

EDUCAÇÃO POPULAR E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COMO SÍNTESE CULTURAL

Autora: Sandra Regina Cibir Stocovich.

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UNISAL).

E-mail: sandra_cibir@yahoo.com.br

Orientadora: Fabiana Rodrigues de Sousa

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UNISAL).

E-mail: fabiana.sante@am.unisal.br

Eixo temático: Educação Social

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo suscitar reflexões sobre como um curso de língua inglesa pode contribuir para síntese cultural proposta pelo educador Paulo Freire. Tais reflexões são oriundas de pesquisa de mestrado em educação que se encontra em fase de desenvolvimento. A proposta dessa investigação tem como intuito refletir sobre a humanização das práticas educativas voltadas ao ensino de língua inglesa de modo a perceber as pessoas envolvidas no ato educativo como criadoras de seus conhecimentos através de uma educação libertadora e problematizadora. Inicialmente, apresenta-se a concepção de processos de aprender-ensinar e ensinar-aprender tomando como aporte teórico as contribuições de autores como Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão. A seguir é apresentado o percurso metodológico que está sendo traçado durante o desenvolvimento da referida pesquisa, com base no referencial da Educação Popular. Para tanto valemo-nos da observação, rodas de conversas e registro em diário de campo. Por fim, são tecidas algumas considerações sobre os processos educativos envolvidos no curso de idiomas e como está se delineando esse entendimento do curso como prática social a favor da síntese cultural.

Palavras-chave: “Educação popular”, “Ensino de língua inglesa”; “Síntese cultural”.

Aprender- ensinar, ensinar-aprender

O termo aprender-ensinar e ensinar-aprender segundo Brandão (1995) diz respeito à educação que se aprende na convivência com as pessoas, sem estabelecer forma única ou dentro de um modelo, onde os sujeitos, homens e mulheres, adolescentes e crianças aprendem e ensinam, ensinam e aprendem constantemente dentro das trocas feitas no interior da cultura em situações sociais de aprendizagem, sem a necessidade de uma estrutura social de transferência de saber, a qual se convencionou denominar como escola.

Acreditamos, assim como Brandão (1995), que o processo de aprender-ensinar e ensinar-aprender abarcam situações pedagógicas interpessoais onde os envolvidos ensinam e aprendem, pois essa interação é uma via de mão dupla quando se está aberto a ouvir e respeitar o que o outro sabe e pensa e, assim, efetiva-se uma troca de saberes que enriquece ambos os sujeitos, homens e mulheres envolvidos. Tais interações podem se desenvolver tanto dentro como fora dos muros escolares.

A compreensão desse termo foi adquirida durante o processo de pesquisa e propiciou a aproximação entre os sujeitos, homens e mulheres que participam de um curso de idiomas. Esse curso nasceu de uma iniciativa da discente em conjunto com os propósitos de um Centro Espírita em Americana, situado no Bairro Antônio Zanaga, um local marcado por desigualdades econômicas e sociais. Buscando auxiliar pessoas que no momento não podiam dispor de recursos para o pagamento de cursos particulares, foi criada uma turma de inglês, nível básico, sem custo algum para os participantes.

Esse curso é compreendido como uma prática social caracterizada pela vivência de respeito aos saberes e aos conhecimentos dos participantes e de humildade perante nossas limitações humanas:

A sabedoria acumulada do grupo social não “dá aulas” e os alunos, que são todos os que aprendem, “não aprendem na escola”. Tudo o que se sabe aos poucos se adquire por viver muitas e diferentes situações de trocas entre pessoas, com o corpo, com a consciência, com o corpo-e-a-consciência. As pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem não-sabe-e-aprende. (BRANDÃO, 1995, p.17-18).

A disponibilidade à mudança, a paciência e a perseverança também foram uma constante durante todo o processo, o que reforçou a acepção do termo participar. Participar, pois, diz respeito às oportunidades do sujeito ir forjando sua própria autonomia.

Partilhamos com Freire (2014) a compreensão de disponibilidade à mudança, paciência e perseverança como o ensejo de mudar, de escutar, de vivenciar, de se abrir ao novo, de se recusar a ser fatalista ou pessimista, não sendo possível a prática pedagógica progressista sem esses quefazeres¹ libertadores.

