspired by Paulo Freire's conversation circles, which aimed to foster dialogue and sensitive listening (between students and educators) on themes that emerged in the hospital context and that had important impacts on the daily lives of students. The objective of this research is to analyze the pedagogical strategy of the conversation circle in the educational practice of popular education with young and adult women from the hospital class of the reception space. This is a bibliographical, participatory and documentary research. As a result, we observed an increase in the capacity for social interaction in the space that reflected on the increased participation of students in EJA and minimization of suffering related to the treatment context.

Keywords: EJA. Popular Education. Dialogue. Paulo Freire.

Submetido em: 10/04/2021

Aceito em: 05/08/2021

Publicado em: 29/09/2021



1 INTRODUÇÃO

A educação popular freireana valoriza os saberes cotidianos da comunidade, construindo um diálogo horizontal entre os conhecimentos partilhados, eruditos e populares, capaz de transformar a sociedade, por isso Freire (1980) compreende o diálogo como a própria ação revolucionária que conduz ações políticas libertadoras. A educação popular em saúde possui diversos espaços de atuação mobilizadoras de reflexões críticas, que capacita profissionais e comunidade a dialogarem de modo horizontal e assim serem agentes promotores de saúde e qualidade de vida.

Com o advento da educação inclusiva no Brasil, nos anos 1960, a preocupação com a educação em ambientes hospitalares foi impulsionado, o Ministério da Educação juntamente com a Secretaria de Educação Especial promoveu ações políticas neste âmbito buscando assegurar que educandos em espaços educativos não escolares tivessem pleno acesso à educação e ao acompanhamento escolar (LEITE, 2019).

Em Belém, um Núcleo de Educação Popular vinculado a uma Universidade pública do estado do Pará desenvolve, desde 2004, atividades educativas em diferentes espaços hospitalares da Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará. Neste artigo iremos conhecer o projeto “Roda de Sentimentos” direcionado à mulheres jovens e adultas de uma classe hospitalar, que se situa em uma casa de acolhimento anexa ao Hospital.

Essas mulheres advêm de diversas regiões ribeirinhas da Amazônia paraense, em que as ruas são rios, e o meio de transporte mais usado é o barco, geralmente feito artesanalmente pelos moradores, o eixo móvel e rotativo do barco em contato com os cabelos longos das mulheres ocasiona o acidente chamado escalpelamento.

A procura de assistência médica/hospitalar as educandas passam a residir na casa de acolhimento, por tempo indeterminado, a depender da gravidade do acidente e fazem parte das atividades educativas de EJA do local. As atividades educativas neste espaço de acolhimento são disponibilizadas pelo Núcleo e a Secretaria de Educação do Estado do Pará (Seduc), desde 2011, ambos trabalham na perspectiva da Educação Popular Freireana, na compreensão de que a educação é o meio de libertação da opressão via conscientização, baseada no princípio dialógico, de valorização dos saberes dos (as) educandos (as) e humanização.

Na possibilidade de promover um espaço de compartilhamento e ressignificação das experiências traumáticas vivenciadas pelas educandas o Núcleo deu vida ao Projeto Roda de Sentimentos, inspirada nas rodas de conversa de Paulo Freire. O projeto visa promover o diálogo grupal entre as educandas de EJA, discutindo temas propostos por

elas próprias, de caráter pedagógico e psicológico, explorando uma diversidade de assuntos antes silenciados pelo contexto hospitalar.

Neste artigo o objetivo é analisar a estratégia pedagógica da roda de conversa na prática educativa da educação popular com mulheres jovens e adultas da classe hospitalar do espaço de acolhimento, localizada na cidade de Belém do Pará.

Inicialmente apresentar-se-á a metodologia do estudo, em seguida, a relação entre a educação popular freireana, o diálogo e a saúde, bem como as estratégias pedagógicas da roda de sentimentos e do diálogo freireano na prática educativa de educação de mulheres jovens e adultas da classe hospitalar.

2 METODOLOGIA

Este estudo resulta de uma dissertação de mestrado, de uma pesquisa de campo¹ de caráter qualitativo, considerando a subjetividade, a especificidade e o caminho histórico das educandas de EJA. Configura-se também em uma pesquisa participante, uma vez resulta de diferentes momentos dinâmicos de interação e construção coletiva, e como pesquisa documental ao serem retirados discursos das educandas por meio dos relatórios da Roda de Sentimentos.

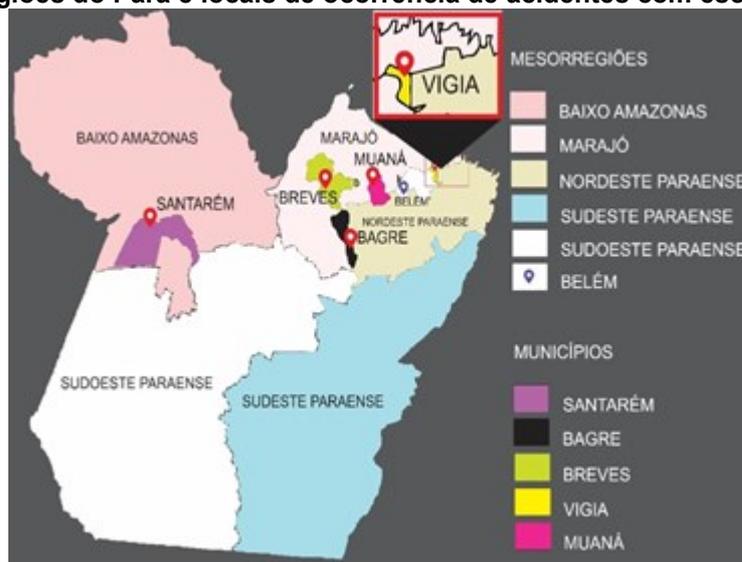
Participaram desta pesquisa mulheres jovens e adultas² que estavam frequentando a classe hospitalar do espaço acolhimento, no ano de 2017 e 2019, e que frequentavam o grupo “Roda de Sentimentos”, que acontecia uma vez por semana na casa de acolhimento.

