

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS
PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL**

Melissa Noal da Silveira

**DIÁLOGOS AUTO(TRANS)FORMATIVOS COM PROFESSORES DO
ENSINO MÉDIO NOTURNO: UMA PROPOSTA PARA UMA NOVA
PRÁTICA EDUCATIVA EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO
MÉDIO**

**Santa Maria, RS
2017**

Melissa Noal da Silveira

**DIÁLOGOS AUTO(TRANS)FORMATIVOS COM PROFESSORES DO ENSINO
MÉDIO NOTURNO: UMA PROPOSTA PARA UMA NOVA PRÁXIS EDUCATIVA
EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Linha de Pesquisa Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientador: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz
Coorientadora: Prof^a PhD Sueli Salva

Santa Maria, RS
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Silveira, Melissa Noal da
Diálogos auto(trans)formativos com professores do ensino médio noturno: uma proposta para uma nova práxis educativa em uma escola estadual de ensino médio / Melissa Noal da Silveira.- 2017.
120 f.; 30 cm

Orientador: Celso Ilgo Henz
Coorientadora: Sueli Salva
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2017

1. Diálogo 2. Ensino Médio Noturno 3. Auto(trans)formação Permanente 4. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos I. Henz, Celso Ilgo II. Salva, Sueli III. Título.

© 2017

Todos os direitos autorais reservados a Melissa Noal da Silveira. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

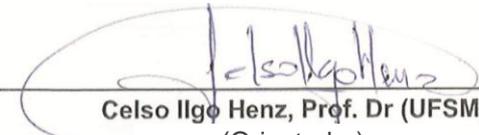
E-mail: melissa@ufsm.br

Melissa Noal da Silveira

**DIÁLOGOS AUTO(TRANS)FORMATIVOS COM PROFESSORES DO ENSINO
MÉDIO NOTURNO: UMA PROPOSTA PARA UMA NOVA PRÁXIS EDUCATIVA
EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Linha de Pesquisa Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

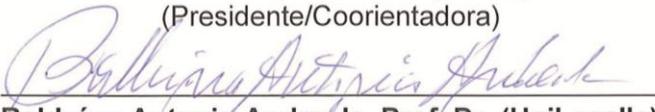
Aprovado em 10 de Janeiro de 2017:



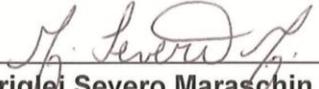
Celso Ilgo Henz, Prof. Dr (UFSM)
(Orientador)



Sueli Salva, Prof. PhD (UFSM)
(Presidente/Coorientadora)



Balduino Antonio Andreola, Prof. Dr. (UniLasalle)



Mariglei Severo Maraschin, Prof. Drª. (UFSM)

Santa Maria, RS
2017

Dedico esta pesquisa a todos os professores que transgridem a ordem imposta e acreditam nas gentes, acreditam em um mundo possível, através não só da educação, mas, além... acreditam no humano. Estes que são feitos do mesmo pó que eu.

AGRADECIMENTOS

Ao pensar naqueles e naquelas que compartilham comigo o *ser gente*, penso em Thiago de Mello quando ao declamar a poesia *Canção para os Fonemas da Alegria* – que é um agradecimento à obra de Paulo Freire – pede licença para desfraldar esse canto de amor.

Assim peço licença e declaro meu canto de amor

À Nossa Senhora Medianeira de Todas as Graças, por me fazer acreditar que o divino é o que habita em nós, como espírito e que a vida é o milagre maior a ser vivido.

À família

Ao Sérgio e a Lizete, que me vieram apresentados como pai e mãe, a estes meu canto de graças, felicidade, gratidão e que eu consiga, a cada dia, ser merecedora de seus gestos de imenso amor. Como Vinícius de Moraes declama

De tudo ao meu amor serei atento
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento.
Quero vivê-lo em cada vão momento
E em seu louvor hei de espalhar meu canto
E rir meu riso e derramar meu pranto

Ao Marcos, o presente que a vida me deu, por continuar caminhado ao meu lado, às vezes na pressa, na correria do dia a dia, às vezes devagar, entendendo meus tempos e respeitando meus espaços. A ti meu canto de namorada, de esposa, de mulher-menina, de cúmplices de nossas vidas.