Em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (2014) afirma que ensinar e aprender é sempre uma troca, onde quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. O autor enaltece as formas de ensinar onde autoridade e liberdade caminham juntas, de mãos dadas num processo de afirmação e preservação ao respeito mútuo, nos lembrando de que o ensinar deve passar por muitos crivos tantos quantos formos capazes de estabelecer como educadores éticos e rigorosos de nossa prática.

Mas, para falar de educadores e educação, há que lembrar que, como assevera Brandão (1995), não podemos encarcerá-la dentro dos portões da escola, pois não há apenas uma educação, ela não acontece apenas no espaço “escola” e conforme afirma o autor o ensino escolar não é sua única prática e o professor profissional não é seu único praticante, pois esse espaço apenas se caracteriza pelo local onde se reúnem pessoas e tipos de atividades e onde por fim vivenciando o fazer, acaba-se por fazer o saber.

Ainda, de acordo com o autor, no ser humano a educação não apenas continua o trabalho da vida, mas se instala dentro de um domínio totalmente humano de trocas, sejam elas de símbolos, intenções, padrões de cultura ou relações de poder, onde essas trocas perpetuam o trabalho da natureza em auxiliá-lo a evoluir, torná-lo mais humano.

Não há como pensar educação ou aprendizagem sem nos remeter a Paulo Freire (1987) e sua denúncia à educação bancária, onde homens e mulheres se tornam apenas repositórios de saberes transmitidos por professores ou mestres. Nessa concepção, a hierarquização do saber domina o ambiente de aprendizagem, onde professor é o ser supremo que tudo sabe e os alunos são os que nada sabem tornando-se apenas meros ouvintes, arquivadores dos ensinados pelo mestre.

Ainda de acordo com o autor, para que a educação problematizadora se concretize são necessários o diálogo, a autonomia e a libertação. E nesse sentido, a concepção de educação problematizadora é aquela que afirma a dialogicidade e se faz dialógica. Freire (1987) diferencia as educações chamando de educação problematizadora aquela em que há espaço para a conversa, o diálogo, onde o professor não é mero transmissor, mas dialoga com os sujeitos, num constante aprender-ensinar.

¹ Termo utilizado por Paulo Freire em toda sua obra *Pedagogia do Oprimido* e que exprime as ações de homens e mulheres em sua busca por ser mais.

É dentro desse contexto que o diálogo vai surpreendendo e transformando, desafiando o grupo a pensar sua história social como a experiência social dos outros membros que partilham do grupo e esse diálogo vai também revelando a necessidade de desvelar saberes, realizando novas leituras sobre a sua história e sobre o local de onde fala.

Essa compreensão coaduna-se ao entendimento do quanto inacabados ainda nos encontramos e o quanto é necessária a experiência da abertura ao diálogo. Abrindo-nos, nos abrimos ao mundo, aos questionamentos, às convivências, às compreensões e aceitações do outro e nossas, às buscas de respostas a múltiplas perguntas (FREIRE, 2014).

A assunção do termo ensinar–aprender, aprender–ensinar foi se conformando também através do entendimento de que esse processo envolve uma interação entre pessoas de diferentes faixas etárias, gênero, grupos sociais e étnico-raciais, ou seja, tratamos com diferentes identidades:

Nós, brasileiros oriundos de diferentes grupos étnico-raciais – indígenas, africanos, europeus, asiáticos -, aprendemos a nos situar na sociedade, bem como o ensinamos a outros e outras menos experientes, por meio de práticas sociais em que relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas nos acolhem, rejeitam ou querem modificar. Deste modo, construímos nossas identidades – nacional, étnico-racial, pessoal -, aprendemos e transmitimos visão de mundo que se expressa nos valores, posturas, atitudes que assumimos nos princípios que defendemos e ações que empreendemos. (SILVA, 2007, p.491).

Dentro desse contexto é que acontecem as práticas do curso de idiomas, objetivando identificar processos educativos ali consolidados, bem como as visões de mundo dos participantes da pesquisa.