As idades das educandas variam entre 14 e 60 anos. Os acidentes ocorreram entre os períodos de 1982 à 2018, revelando que a ocorrência do acidente e a busca/descobrimto do tratamento acontecem em idades variadas. Elas residem, majoritariamente, nos seguintes municípios do Pará: Vigia, Bagre, Breves, Muaná e Santarém, locais em que também ocorreram os acidentes, conforme o mapa a seguir:

¹ Esta pesquisa foi aprovada em comitê de ética, além de ter sido entregue às participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, por meio do qual autorizaram a divulgação dos resultados da pesquisa.

² Importante salientar que os nomes que venham a ser referidos (Margarida, Vitória-Régia; Orquídea; Azaleia, Bromélia) são fictícios para preservar a identidade das educandas.

Figura 1: Mesorregiões do Pará e locais de ocorrência de acidentes com escalpelamento



Fonte: (LEITE, 2019).

Os dados de análise foram colhidos por meio de diferentes suportes psicopedagógicos que facilitaram o diálogo e a expressão dos sentimentos, como: sentenças incompletas, texto coletivo, imagens representativas, pinturas, desenhos, perguntas em cartões, cartão das emoções dentre outros. Os materiais utilizados foram: papel A4; canetas hidrográficas; lápis de cor; tinta guache; cartolina.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1. Educação Popular Freireana, diálogo e saúde

Paulo Freire contribuiu significativamente na Educação de Jovens e Adultos ao problematizar o crescente analfabetismo no Brasil, denunciando a exclusão social e lutando por uma educação mais engajada politicamente a favor das classes historicamente oprimidas. Freire exerceu um papel de destaque e influência sobre políticas públicas, movimentos sociais e em práticas educativas escolares e não escolares (DIAS; OLIVEIRA; NETO, 2014).

Vinculado ao Movimento de Cultura Popular de Recife Freire, em 1960, construiu uma sólida proposta metodológica de alfabetização de jovens e adultos. As experiências e diálogos com os grupos sociais resultaram no que Freire denominou de círculos de cultura, momentos regados de diálogo, reflexões críticas e libertárias (OLIVEIRA, 2015).

A educação popular surge como crítica ao modelo tradicional, conteudista e antidialógico, em que os alunos eram tidos como passivos no processo de aprendizagem, e sua principal tarefa era absorver todo o conteúdo depositado nele, característica essa

da educação denominada por Freire (1980, p. 79) de bancária, isto é, educação que “passa a ser o ato de depositar no qual os alunos são depósitos e o professor aquele que deposita”.

A educação popular vem romper com a perspectiva de educação neutra para uma plenamente ativa, de natureza ética, política e ideológica. Freire propõe uma escola que seja construída ‘com’ a participação popular, e não ‘para’ ela, para isso salienta a importância do diálogo, estabelecido por meio de atitudes de amorosidade e confiança entre educador e educando. Enfatiza Freire (1983, p.107) que: “quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo [...] Só aí há comunicação.”.

Para Freire (1980) o *diálogo* é a própria ação revolucionária, isto quer dizer que os oprimidos precisam se reconhecer neste lugar para que possam lutar pela libertação. Por meio do diálogo e conscientização da condição de oprimidos o povo passa a criticar a realidade posta e a despertar a esperança de transformá-la, existindo na própria revolução um caráter pedagógico.

Amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo. Este deve necessariamente unir sujeitos responsáveis e não pode existir numa relação de dominação [...] Porque o amor é um ato de valor, não de medo, ele é compromisso para com os homens. Além disso, o diálogo, não pode existir sem humildade. Designar o mundo, ato pelo qual os homens recriam constantemente este mundo, não pode ser um ato de arrogância. (FREIRE, 1980, p.83)

Para Freire o diálogo e amorosidade caminham juntos, em uma atitude de respeito, humildade, esperança e fé na capacidade do ser humano, para tanto a humildade precisa se fazer presente. Ao falar de amorosidade e diálogo Freire não está revelando sentimentalismo, mas sim evidenciando a urgência de uma postura ética entre os seres humanos. O diálogo não se dará sem a disposição da escuta, é preciso deixar com que o outro exerça o direito de dizer a sua palavra, “Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.” (FREIRE, 2015, p.117). Martin Buber (2012) também contribui com importante reflexão sobre o diálogo que se assemelha ao que aqui discutimos, ao dizer que o diálogo se estabelece ‘*entre*’ duas pessoas, em forma de encontro, configurando no que o autor denomina de *Eu-Tu*, onde há genuína reciprocidade e disponibilidade.

A postura dialógica e autêntica também reflete a humanização, em que o educando tem o direito de ‘ser’ autônomo e participar das escolhas da comunidade social e escolar. Para Freire (1980, p.39): “não há outro caminho para a humanização – a sua própria e a dos outros –, a não ser uma autêntica transformação da estrutura desumanizante”. A luta

pela humanização só passa a existir pelo fato de haver negação da natureza humanizante, por isso Freire ressalta a importância da conscientização para a libertação.

A falta de tolerância e respeito aos saberes populares culmina na chamada “invasão cultural”, em que o dominador silencia os oprimidos obrigando-os a incorporar suas culturas e valores com o objetivo de suprimir a cultura dos dominados. Característica esta da educação bancária, que força os educandos a estudarem conteúdos que nada tem a ver com a realidade sociocultural deles. Para Freire não há educação sem profundo respeito pela cultura e conhecimentos de mundo do aluno (FREIRE, 2004; FREIRE, 2015).

O diálogo entre os diferentes saberes é característica fundamental de uma sociedade mais justa, ética e igualitária, diálogo este essencial à interculturalidade, nenhuma cultura se sobrepõe a outra, mas ambas são reconhecidas e validadas, que podem e devem dialogar num contínuo processo de entrelaçamento entre culturas (OLIVEIRA, 2015). Sendo assim, a educação popular em saúde critica o modelo reducionista positivista e unidirecional, onde a prescrição para se chegar à qualidade de vida e saúde vem de cima (modelo biomédico dominante) para baixo (população), neste âmbito não sobra lugar para o diálogo e escuta das necessidades de quem precisa, a sociedade assume um papel passivo diante os dominantes (LEITE, 2019).