À Amábilis, cujas palavras me faltam porque quando uma mulher se torna mãe um anjo se torna filho, e essa perspectiva transcendental não cabe nas possibilidades do dicionário. Assim nos conhecemos nesta dialogicidade de intensa manifestação

da força da vida, vida abundante que tu me faz ver/viver e rever/reviver a cada dia. Querida filha a ti meu canto para a eternidade, de amor sem limites de beleza incomparável.

A Josaná, ao Marcos Storck e ao bebê por estarem em nossas vidas de maneira não só física, mas espiritual, onde reconheço a nosso carinho e zelo por estarmos em constante harmonia enquanto família. Meu canto de fraternidade.

À Mari e a Taiz meu canto fraterno-maternal em agradecimento pelas vezes que tiveram que emprestar seus olhos para (ad)mirar a Amábile nos momentos de minha ausência. Meu canto advindo do coração.

Canto de amor aos mestres

Ao professor Celso meu canto de gratidão, de reflexão e amadurecimento. A ti que és um poeta-escultor, na boniteza do teu ser no mundo, na tua sensibilidade de sabedor que em nós, orientandos e orientandas; que muitas vezes chegamos “pedras brutas”; floresce o *ser mais*. Agradeço teu olhar amoroso, tua indignação, tua utopia frente ao mundo possível advindo pela educação.

Ao professor Balduino meu canto de alegria e afeto, por haver te encontrado no caminho. Alegria por ter ouvido não só as tuas palavras, mas a intensidade dos sentidos expressos nelas. Bendito o dia em que os meus ouvidos se aproximaram de tua fala e eu pude acreditar que os poetas são, de fato, autores, não só de conceitos, mas de possibilidades para a criação, imaginação e reinvenção de si.

À professora Sueli Salva meu canto de autora, atento às intencionalidades das expressões e como vemos e significamos o que somos. A criticidade que forma e transforma nossas experiências. Meu canto entoado junto ao teu na caminhada da pesquisa.

À professora Mariglei meu canto de saudade e felicidade. Saudade por haver compartilhado contigo minhas primeiras andanças frente à pesquisa e felicidade por

termos podido compartilhar de inquietudes e utopias que me fazem te querer junto comigo nos caminhos de reflexão-ação.

À professora-amiga-colega Larissa meu canto, meu grito de consideração e companheirismo. Quando penso no que Paulo Freire defende, que ninguém educa ninguém, mas que nós, juntos, em comunhão com o mundo nos educamos vejo que assim é a nossa amizade. Agradeço tua disponibilidade que só os amigos conseguem ter, a disponibilidade da alegria, da amorosidade e da força da vida.

Ao Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional

Nas pessoas das professoras Rosane Sarturi e Marilene Dalla Corte por suas amorosidades e rigorosidades atentas não só aos nossos seres acadêmicos, mas comprometidas com a nossa caminhada em sermos mais.

À colegamiga

À Nisiael Oliveira meu canto de peito aberto, meu grito amoroso. Pela tua presença na minha caminhada de forma intensa e comprometida com aquilo que acreditas com seriedade e alegria que te são próprias.

Aos colegas Coautores desta pesquisa

Meu canto entoado junto aos vossos para tornar possível sermos /vermos o mundo mais humano e fraterno em que nossas práxis estejam engajadas pela luta libertadora e transformadora.

Ao Grupo *Dialogus*

O meu canto de educanda, de ser aprendiz, inacabado, em permanente busca. A este grupo de colegas, pessoas amigas que vivificam a *genteidade*, meu canto de andarilha comprometida com o *sermos mais*.

À este Texto Querido

A ti, querido amigo, meu canto de zelo, atenção e amadurecimento. Através da tua corporeidade posso imprimir minha *genteidade* como autora na história que me constitui. Agradeço teu companheirismo e, principalmente, agradeço a tua presença que me fez querer te ver e sentir todos esses dias.