Caminho metodológico: trilhando os passos do aprender-ensinar

No início do projeto de ensino de língua inglesa o intuito era apenas trabalhar com o curso para oferecer algo à comunidade. Em princípio foi aberta uma turma para crianças de seis a doze anos que tivessem interesse em aprender a língua inglesa ou reforçar o que aprendiam na escola. O desenvolvimento do trabalho se dava através de vocabulário, brincadeiras, dinâmicas e exercícios variados, inclusive músicas, para despertar o interesse dos educandos e motivá-los a participar. Toda a metodologia e todo o planejamento haviam sido feito “para eles”, para o grupo de língua inglesa e não “com eles”. Em menos de oito

meses de curso a turma havia se tornado muito heterogênea e as diferentes necessidades dos grupos acabaram por dividir as turmas por faixa etária. Um curso voltado para crianças e um para jovens e adultos.

Com o passar do tempo houve a percepção de que havia uma grande rotatividade. O curso sempre iniciava com muitas pessoas e com o passar dos meses essas pessoas iam desistindo, abandonando o curso, não aparecendo mais, ficavam apenas um ou dois e as aulas não fluíam como se imaginava, não havia continuidade e todo começo de ano o curso recomeçava, pelo nível mais elementar – o inglês básico.

Isso foi incomodando e começaram os questionamentos por parte da docente do curso e também proponente da referida pesquisa. O que gerava essa evasão? Seria ela motivada pela gratuidade do curso? Ou pela falta de vontade dos alunos? Será que os discentes desistiam do curso porque se sentiam “vasilhas” a serem preenchidas? Ou iam embora porque julgavam nada saber, deviam participar, memorizar e repetir, sem terem nada a oferecer?

Esse foi o princípio da percepção da legitimidade da alienação, a qual se fortaleceu na medida em que a pesquisadora ingressou em Programa de Mestrado em Educação e passou a aprofundar estudos sobre o referencial da Educação Popular.

O aprofundamento teórico engendrou a compreensão de que no curso de língua inglesa, eram ignoradas tantas competências, tantos saberes, tanta diversidade, pela “cultura do silêncio”. Foram sendo percebidas outras situações, como por exemplo não havia questionamentos sobre as atividades propostas pela educadora e isso gerou a busca por implementar uma metodologia dialógica.

Essa metodologia dialógica é construída junto com os sujeitos, tendo na dialogicidade o fio condutor de todo o processo que busca uma transformação social. Essa transformação só se dá através da ampliação da compreensão de mundo, pois como assevera Freire (1987) a realidade não é algo imutável, estático, à qual os homens e mulheres devam se adaptar, mas sim uma constante transformação, onde, a cada vez que nos encontramos em uma situação-limite, cabem questionamentos, problematizações, para que seja possível buscar em conjunto soluções para modificá-los, transformá-los.

Dessa maneira, a fim de identificar e compreender processos educativos concretizados durante o curso de língua inglesa foram implementadas as seguintes etapas metodológicas trilhadas nessa investigação: a) observação participante, b) rodas de conversa e c) registro em diário de campo.

A observação participante consistiu em um instrumento, pois assim como enfatiza Brandão e Borges (2007, p.53) “é um método de ação científica ou um momento de um trabalho popular de dimensão pedagógica e política, quase sempre mais amplo e de maior continuidade do que a própria pesquisa.”

A pesquisa participante esteve pautada basicamente em alguns fundamentos e princípios, de acordo com o autor, quais sejam: a) teve início dentro de uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica, b) partiu-se da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes, individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações, c) os processos, as estruturas e os diferentes sujeitos sociais foram contextualizados em sua dimensão histórica, d) a relação tradicional de sujeito-objeto, entre investigador-educador e grupos populares foi convertendo-se em relação sujeito-sujeito, e) houve uma busca pela unidade teoria e prática e pela construção e reconstrução a partir de práticas refletidas criticamente.

No que tange as rodas de conversa, teve como base teórica e prática os apontamentos de Mélo et al (2007), quando propõe ao invés de questionários com perguntas previamente elaboradas, em tom de inquérito, discussões mais humanizadas, em torno de uma temática, buscando um maior intercâmbio de informações e fluidez no diálogo entre pesquisador e participante, onde a partir de um tema, selecionado pelo grupo, os participantes apresentam suas argumentações e contra argumentações, tendo a oportunidade de posicionar-se frente a determinado assunto e também a ouvir o posicionamento do outro.