Crítica-se a concepção positivista, na qual a educação em saúde é vista de forma reducionista, cujas práticas são consideradas impositivas, prescritivas de comportamentos ideais desvinculados da realidade e distantes dos sujeitos sociais, tornados objetos passivos das intervenções, na maioria das vezes, preconceituosas, coercitivas e punitivas (BRASIL, 2007, p.13).

A Educação Popular em Saúde é definida como estratégia política que capacita profissionais e comunidade a serem agentes promotores de saúde, com material rico em reflexões críticas e estimuladoras de diálogo entre os saberes populares e científicos.

Segundo Vasconcelos (2001 apud BRASIL, 2007) a educação popular em saúde inicia-se na década de 70, época em que as primeiras ações neste âmbito foram promovidas por Paulo Freire, rompendo com o modelo tradicional vigente, profissionais de saúde uniram-se às camadas populares que instituíam seus próprios representantes para debater questões pertinentes às problemáticas em saúde e temas de interesse, instaurando um diálogo comum, inaugurando um novo momento nas práticas educativas neste âmbito.

Os anos subsequentes ocorreram diversos projetos políticos visando o fortalecimento e a ampliação de debates de questões relacionadas à educação popular em saúde, promovendo amplas intercessões de saberes eficazes na prevenção de

doenças, tratamento, reabilitação e promoção da qualidade de vida, em direção ao cumprimento dos princípios doutrinários do Sistema Único de Saúde³ (SUS), como: universalidade, integralidade e equidade (BRASIL, 2007).

Dentre os diversos âmbitos da saúde que a educação popular freireana está presente, ressaltamos o ambiente hospitalar. A classe hospitalar foi legalmente reconhecida no Brasil, 1994, pelo Ministério da Educação e Desporto, contudo esta modalidade de ensino já se fazia presente desde a década de 1950 no Rio de Janeiro. O movimento da educação inclusiva também foi um forte impulsionador da educação para todos, inclusive as pessoas que estariam impossibilitadas de se deslocarem para a escola por motivos de saúde (BRASIL, 2007).

Oliveira e Santos (2015, p. 42) ressaltam a importância da educação em ambientes hospitalares, ao referirem que “as atividades educativas realizadas nos ambientes hospitalares acabam se transformando em motivadoras de esperanças e sonhos que haviam sido perdidos”.

Incluir pessoas hospitalizadas em classes de educação de jovens e adultos vindas de diversas regiões amazônicas num só espaço é integrar educandos (as) com subjetividades, histórias, culturas, valores diferentes, espaço propício para o cultivo da empatia, do saber ouvir, do respeito ao saber e à integralidade do outro, superando os limites da educação escolar formal, que silencia vozes, dando lugar a educandas que problematizam, refletem e agem sobre suas próprias experiências cotidianas (FREIRE, 1983). Numa concepção dialética, saúde/doença coexistem, isso quer dizer que apesar da condição de “pacientes/assistidas” há nelas saúde, expressa na capacidade criativa⁴ de enfrentamento e esperança.

Esta é a educação que se propõe na classe hospitalar do espaço de acolhimento estudado, auxiliando-as na superação da própria condição de saúde/doença para uma vida de novas perspectivas, com possibilidades de agir sobre sua realidade, ao reconhecerem suas potencialidades (LEITE, 2019).

³ “O Sistema Único de Saúde, o SUS, é formado pelo conjunto de todas as ações e serviços de saúde prestados por órgãos e instituições públicas federais, estaduais e municipais, da administração direta e indireta e das fundações mantidas pelo Poder Público” (BRASIL, 2000).

⁴ Zinker (2007) define criatividade como a capacidade humana de criação, em seu amplo aspecto, reinventando novos modos de ser e estar no mundo, de lidar com as adversidade/realidade que se apresenta.

3.2. Roda de Sentimentos e o diálogo freireano

A classe hospitalar de EJA no espaço acolhimento pesquisado se torna um momento promotor de saúde, as educandas se encontram com um objetivo comum: o aprendizado. Apesar da dor elas passam a nutrir esperanças sobre o amanhã. A educação neste contexto possui um significado singular, surge como possibilidade de darem continuidade aos estudos, ou terem pela primeira vez a oportunidade de estudar, aprender a ler e escrever, outras ainda, de se dedicarem ao vestibular, tudo isso num momento talvez improvável, em que estão fazendo tratamento médico na capital.

Após o acidente inúmeras demandas psicoemocionais surgem, em forma de questionamentos, estranhamentos, medos e grandes desafios, é preciso lidar com a memória do evento traumático, da dor (biopsicossocial) derivada da mutilação, com a mudança da autoimagem, demandas relativas a novos posicionamentos no seio familiar que geram conflitos e angústias, desafios relativos ao “choque cultural” entre costumes do interior e da cidade, a estafa (biopsicológica) derivada da rotina hospitalar. Esses são alguns exemplos dos impactos sofridos pelas educandas em decorrência do acidente.

Ao participar dos momentos de educação popular em EJA promovida pelo Núcleo no espaço de acolhimento percebemos a visível demanda psicoemocional que se apresentava, expressa por sentimentos de inadequação, estranhamento (tanto de autoimagem como de espaço físico), não pertencimento, desesperança, tristeza, ao mesmo tempo em que percebíamos a capacidade de resiliência, da aprendizagem e da vontade de viver.

Mediante esse cenário nós pensamos em proporcionar um momento de diálogo e escuta sensível em que educandas de EJA pudessem expressar livremente suas vivências, sentimentos e dialogarem sobre os temas emergidos a cada encontro, nascendo o projeto denominado de “Roda de Sentimentos”, inspirado nos círculos de cultura ou rodas de conversa de Paulo Freire, nos quais “educandos/as e educadores/as relacionar-se-iam segundo o princípio dialógico, que aponta para uma não hierarquização das culturas que ali se encontram” (CANDAUI; LEITE, 2006, p.7).