RESUMO

DIÁLOGOS AUTO(TRANS)FORMATIVOS COM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO NOTURNO: UMA PROPOSTA PARA UMA NOVA PRÁXIS EDUCATIVAS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO

AUTORA: Melissa Noal da Silveira
ORIENTADOR: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz
COORIENTADORA: Prof^a PhD Sueli Salva

Nesta Dissertação de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, desenvolvido na Linha de Pesquisa Gestão Pedagógica e Contextos Educativos do Centro de Educação/UFSM, constituímos o estudo do processo dialógico através da proposta epistemológico-política desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire, os chamados Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. Espaço de falar e ouvir a palavra para a possibilidade de se constituir a auto(trans)formação permanente dos professores que trabalham com o Ensino Médio Noturno da Escola Estadual de Ensino Médio Professora Maria Rocha, em Santa Maria-RS. Através do diálogo, compartilhamos as problematizações próprias deste espaço/tempo que, com as professoras, o professor e a coordenadora pedagógica, oportunizou momentos de possibilidade para auto(trans)formação permanente, como forma de intervenção no contexto escolar em que estou inserida. Neste estudo, acreditamos no *ser gente*, na educação humana e emancipatória, na perspectiva freireana. Como metodologia, este estudo, de abordagem qualitativa, fundamenta-se como pesquisa-formação (JOSSO, 2010), em que os sujeitos de pesquisa foram os coautores que compartilharam suas experiências pelo diálogo (LARROSA, 2003). A perspectiva epistemológico-política dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos foi aquela constituída para a processualidade dos momentos com os professores. Como subsídio teórico-conceitual nos embasamos em Paulo Freire e outros autores, tais como: Charlot (2000), Gadamer (2000), Serres (2001) Henz (2003, 2007, 2010, 2012, 2014, 2015), Henz e Freitas (2014, 2015), Arroyo (2013), Imbernón (2011), Garcia (2010), entre outros. Diante disso, consideramos que a experiência vivenciada pelos professores do Ensino Médio Noturno tornou possível pensarmos e discutirmos a realidade com criticidade, ou seja, a ação-reflexão-ação sobre a prática educativa. Nesse sentido, caminhamos para a dialogicidade como processo de auto(trans)formação permanente, apontando a importância das significações e dos sentidos dados ao Ensino Médio Noturno da Escola Pública nas angústias e nos esperanças que nos constituem.

Palavras-chave: Diálogo. Ensino Médio Noturno. Auto(trans)formação Permanente. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

RESUMEN

DIALOGOS AUTO(TRANS)FORMATIVOS CON PROFESORES DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA NOCTURNA: UNA PROPUESTA PARA UNA NUEVA PRÁXIS EDUCATIVA EN UNA ESCUELA DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

AUTORA: Melissa Noal da Silveira
ORIENTADOR: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz
COORIENTADORA: Prof^a PhD Sueli Salva

En esa disertación de Maestría Profesional en Políticas Públicas y Gestión Educacional, en la línea de investigación Gestión Pedagógica y Contextos Educativos en el Centro de Educación/UFSM, constituimos el estudio del proceso dialógico a través de la propuesta epistemológico-política desarrollada por el grupo de investigación Dialogus: Educación, Formación y Humanización con Paulo Freire, los llamados Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. Espacio de se hablar y oír la palabra para la posibilidad de se constituir la auto(trans)formación permanente con los profesores que trabajan con la Enseñanza Secundaria Nocturna de la Escola Estadual de Ensino Médio Professora Maria Rocha, en Santa Maria/RS. A través del dialogo, compartir las problematizaciones propias de ese espacio/tiempo que, con las profesoras, el profesor y coordinadora pedagógica, posibilitó momentos para insinuar nuestra auto(trans)formación permanente, como forma de intervención en el contexto escolar en lo cual estoy involucrada. En ese estudio, acreditamos en el ser gente, en la educación humana emancipadora, en la perspectiva freireana. Como metodología ese estudio de abordaje cualitativa, se fundamenta como investigación formación (JOSSO, 2010), los sujetos de investigación fueron los coautores que compartieron sus experiencias por el dialogo (LARROSA, 2003). La perspectiva epistemológico-política de los Círculos Dialógicos Investigativo-formativos fue aquella constituida para la procesualidad de los momentos con los profesores. Como subsidio teórico conceptual nos basamos en Paulo Freire y otros autores como Charlot (2000), Gadamer (2000), Serres (2001), Henz (2003, 2007, 2010, 2012, 2014, 2015), Henz e Freitas (2014, 2015), Arroyo (2013), Imbernón (2011), Garcia (2010), entre otros. Frente a eso, consideramos que la experiencia vivida por los profesores de la Enseñanza Secundaria Nocturna hace posible la criticidad de la realidad, o sea, la acción reflexión acción bajo la práctica educativa. Así caminamos para la dialogicidad como proceso de auto(trans)formación permanente, apuntando la importancia de las significaciones y de los sentidos dados a la Enseñanza Secundaria Nocturna de la Escuela Pública en las angustias y en los esperanzares que nos constituye.