Todo esse movimento foi acontecendo no curso de língua inglesa e os temas foram se diversificando. Começaram a surgir conversas sobre a cidade, sobre receitas, especificidades de regiões e também temas mais densos, que geravam mais conflitos, como por exemplo, a vergonha de se expor, o cansaço após uma semana de trabalho e ainda ter disposição para frequentar o curso no sábado, dentre outros.

A docente pesquisadora começou registrando tudo num diário de campo, que no começo se demonstrou apenas o relato das aulas de língua inglesa. Mas conforme enfatizam Bogdan e Biklen (1994) dados são materiais recolhidos pelos investigadores do mundo que se dispuseram a estudar, são elementos chave para a base da análise, os dados ligam-se ao mundo empírico, com elementos necessários para nos fazer refletir de forma adequada e profunda sobre os aspectos que pretendemos investigar.

O diário de campo foi também criando vida, ficando um diário vivo de tudo o que se conseguisse captar, gestos, palavras, posturas, alegria, compartilhamento de vivências, de

tristezas, de angústias, de tudo o que somos. O conteúdo passou a expressar a vivência e a convivência entre os participantes.

A parte descritiva das notas de campo, de longe a mais extensa, representa o melhor esforço do investigador para registrar objetivamente os detalhes do que ocorreu no campo. O objetivo é captar uma fatia da vida. Consciente de que qualquer descrição até um certo grau representa escolhas e juízos – decisões acerca do que anotar, sobre a utilização exata de palavras – o investigador qualitativo em educação procura ser preciso dentro desses limites. Sabendo que o meio nunca pode ser completamente capturado, ele ou ela dedicam-se a transmitir o máximo possível para o papel, dentro dos parâmetros dos objetivos de investigação do projeto (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.152).

E foi por meio do diário e de aprofundamento teórico realizado em Grupo de Estudos sobre Educação Popular e Sociocomunitária que começaram a ser identificadas necessidades da aproximação do falar coerente com o agir, coerente com as práticas e tentando ao mesmo tempo aproximar as realidades tão distantes da língua inglesa dos sujeitos, jovens, homens e mulheres que participavam do curso. A ponte entre esses saberes passou a ser construída a partir de então. A ação dialógica foi acontecendo, as práticas pautando-se no diálogo foram consolidando outros aprendizados. O aprendizado da solidariedade, colaboração, amor ao próximo, compreensão do outro e da importância que temos uns nas vidas dos outros. Saberes tão necessários.

Síntese cultural e ensino de língua inglesa

A dialogicidade é o fio condutor da metodologia desenvolvida nessa pesquisa que se encontra em andamento. Estamos na etapa dos questionamentos críticos em campo, no qual a pesquisadora vai semanalmente para o referido Centro Espírita, onde acontece o curso de idiomas e além do trabalho com o idioma, conversa com os participantes acerca das perspectivas e expectativas dos mesmos. Nessa etapa, é prevista a convivência e a abertura para temas geradores que suscitem reflexões e questionamentos sobre as necessidades e motivos que impeliram as pessoas a participarem deste curso.

De acordo com Weffort (1982):

O educador estabeleceu, a partir de sua convivência com o povo, as bases de uma pedagogia onde tanto o educador como o educando, homens igualmente livres e críticos, aprendem no trabalho comum de uma tomada de consciência da situação que vivem. Uma pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias, onde não há “escola” nem “professor”, mas círculos de cultura e um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo (WEFFORT, 1982, p.25-26).

Ainda nesse sentido, reconhecemos a educação como ato político, pois sem esse reconhecimento estaremos fadados a continuar reproduzindo a política das classes dominantes, dos opressores, correndo o risco de perpetuar as desigualdades sociais.

De acordo com Freire (2014) é impossível ser neutro, o educador ou educadora conscientes precisam forjar em si um saber especial, um saber que os motiva e os leva adiante, para que não se perpetue o status quo, o querer do dominante. O educador e a educadora críticos devem entender que não serão capazes de modificar o mundo, a partir do curso que ministram, mas podem demonstrar que é possível mudar a relação do sujeito cognoscente diante do objeto cognoscível, de modo que os educandos possam ser perceber como recriadores e não como reprodutores de conhecimentos.