Esta intervenção grupal, de caráter pedagógico e psicológico, teve como objetivo propor o diálogo entre educandas/educadores em que pudessem compartilhar suas histórias, expressar como estão se sentindo em relação ao momento vivido, criando uma rede de apoio entre elas capaz de ressignificar as experiências em ambiente hospitalar e despertar a reflexão crítica de seus contextos (LEITE, 2019).

Para Oliveira; Santos e Silveira (2013, p.27748):

O diálogo e a escuta pedagógica de Paulo Freire são as principais categorias norteadoras da prática educativa dos educadores do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, que se revertem em ações educacionais democráticas, solidárias, afetivas e humanistas necessárias para o atendimento educacional em ambientes hospitalares e a inclusão social de seus sujeitos.

Por meio do diálogo na roda de sentimentos foi possível auxiliá-las na busca de recursos psíquicos para lidar com as adversidades inerentes ao contexto e a dissipar ansiedades e angústias que tendem a refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Alvez (2013, p.151) alerta quanto aos encontros grupais: “o foco do processo grupal não é a cura enquanto remissão do sofrimento psicológico, mas o crescimento pessoal enquanto liberdade para dispor mais livremente de si nos relacionamentos interpessoais”.

Os encontros ocorreram uma vez por semana na classe de EJA do espaço de acolhimento, em horário reservado apenas para o desenvolvimento desta atividade.

Fig. 2: vivência na Roda de Sentimentos



Fonte: (LEITE, 2019)

Quando dialogamos estabelecemos uma postura de interesse genuíno ao *saber e ser* do educando, lançando-nos a compreender e transitar em seus “mundos”, interpretando os seus sofrimentos, os sentidos atribuídos sobre o que vivenciam, e identificando os pontos que elas consideram positivos para a resiliência.

O primeiro momento da Roda foi destinado à pesquisa antropológica, onde são mapeadas as características socioculturais das educandas, procurando compreender como se dava o cotidiano das mesmas, em uma atitude de disposição em conhecê-las, fundamental para a criação de vínculo entre as próprias educandas/educandas e educandas/educadores. A partir de então surgiram temas a ser trabalhados, que é denominado por Freire (1983) de temas geradores.

Fig. 3: Cartão de sugestões



Fonte: Relatório de atividades 3.

O levantamento dos temas era realizado a partir do diálogo que surgia como necessidade em cada encontro; ao centro da mesa deixávamos, constantemente, o cartão de sugestões (fig.2), como outra oportunidade de expressarem temas de interesse que talvez não tivesse emergido no grupo.

As vivências singulares de cada educanda e suas leituras de mundo fizeram parte do diálogo espontâneo em que os temas geradores eram estabelecidos e diversos assuntos discutidos. Os principais temas que emergiam estavam relacionados a: sentimentos de culpa; angústia diante a autoimagem mutilada; preconceito social; violência doméstica; autonomia; família e reorganização familiar⁵; saudade; saúde; a importância da classe de EJA; esperança; sonhos/projetos de vida, entre outros.

A seguir serão expostas as práticas construídas a partir da Roda de Sentimentos.

Nas intervenções foram produzidos materiais pedagógicos para a facilitação do diálogo como as cartas das emoções⁶ (Fig.3), cujo objetivo era a expressão dos sentimentos e compartilhamento entre as educandas participantes na roda. Corroboramos com Freire (1980) que o diálogo é estabelecido a partir de atitudes de amorosidade e confiança, quando as educandas sentem que podem falar sobre si sem julgamentos passam a sentirem-se seguras para a expressarem sentimentos e dialogar sobre eles num interesse comum e de aprendizado mútuo. A seguir serão expostos alguns relatos das educandas em atividades realizadas pela roda de sentimentos.

As cartas das emoções eram utilizadas ao início de cada roda de sentimentos, por meio de ilustrações em imagens corriqueiras às educandas, nas quais as mesmas

⁵ A reorganização da estrutura familiar e alteração de papéis tendem a acontecer mediante a inabilitação das educandas a exercerem ofícios próprios do roçado ou da pesca, principais meios de subsistência destas.

⁶ Cartas produzidas manualmente com imagens representativas do estado emocional.

pudessem se identificar, tais como: alegria, raiva, tristeza, nojo, sono, medo, cansaço, frustração etc. Conforme ilustração a seguir.

Fig. 4: Cartas das emoções



Fonte: Relatório de atividades Roda de Sentimentos 3.

Diante as cartas cada educanda participante escolhia a carta que melhor representava seu estado emocional atual dando início ao diálogo e a expressão dos sentimentos. A partir deste recurso lúdico surgiram os seguintes relatos: “Hoje estou feliz porque deu tudo certo na cirurgia”; “Hoje estou triste porque estou com muita saudade da minha família”; “Estou cansada porque andei muito na Santa Casa, fazendo uma série de exames”, “O meu rosto tá doendo, tá inflamado, mas foi muito bom você ter vindo conversar com a gente, assim a gente esquece um pouco a dor.” (LEITE, 2019, p.155). A cada emoção expressada dava abertura para identificações entre os relatos, principalmente quanto ao desafio inerente ao processo de tratamento e de mudanças na vida diária.

Caso a expressão usada pela educanda não tivesse representada no cartão era confeccionado junto com elas novas figuras. Em seguida a este primeiro momento nós dialogamos sobre os temas geradores elencados anteriormente e programado para ser discutido no dia da roda. Contudo os temas já programados naquele dia poderiam mudar dada a necessidade do grupo. De igual modo os materiais também poderiam ou não ser utilizados.

O tema “saudade de casa e da família” emergiu durante a roda de sentimentos. Utilizamos a leitura do livro “As Casas” de Maciste Costa (2018), autora regional do Pará, com o objetivo de tornar o momento mais lúdico e aproximado de suas vivências. As educandas refletiram acerca do significado de casas para elas, além de compartilharem como se dava o cotidiano familiar quando estavam em suas casas. Expressaram seus sentimentos e significados relacionados às suas casas que se aproximaram ao significado do espaço de acolhimento.