Palabras clave: Dialogo. Enseñanza Secundaria Nocturna. Auto(trans)formación Permanente. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

LISTA DE SIGLAS

CEB's	– Comunidades Eclesiais de Base
CNE/CEB	– Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CRE	– Coordenadoria Regional de Educação
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
EM	– Ensino Médio
EMN	– Ensino Médio Noturno
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação
MEC/USAID	– Ministério da Educação/ United States Agency for International Development
MPD	– Matrícula por Disciplina
PNE	– Plano Nacional de Educação
PPP	– Projeto Político-pedagógico
PROEJA	– Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
UFRGS	– Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	– Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

	AS PALAVRAS QUE DÃO INÍCIO A NOSSA CONVERSA	12
1	O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR, MOVIMENTOS INICIAIS. O EU NO MUNDO COM O MUNDO E COM OS OUTROS	14
1.1	OBJETIVOS.....	29
1.1.1	Objetivo geral.....	29
1.1.2	Objetivos específicos	29
2	ABRINDO TRILHAS E CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A PESQUISA- O ‘FALAR COM’ OS PROFESSORES	31
2.1	DIÁLOGOS COM PROFESSORES E PROFESSORAS: A PROCESSUALIDADE NA CONSTITUIÇÃO DOS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS	33
2.2	A EXPERIÊNCIA COMO PROCESSUALIDADE PARA A AUTO(TRANS)FORMAÇÃO.....	42
3	A NOITE DOS SONHOS POSSÍVEIS ACORDANDO RUMO A UTOPIA	47
3.1	O CAMINHO JÁ PERCORRIDO E AS PEGADAS DEIXADAS	50
3.2	EDUCAÇÃO BÁSICA NOS TROPEÇOS DO NEOLIBERALISMO.....	59
3.3	A DORMÊNCIA DO ENSINO NOTURNO: REFLETINDO O CONTEXTO... ..	63
3.4	O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL	68
3.5	CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS E AUTO(TRANS)FORMAÇÃO.....	72
4	O ESPERANÇAR E A TRANSGRESSÃO NA PROCESSUALIDADE DA AUTO(TRANS)FORMAÇÃO	75
4.1	TRANSGRESSÃO: (RE)SIGNIFICANDO AS ANDANÇAS EDUCATIVAS... O ESPERANÇAR... ..	80
5	DIÁLOGOS AUTO(TRANS)FORMATIVOS COM AS COAUTORAS E O COAUTOR DA PESQUISA	85
5.1	EM RODA, NA RODA... EM CONSTANTE MOVIMENTO	87
5.1.1	Movimentos - A escuta sensível e o olhar aguçado - silêncios, aprofundamentos, aproximações e distanciamentos... ..	89
5.1.2	Diálogos problematizadores o “dizer a sua palavra”	93
5.1.3	Emersão de Temáticas - da existência... do assombro... da esperança.....	95
5.1.4	Descoberta do inacabamento	98
5.1.5	Conscientização - A práxis no caminho	99
6	NO CAMINHO SENTO À SOMBRA DA “MANGUEIRA”, (RE)VEJO AS PEGADAS DEIXADAS E, NO HORIZONTE, VISLUMBRO O DEVIR... O QUE POSSO DIZER DE TUDO ISSO	103
	REFERÊNCIAS	109
	ANEXOS	114
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	115
	ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	118
	ANEXO C – TERMO DE UTILIZAÇÃO DO NOME DA ESCOLA	119
	ANEXO D – QUADRO DE TOTAIS – ALUNOS E TURMAS	120