Consideramos que essa mudança de postura diante da construção de conhecimentos também é possível de ser estabelecida em cursos de língua estrangeira, ainda que muitos intelectuais e educadores enxerguem o professor de língua estrangeira como um ser à margem do movimento de pedagogia crítica no Brasil conforme podemos perceber na denúncia feita por Cox e Assis-Peterson:

Professores de língua estrangeira, mormente aqueles de língua inglesa, permanecem à margem desse movimento, sendo inúmeras vezes rotulados de alienados, acríticos, apolíticos, reacionários, partidários da direita, agentes do imperialismo americano, pelegos (para evocar o jargão da esquerda na época). Entre os intelectuais politizados, o professor de inglês é suspeito de ter “vendido a alma para o diabo”. (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p.7).

Por mais esse motivo, nos encontros realizados semanalmente a pesquisadora e os participantes conversam sobre situações de ensino aprendizagem e também sobre a língua estrangeira na realidade brasileira, numa tentativa de compreender esse fenômeno da síntese cultural.

Compreende-se por síntese cultural como ação cultural sistematizada e deliberada de ação, que incidindo sobre uma estrutura social, possa transformá-la (FREIRE, 1987).

Pretende-se participar do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para conhecê-lo com os participantes do curso e não apenas para transmitir um conhecimento pronto e acabado. Não há receita pronta, prévia e estabelecida. Há uma integração com os participantes de maneira a aprenderem uns com os outros. Ali não existem espectadores, existe uma realidade a ser transformada através da ação de cada um buscando superação da cultura alienada e alienante, que por vezes é imposta àqueles que almejam aprender-ensinar uma língua estrangeira.

Quando, pelo contrário, se desrespeita a particular visão de mundo que esteja tendo ou tenha o povo, ainda que realizada com a melhor das intenções, acaba-se caindo na invasão cultural. Por isso que, quando há ações anti-dialógicas, os invasores optam, definem, escolhem, modelam. Por sua vez, os invadidos aceitam as opções que foram definidas para eles e são por elas modelados.

[...] a invasão cultural que serve à conquista e à manutenção da opressão, implica sempre na visão focal da realidade, na percepção desta como estática, na superposição de uma visão do mundo na outra. Na “superioridade” do invasor. Na “inferioridade” do invadido. Na imposição de critérios. Na posse do invadido. No medo de perde-lo (FREIRE, 1987, p.216-217).

Nesse trabalho, o que se pretende é uma ação cultural dialógica superando contradições antagônicas que derivem na libertação dos homens e mulheres. Como na síntese cultural, não há invasores, não há modelos impostos, os atores, fazendo da realidade objeto de sua análise crítica, jamais dicotomizada da ação, se vão inserindo no processo histórico, como sujeitos.

Com o curso de idiomas e a busca pela compreensão dos processos educativos ali consolidados, numa contramão do processo de manipulação e invasão cultural busca-se capacitar para promover a autonomia, lembrando sempre que esse processo ocorre numa via de mão dupla, onde pesquisadora e participantes ensinam e aprendem, aprendem e ensinam.

Processos educativos num curso de língua inglesa

Há uma busca em ampliar a concepção crítica da realidade, num processo contínuo de formação humana. Mas para que essa criticidade se desvele, principalmente quando falamos de um curso de idiomas, mais especificamente da língua inglesa, na realidade brasileira, é

necessário buscar nossas raízes latino-americanas, pois é preciso anunciar o local de onde falamos e esse local é o do colonizado², do oprimido.

Conforme afirma Oliveira e colaboradores (2014, p.32), “quando trabalhamos com práticas sociais e processos educativos decorrentes delas é fundamental situá-los cultural, histórica e politicamente no nosso continente, a América Latina”, pois sofremos preconceitos, julgamentos e muitas vezes ideias incutidas em nós, simplesmente por termos nascido no hemisfério sul.

Dussel e Fiori, juntamente com outros pensadores latino-americanos, nos ensinam que conhecimentos que nos valorizem têm de partir de nossa experiência de sermos tomados como pessoas inferiores, de resistência a tentativas reiteradas de destruição de nossa integridade. É importante que mostremos que aqueles a quem se tentou convencer que não eram humanos, o são, ou melhor, nunca deixaram de sê-lo em toda a sua intensidade (OLIVEIRA et al, 2014, p.32).