Casa para mim é abrigo, é o lugar que sei que vou correr e ter paz (AZALEIA)

Casa para mim é segurança, porque lá eu sei que estou protegida pelos meus pais, e aqui eu tenho vocês que me acolhem, então o Acolher é para mim uma segunda casa (ORQUÍDEA)

Casa para mim é carinho e amor, que nem aqui (Espaço Acolher) é pra mim hoje, sei que posso contar com cada um de vocês (profissionais do Acolher), vocês viraram uma segunda família. (BROMÉLIA) (LEITE, 2019, p.156)

Diante o diálogo as educandas significaram suas casas como: *abrigo, carinho, amor e proteção*. Relataram que sem o apoio de suas famílias não conseguiriam passar por tantos desafios após o acidente, e os laços de afeto construídos no espaço de acolhimento (entre colegas de quarto, educadores e equipe técnica) se tornaram também fundamentais para a recuperação e superação do momento vivido, tal como Freire salienta (1992, p.153): “os proibidos de ser não precisam de nossa “modernidade”, mas de nosso calor, de nossa solidariedade e de nosso amor também, mas de um amor sem manha, sem cavilações, sem pieguismo”.

O recurso das “sentenças incompletas” também foi utilizado em algumas rodas, no papel vinham pequenas frases que precisariam ser completadas, sendo elas: “Minha casa é [...]; eu moro com [...]; numa palavra minha casa simboliza [...]; se eu fosse uma casa eu seria [...]”.

A educanda Margarida, por exemplo, relatou amar estar em família, que residia com os pais e os quatro irmãos no município de Muaná/Pará, o significado de casa para ela é porto-seguro. Dialogamos sobre a importância de termos uma rede de apoio, como pais, irmãos, amigos para confiar e compartilhar momentos de alegria e de dificuldades, e a educanda relatou que o espaço de acolhimento estava se tornando seu novo lar, que estava começando a fazer amizades e se sentir pertencente a ele.

Minha casa fica em Muaná, moro com meus pais e cinco irmãos, sinto saudade de casa, mas aqui (Acolher) também é minha casa, me sinto bem aqui. Lembro da minha casa com animação, todos lá são muito alegres. Se eu fosse uma casa seria bem colorida, porque é alegria, e seria pequena, estreita, porque é cabe menos pessoas aí fica mais calmo (LEITE, 2019, p.158)

Ao final das sentenças as educandas poderiam desenhar a casa que escolheram para sua autorepresentação. A educanda Margarida desenhou e explicou que seria uma casa colorida e pequena. Colorida seria correspondente à alegria e pequena a aconchego.

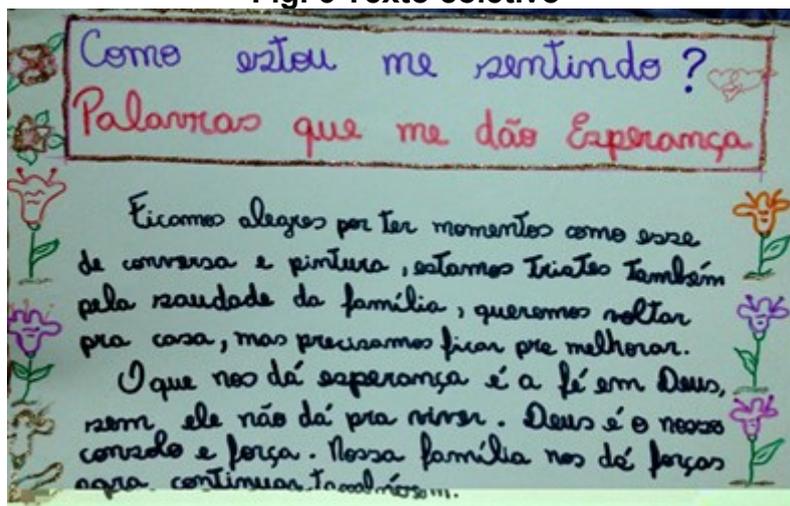
Fig. 5 Desenho da educanda Margarida



Fonte: Relatório de atividades 7.

Ao decorrer dos encontros realizamos também a construção do texto coletivo, em que cada educanda elaborava seu próprio texto sobre o assunto em questão, em seguida ocorria o compartilhamento dos textos individuais, criando um diálogo em que era refletido sobre os aspectos que fizeram sentido para as educandas de modo geral, juntamos então todos esses textos em um só que representava o grupo todo.

Fig. 6 Texto coletivo



Fonte: Relatório de atividades 7.

O texto coletivo acima foi resultado da seguinte pergunta: “como estou me sentindo?” em que as educandas foram relatando as lutas vividas e como estavam conseguindo superar as dificuldades, a palavra emergida foi esperança. As educandas salientaram que momentos de pintura, desenho e diálogo contribuem para o sentimento de alegria e bem-estar. Ressaltaram também a fé (espiritualidade) e a família como fundamentais nesse processo. Oliveira e Santos (2015, p. 42) ressaltam “as atividades

educativas realizadas nos ambientes hospitalares acabam se transformando em motivadoras de esperanças e sonhos que haviam sido perdidos”.

Quando as educandas estavam debilitadas por conta dos procedimentos médicos, como a **expansão de tecido**⁷, que causa grande desconforto, a Roda de Sentimentos ia até elas.

Fig. 7 Atividade na Roda de Sentimentos



Fonte: Relatório de atividades 12.

Com o objetivo de facilitar o diálogo a respeito do autocuidado e autoestima utilizamos algumas imagens representativas deste tema. Posteriormente perguntamos o que aquelas imagens significavam para elas. Conforme veremos a seguir.