AS PALAVRAS QUE DÃO INÍCIO A NOSSA CONVERSA

A primeira palavra que me vem, ao apresentar este texto, é *conversa*. Conversa no sentido da roda de chimarrão, no processo de se aproximar para falar de minhas inquietações, indignações e utopias. Na filologia a palavra conversa é composta por COM-, que significa “junto”, e VERTERE, “Virar-se para”. Assim, nada melhor que, ao apresentar a dissertação à banca de professores, assumir essa minha intenção de “*virar-me junto para*”, intenção de me assumir alguém que escuta, atenta às experiências e caminhos trilhados pelos professores, autoridades nas quais compartilho minhas limitações e também minhas possibilidades como pesquisadora. Sei que a palavra autoridade aqui pode parecer demasiada formal, mas me assumindo freireana, posso trazê-la na perspectiva de *fazer crescer* e de ajudar o outro a se tornar *autor* da história, desafiando a construção da minha autonomia.

Desse modo, começo a desvelar um pouco de mim no primeiro capítulo, nomeado *O Caminho se Faz ao Caminhar, Movimentos Iniciais. O Eu no Mundo com o Mundo e com os Outros*. Aqui, encontro-me com o ser que me constitui e sou acompanhada por meus poetas favoritos e vou, de mãos dadas com Paulo Freire, (re)significando minhas ações no mundo.

No segundo capítulo, intitulado *Abrindo Trilhas e Construindo Caminhos para a Pesquisa – o ‘falar com’ os Professores...* busco os autores que propiciam o falar com os professores e não aos professores. Em uma relação dialógica, encontro Larrosa (2003) para conceituar a experiência; Freire (1985, 1992, 1999, 2001, 2011, 2011a, 2014, 2014a e 2015), a Humanização e a formação; Josso (2010), a Pesquisa-formação; Henz e Freitas (2015), os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos e Henz (2003, 2007, 2012 e 2014), a auto(trans)formação. Esses se juntam à roda de conversa e viram-se até mim para que eu possa apropriar-me da perspectiva teórico-conceitual que fundamenta a pesquisa.

No terceiro capítulo, *A Noite dos Sonhos Possíveis. Acordando Rumo a Utopia*, começo com Carlos Drummond de Andrade para trazer a reflexão sobre o Ensino Médio Noturno, unida a Paulo Freire e a outros autores que me fazem pensar quem somos nós que habitamos este tempo/espaço que é o noturno. A desigualdade, envolvendo a constituição histórica, a legislação, a economia e a educação, no Ensino Médio Noturno, é refletida neste contexto.

No quarto capítulo, *O Esperançar e a Transgressão na Processualidade da Auto(trans)formação*, momento em que defendo a transgressão, no conceito de Miguel Arroyo (2013), como possibilidade para a auto(trans)formação, em que o esperançar se faz fundamental. E, no capítulo subsequente: *Diálogos auto(trans)formativos com as coautoras e o coautor da pesquisa*; converso com as diversas narrativas e reflexões *proativas* que aconteceram nos diferentes movimentos dos Círculos Dialógicos. Deixo minhas reticências no sexto capítulo, *No Caminho Sento à Sombra da “mangueira”, (re)vejo as Pegadas Deixadas e, no Horizonte, Vislumbro o Devir... O que posso dizer de tudo isso...*

1 O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR, MOVIMENTOS INICIAIS. O EU NO MUNDO COM O MUNDO E COM OS OUTROS

Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou...
(Fernando Pessoa)

*Esse estranho que mora no espelho (e é tão mais velho do que eu)
Olha-se de um jeito de quem procura adivinhar quem sou.*
(Mário Quintana)

Começo¹ este texto com os movimentos iniciais, os passos que me levaram/levam até aqui. Com as palavras de Fernando Pessoa e Mário Quintana, é possível dar-me conta de tudo que fui, e de tudo que não fui, quem sou, isto é, o que me forma e me transforma como ser *no mundo com o mundo e com os outros*. Os poetas que caminham comigo, nos meus passos, se juntam a Carlos Drummond de Andrade e a Paulo Freire, e me fazem pensar que este EU que me constitui, frequentemente, dialoga com o outro EU da minha experiência. Aquilo que me apercebo enquanto gente. “Gente inacabada, de gente curiosa” (FREIRE, 2011a). Assim vou falar de mim e do que me faz gente nesse universo chamado existência, buscando esse ‘Caminhar para si’ (JOSSO, 2010), caminhar para dentro de mim, da experiência do meu viver, para que possa refazer o meu caminho ao poder “dizer a minha palavra” (FIORI In FREIRE, 2011, p. 17). Ernani Maria Fiori, no prefácio a *Pedagogia do Oprimido* (Idem p. 09), ao falar sobre a alfabetização traz a reflexão sobre a formação humana que eu aqui comungo, “Aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (FIORI, 2011, p. 17).