Ainda nessa tessitura, compreende-se, assim como Oliveira e colaboradores (2014), que processos educativos partem de visões de mundo e de homens e mulheres, em suas construções, reconstruções, afirmações e negações. Para que haja uma apreensão desses processos é necessário o ato de conviver, realizado num clima de interação e confiança. Isso acontece quando há a busca pelo entendimento do caminhar do outro e assim compreender o próprio caminhar, gradativamente, entendendo os resultados dentro desses processos humanos e de humanização, construindo o mundo historicamente.

Os dados coletados até então nos permitem afirmar que no curso de língua inglesa, os participantes não somente aprendem, mas ensinam. No exercício do aprendizado de um idioma são consolidados diferentes processos educativos como a solidariedade, colaboração, amor ao próximo, compreensão do outro e da importância que temos uns nas vidas dos outros. Também são adquiridas algumas habilidades, tais como respeitar a opinião do outro, superar o medo de se expor, entender e respeitar o momento de cada um, por exemplo, se a pessoa tem vergonha de falar, de falar “errado” ou até mesmo o “silêncio” do outro.

Os depoimentos dos participantes do curso apontam que para aprender com o outro é necessário disponibilidade, afetividade, respeito e amor ao próximo. Existem participantes que mesmo diante dessa situação desistem do curso por motivos ainda desconhecidos, mas que nos levam a acreditar que na vida existem situações em que precisamos estabelecer

² Para maior aceção do termo sugerimos Quijano (2010).

prioridades, tais como o surgimento de oportunidade de emprego, a necessidade de cuidar de filhos e outros parentes, dentre outras.

Compreender e respeitar as escolhas dos participantes do curso, bem como o seu tempo e ritmo de aprendizagem exige respeito à liberdade do ser. E é nesse sentido que uma pedagogia da autonomia vai se constituindo, “por estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 2014, p. 105).

Considerações

Esperamos que essas reflexões sejam apenas o começo da mudança de uma prática educativa. Que se possa problematizar sempre, dialogar muito e questionar sempre, constantemente, sem medo, mas acima de tudo que se possa ter sempre a esperança, o amor e a afetividade, pois:

É preciso por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa, vivida com afetividade e alegria prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores e educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (FREIRE, 2014, p. 139).

Que não nos esqueçamos de que o caminho ainda está sendo trilhado e essa é uma experiência única, assim como nos assevera Larrosa-Bondía (2002) cada experiência é singular e produz diferença, heterogeneidade e pluralidade.

Valorizar essa pluralidade e procurar apreender as diferentes leituras de mundo dos participantes do curso de Língua inglesa são objetivos almejados nesta investigação, o que nos mostram que estamos no caminho em busca de uma síntese cultural, possibilitando que os envolvidos no processo de pesquisa – participantes e docente-pesquisadora – se reconheçam como sujeitos de sua história.

Referências

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos**. Porto : Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos R.; BORGES, Maristela C. A pesquisa participante: um momento de educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan. /dez. 2007.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. 33ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire, São Paulo, Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LAROSSA-BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Bras. Edu.** Rio de Janeiro, n.19, jan/ abr. 2002, p.20-28.

COX, Maria I. P.; ASSIS-PETERSON, Ana A. de. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. **Rev. Linguagem & Ensino**, v.4, n. 01, p.11-36, 2001.

SILVA, Petronilha B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n.3, v.63, Set./Dez. 207, p.489-506.

MÉLLO, Ricardo P.; SILVA, Alyne A.; LIMA, Maria L. C.; DI PAOLO, Angela F. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa em psicologia social. **Psicol. Soc.**, v. 19, n.3, 2007, p. 26-32.

OLIVEIRA, Maria W de.; SILVA, Petronilha B. G. e; JUNIOR Luiz G.; MONTRONE, Aida V. G.; JOLY, Ilza Z. L. Reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In. OLIVEIRA, Maria W.; SOUSA, Fabiana R. (orgs). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 29-46.

SOUSA, Fabiana R.; OLIVEIRA, Maria W. **Saberes da noite: processos educativos consolidados na prática da prostituição**. Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2010, p.1-15.

WEFFORT, Francisco C. Educação e Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2003, p. 11-34.