Fig. 8 Imagem sobre autoestima



Fonte: (LEITE, 2019)

Com a imagem da alta e baixa autoestima, as educandas expressaram:

⁷ Eficaz na reparação das cicatrizes. “Um balão expansor de silicone é inserido sob a pele que se quer reparar, em seguida, é gradualmente preenchida com água salina ao longo de um tempo fazendo com que a pele estique e cresça.” Disponível em: <http://www2.cirurgioplastica.org.br/cirurgias-e-procedimentos/expansao-de-tecido/> Acesso: 06/03/19

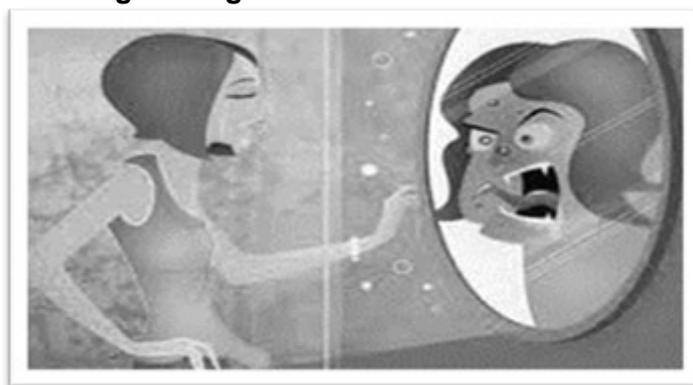
- *Aqui mostra as duas autoestimas, a alta e a baixa, mas nesse desenho a baixa está ganhando, porque tá mais pesada (BROMÉLIA)*

- *Quando isso acontece? (PESQUISADORA)*

- *A autoestima fica baixa quando acontece um acidente como o nosso, a gente fica triste, mas fica alta quando pensamos que não perdemos a vida e que ainda podemos nos arrumar, usar uma peruca, passar um batom (HORTÊNCIA) (LEITE, 2019, p.164)*

A educanda Bromélia interpretou que a baixa autoestima estava ganhando no desenho por possuir maior peso, ao ser questionado em que momento a autoestima diminui. Hortência tomou-se como exemplo, ao relatar que o acidente a deixou muito triste, causando isolamento, entretanto quando pensa que não perdeu a vida e que tem a chance de desfrutar dela, ficou muito grata e motivada a buscar alternativas criativas para lidar com a autoimagem atual, passando a usar peruca, batom, cuidar da pele, e ao passo que se cuidava voltou a sentir-se bem consigo mesma e pronta para retomar ao convívio social. “Em termos práticos, a autoestima se revela como a disposição que temos para nos ver como pessoas merecedoras de respeito e capazes de enfrentar obstáculos básicos da vida” (MOYSES, 2014, p. 19).

Fig. 9 imagem sobre autoestima baixa



Fonte: (LEITE, 2019)

Em relação com a imagem da figura 8 as educandas expressaram:

Essa imagem tá igualzinho quando eu me olhei pela primeira vez no espelho depois do acidente, eu levei um susto, me achei um monstro, eu não me reconhecia, chorei sem parar por mais de uma semana (HORTÊNCIA)

Eu também tomei um susto, fiquei muito triste, meu cabelo era bem grande (BROMÉLIA)

Ao se olharem pela primeira vez no espelho após o acidente agiram de modo assustado ao se perceberem com mutilações no rosto/pescoço, relataram que não se

reconheciam mais naquela imagem e esperavam encontrar no espelho algum aspecto em que pudessem se reconhecer. O sofrimento psíquico neste contexto é esperado, dialogamos sobre o luto e a importância de entrar em contato com a perda e falar sobre ela quando se sentissem a vontade pra isso, como em momentos como esse e com pessoas de confiança para elas. Surgiu também uma discussão sobre as exigências sociais e midiáticas relacionados ao “corpo perfeito” e seus exageros.

Fig. 10 Imagem sobre autoestima positiva/alta



Fonte: (LEITE, 2019)

As educandas sobre a figura 10 expressaram:

Essa sou eu quando passei a gostar de mim de novo, me achei bonita, agora tenho duas perucas, tem dia que quero ser loira, outro morena, passo meu batom, meu hidratante e saio (HORTÊNCIA).

Sou eu hoje, me achando linda, mesmo tendo perdido meu cabelo, e daqui a pouco vou estar mais linda ainda porque vou poder usar peruca (BROMÉLIA) (LEITE, 2019, p.166).

Torna-se evidente o processo de resiliência vivenciado pelas educandas, aos poucos conseguiram dar um novo significado ao ocorrido, à nova autoimagem e a tirar vantagens da nova condição, como fazer uso de perucas de cores diferentes para cada dia e ocasião, passaram a perceber que são merecedoras de cuidado e se permitirem a isso, não apenas por meio do uso da peruca ou de produtos relacionados à estética, mas pelo autocuidado no sentido de capacidade de gerir atitudes favoráveis para qualidade de vida e bem estar.

Hortência sofreu o acidente a mais tempo que Bromélia, dessa forma ambas compartilharam vivências, uma com experiências iniciais e outra com experiências mais amadurecidas do processo. Hortência se tornou uma referência de resiliência e esperança

para Bromélia que finalizou o momento dizendo: “foi bom saber da sua história (risos), agora sei que eu também vou conseguir superar” (LEITE, 2019, p.166).

As educandas relataram a importância do apoio familiar para que conseguissem se aceitar de novo, sobre a importância da família no processo de construção de identidade e autoestima. Schultheisz e Aprile (2013, p.37) explicam: “os relacionamentos familiares exercem papel fundamental na visão e/ou aceitação que o indivíduo tem de si e dos sentimentos autonutridos”. Do mesmo modo em que quando há negação/rejeição por parte das famílias sobre as educandas elas tendem a ter mais dificuldades de aceitação própria e de seus contextos.

Sobre a importância da Roda de Sentimentos as educandas relataram:

Eu gosto da roda (de sentimentos) porque eu falo mais com a senhora do que com as outras pessoas daqui, às vezes a gente quer falar uma coisa, aí a gente fica pensando, porque a gente não quer falar pra aquela pessoa o que a gente tá sentindo. Porque lá na nossa escola não é assim, ninguém chama a gente pra conversar, como é que tu tá se sentindo? E aqui não, aqui eu falo, aqui a senhora me ouve (MARGARIDA) (LEITE, 2019, p.170).

Margarida ao entrar em contato com a classe hospitalar e com as professoras representou negativamente o espaço, relatou que achava todos “chatos”, revelando um natural momento de negação/resistência com a nova realidade, através da descontração e diálogo proporcionado pela roda passou a paulatinamente ressignificar o espaço de acolhimento, o que gerou melhor interação com outras educandas da casa e a facilitar momentos educativos na EJA.

Foi bom porque tudo que a gente conversa, depois a gente reflete. Eu começo a pensar, nas minhas atitudes e que eu tenho que pensar em tudo que faço antes de agir. Gosto muito das aulas da Isabell (NEP) também porque a gente entende mais da Amazônia, e das mulheres (VITÓRIA-RÉGIA) (LEITE, 2019, p.171).

Vitória-Régia afirma que os diálogos decorrentes da Roda de Sentimentos e de outras rodas de conversa promovidas pelo Núcleo a instigou a refletir criticamente sobre seus atos, aprendendo a reagir de modo diferente diante situações de estresse, e contribuiu também para a ampliação da visão sobre o ser mulher na Amazônia, reafirmando sua identidade.

A Roda de Sentimentos que a gente faz toda semana, eu esperava para ter, porque eu gostava demais e eu gosto demais, de conversar sobre o acidente, e falar também e ouvir as meninas de como elas se sentem, me ajuda muito a viver com as pessoas lá fora e aprendi muito também, e expressar nas conversas o que a gente têm me faz muito bem, porque às vezes fico com essas coisas só comigo e não conto pra ninguém (ROSA). (LEITE, 2019, p.172)

A Roda veio romper o silenciamento e trazer à tona importantes discussões, tais como preconceito, autoestima, medos, e os desafios do dia-a-dia. O que antes estava “guardado” encontrou espaço para socialização e participação ativa, consolidando o apoio mútuo entre as educandas. A educanda Rosa relata: “As ‘rodas de conversas’ me ajudou a superar o medo do preconceito, de alguém ser preconceituoso comigo, e me ajudou muito porque a gente faz muitas coisas sobre conversar sobre nossos planos e sonhos” (ROSA) (LEITE, 2019, p.172).

Através das rodas Rosa se sentiu fortalecida para continuar o tratamento e a projetar o futuro de forma positiva.

“Eu estava me sentindo muito mal com o expansor, estava com vontade de desistir, deixar mesmo o tratamento porque estava muito difícil, eu só não desisti porque eu tinha com quem falar e a gente falava aqui na roda muita coisa importante que me deu força para continuar, a roda e o apoio da família fizeram toda a diferença para mim [...] Eu quero trabalhar na minha cidade, ajudar minha família, minha mãe, meu pai, meus irmãos (LEITE, 2019, p173).

A educanda Rosa além de conseguir dar continuidade ao tratamento, também seguiu em frente com os estudos, completou o ensino médio na EJA do espaço de acolhimento e em seguida passou no vestibular no curso de assistência social. A educação para ela tem o significado de autonomia e de participação ativa na comunidade, pretende ajudar a construir projetos de prevenção ao acidente em seu município, dialogar com a comunidade e a conscientizar sobre o direito ao tratamento que as vítimas do acidente possuem no hospital de referência no estado do Pará.

Dialogávamos, também, com frequência sobre a educação, as educandas ressaltaram que os momentos educativos na casa de acolhimento são essenciais para a esperança de futuro e proporcionadores de maior aprendizado, se comparado à escola comum. O sentimento que possuem é de bem-estar e motivação pelos estudos, em que a atenção e do afeto entre educadores/educandas são essenciais ao processo educativo.

*Eu gosto porque aqui não é como nossa escola, aqui tem professor que dá atenção. **Eu aprendi a lê aqui**, me sinto bem, de todo dia descer, estudar e conhecer uma matéria nova, me sinto bem. Dá saudade dos professores que ensina nós, sinto saudade da atenção. **Aqui a gente tem mais chance de aprender [...]** Eu preciso estudar porque se eu for mexer com corte e costura, eu vou ter que fazer anotação (LEITE, 2019, p.125).*

A alfabetização é uma experiência de fato transformadora, para Freire (1987, p.11) a alfabetização “é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua própria palavra. E a sua palavra humana imita a palavra divina: é criadora”, não sendo mera

repetição/reprodução das palavras, mas sim uma experiência criativa humana em que o educando aprende a dizer a sua própria palavra, em que se aprende a ler a palavra escrita e também a do mundo a sua volta.

Quando a educanda falou sobre a classe de EJA como potencial ao aprendizado também estava se referindo a importância dos conteúdos trabalhados também fazerem sentido para ela por se aproximar da realidade vivida e de seus próprios saberes, tornando o processo de ensino-aprendizado mais eficaz. Freire (2015) nos instiga a refletir criticamente sobre a educação libertadora ao questionar:

porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina? [...] Porque não estabelecer uma 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?(FREIRE, 2015, p.32)

O respeito à leitura de mundo do educando é crucial no processo de construção do conhecimento, por meio da educação democrática o/a educando/a se percebe ativo no processo e se reconhece como capaz de conhecer e construir conhecimento. As atitudes de cuidado dos/as educadores/as populares se tornam cruciais num momento de fragilidade e desafios ao decorrer do tratamento médico.

As educandas expressaram que o fato do ensino no espaço ser amoroso se torna um lugar de maior aprendizado, mas também de maior rigurosidade, uma vez que quando não entendem a aula (modelo tradicional) não se sentem motivadas a estudar, e quando estão motivadas (por meio da educação humanizadora) elas desempenham todas as atividades propostas e mais confiança o/a educador/a deposita sobre elas, de que são plenamente capazes de se aprofundarem sobre determinado assunto, sobre isso Freire (2015) ressalta a capacidade de unir amorosidade à rigurosidade.

Na verdade, preciso citar como falsa a separação radical entre seriedade e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante [...] É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigurosidade (FREIRE, 2015, p.139).

As educandas passam a reconhecer a EJA em ambiente hospitalar como lugar de aprendizado com rigurosidade, mas também com amorosidade e alegria.

A Roda de Sentimentos surge como uma oportunidade de produção de conhecimento e de partilhas solidárias promotoras de saúde, gerando um grande impacto na vida das educandas que vai para além do pedagógico.

4 CONCLUSÃO

A Roda de Sentimentos, com base no círculo de cultura de Paulo Freire, se constituiu como estratégia de caráter pedagógico e psicológico. Por meio do diálogo, envolvendo situações de vida e emoções, as educandas puderam compartilhar suas histórias, expressar seus sentimentos e refletir criticamente sobre seus contextos socioculturais.

Por meio do contato com a educação humanizadora, em que o diálogo possui singular importância, as educandas passam a ressignificar autopercepções e redimensionam seus futuros. Os estigmas sociais que atravessam a pessoa que está em tratamento médico geralmente se relaciona a incapacidade, contudo por meio do diálogo construído durante a Roda de Sentimentos as educandas puderam refletir criticamente sobre sua condição, revelando que nelas há saúde expressa na disposição em aprender, construir conhecimento, projetarem o futuro mediante ações concretas, de reconhecerem-se agentes ativas na sociedade, e autoras de suas próprias histórias.

A Roda de Sentimentos foi essencial para que as educandas frequentassem a EJA, além de contribuir para sentirem-se mais a vontade em participar das atividades propostas pelo espaço que lhes favoreceu maior interação social. O medo do preconceito se dissipou, não só por dialogarmos sobre o preconceito, mas por sentirem-se seguras e aceitas no grupo de modo integral, como lugar que poderiam se expressar com liberdade, autonomia e responsabilidade.

A Roda de Sentimentos conseguiu romper o silenciamento da dor e sofrimento do acidente que culminou no escarpelamento, bem como possibilitou debater questões como o preconceito e a autoestima, além de se constituir em espaço de socialização e de práticas de ações solidárias e de apoio mútuo entre as educandas.

Torna-se urgente possibilitar espaços destinados à expressão dos sentimentos silenciados, se por meio da fala e da escuta é possível dissipar ansiedade e angústia, compreende-se que o diálogo é também libertador no sentido emocional.

A Roda de Sentimentos, baseada na roda de conversa Freireana, contribuiu para a ressignificação do espaço hospitalar ao ser favoráveis ao aprendizado, ao fortalecimento de vínculos, a construção da autonomia e autoestima. Espaço destinado ao *encontro*, em que educandas e educadores estão disponíveis reciprocamente a dialogar e a buscar novos conhecimentos e caminhos para a realidade, com esperança, autonomia e liberdade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Paulo Eduardo Rodrigues. O método fenomenológico na condução de grupos terapêuticos. **Rev. SBPH**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 150-165, jun. 2013. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-08582013000100009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 jan. 2018.
- BRASIL. **Caderno de educação popular e saúde**. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa. Brasília: Ministério da Saúde, 2007. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderno_educacao_popular_saude_p1.pdf Acesso: 05/01/18.
- BRASIL. **Sistema Único de Saúde (SUS): princípios e conquistas**. Secretaria Executiva. Brasília: Ministério da saúde, 2000. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/sus_principios.pdf> Acesso: 10/02/18.
- BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução do alemão, introdução e notas por Milton Aquiles Von Zuben. 10 ed. Revista. São Paulo: Centauro, 2012.
- CANDAU, Vera Maria; LEITE, Mirian Soares. Diálogos entre diferença e educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.
- DIAS; Alder; OLIVEIRA, Ivanilde; NETO, João. Educação de Jovens e adultos: Pesquisas e memórias. In: OLIVEIRA, Ivanilde; NETO, João; SANTOS, Tânia. **Educação de Jovens e Adultos: pesquisas e memórias**. Belém: UEPA/CCSE/NEP/EDUEPA, 2014.
- FEIO, Sacid Caderard Sá. **Avaliação da cefaleia e qualidade de vida em mulheres vítimas de escarpamento na Amazônia**. Macapá, 2017. Disponível em: <<http://www2.unifap.br/ppcs/files/2017/12/AVALIA%C3%87%C3%83O-DA-CEFALEIA-E-QUALIDADE-DE-VIDA-EM-MULHERES-V%C3%8DTIMAS-DE-ESCALPELAMENTO-NA-AMAZ%C3%94NIA.pdf>> Acesso: 30/01/18.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.
- LEITE, Priscila Costa Soares. **Educação de jovens e adultos em ambiente hospitalar: representações sobre si, a educação e projetos de vida**. 200f. [Dissertação de mestrado]. Belém: Universidade do Estado do Pará, 2019.

MOYSÉS, Lúcia. **A autoestima se constrói passo a passo**. 8º ed. São Paulo: Papirus, 2014.

OLIVEIRA, Ivanilde; SANTOS, Tânia. Educação em ambientes hospitalares com jovens e adultos. In: **Cadernos de atividades pedagógicas em Educação Popular: Relatos de Pesquisas e de Práticas Educacionais**. Belém/PA: Supercoros, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo freire: Gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba: CRV, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde; SANTOS, Tânia; SILVEIRA, Andréa. Educação em ambientes hospitalares: estratégias pedagógicas para a inclusão socioeducacional. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação. EDUCERE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8581_6178.pdf Acesso: 28/02/19.

NEP. **Relatório de atividades do Projeto Roda de sentimentos 1**. Fev., 2018.

NEP. **Relatório de atividades do Projeto Roda de sentimentos 3**. Mar., 2018.

NEP. **Relatório de atividades do Projeto Roda de sentimentos 7**. Set., 2017.

NEP. **Relatório de atividades do Projeto Roda de sentimentos 12**. Nov., 2017.

SCHULTHEISZ, Thais Sisti De Vincenzo; APRILE, Maria Rita. Autoestima, conceitos correlatos e avaliação. Revista Equilíbrio Corporal e Saúde, v.5, n., p.36-48, 2013. Disponível em: <http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/reces/article/view/22/19> Acesso: 02/04/20.

ZINKER, Joseph. **Processo criativo em Gestalt-terapia**. São Paulo: Summus, 2007.