Ao escrever este texto retomo à memória os diferentes momentos do meu caminho que justificarão as minhas inquietações que, aqui neste escrito, pretendo dar vida, refazendo perguntas e, talvez, encontrando respostas.

Sou Melissa, filha do Sérgio e da Lizete, irmã da Simone e da Josaná. Mãe da Amábile e esposa do Marcos. De forma sucinta, posso dizer que este é meu núcleo familiar. Nasci em uma família proletária de pai funcionário público e de mãe cabeleireira, ambos provenientes de famílias pobres. A paterna vivia no bairro Mathias Velho em Canoas, onde se trabalhava o dia para se garantir a comida de

¹ Utilizarei, inicialmente, a primeira pessoa do singular na escrita da pesquisa. No entanto, por entender que este processo se dá no compartilhamento de experiências com os sujeitos-coautores de pesquisa, os capítulos que seguem serão escritos também na primeira pessoa do plural.

uma família numerosa. A materna, constituída de imigrantes italianos que plantavam arroz de forma artesanal, também é numerosa e extremamente sofrida. Ambas social e financeiramente muito debilitadas e, por estarem vivendo um momento histórico de repressão, o medo era a palavra que imperava naquele momento. Aqui consigo perceber que o universo da fome, da pobreza e do abandono social castra toda e qualquer possibilidade de (auto)reflexão, simplesmente pelo fato de necessidades básicas de manutenção da vida serem negadas às camadas populares da sociedade, essa era a perspectiva ao alcance dos meus pais nesse momento.

O pai sempre teve um apreço sem fim pelos estudos, porém só era encorajado pelo papel de mãe que a vó Helena exercia, nunca pelo incentivo do vô, pois, naquela época, na periferia, aquele que quisesse estudar era porque queria se esquivar do serviço, atividade fundamental para manter o mínimo necessário para se viver. O pai foi um transgressor das regras, então, mesmo trabalhando durante o dia, sempre encontrou tempo para os livros, as letras, os números, universo fascinante que dava a ele algo jamais encontrado em qualquer outro lugar, um espaço de ser ele mesmo, *ser gente*. Isso me traz a memória o que Paulo Freire, em *A importância do ato de Ler* (1997), defende:

De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1997, p. 20).

Assim, estudando da maneira que lhe era possível, reescrevendo sua realidade, sempre obstinado por sair dessa situação constrangedora, doída e funesta que é a pobreza, com muito esforço e dignidade, aos dezoito anos, entrou para a Base Aérea de Santa Maria. Como primeiro colocado no concurso, nem sabia ao certo aonde iria “servir à Pátria”, mas sabia que seria em outra cidade. A possibilidade de encontrar algum caminho para sair da pobreza seria ainda melhor que ficar nela. Dessa maneira, o pai chega à Santa Maria, se estabelece, conhece a mãe e juntos formam a nossa família. Nesse contexto, meus pais se constituem um casal de grande afetividade que constrói junto uma forma de vida diferente daquelas vividas em suas casas paternais. Na primeira casa que compraram, ainda muito jovens e com muito sacrifício, o pai destina um dos quartos para os livros, decisão que nos impulsionou a sempre chamar este ambiente de “quarto dos livros” e não de biblioteca. No dia que eu nasci, eles já estavam lá alojados, donos do espaço e

vivendo em comunhão com os meus irmãos. Isso afetou minha vida de forma muito sensível, primeiro pelo imenso ciúmes que eu tinha/tenho ao ver como o pai e a mãe sempre trataram os livros e depois pelo carinho deste “familiar” com o corpo apenas diferente do meu.

Tanto o pai quanto a mãe jamais tiveram, na mocidade, a oportunidade de dizerem suas palavras². Penso que jamais tiveram consciência de que tinham essa possibilidade devido à extrema opressão política e social a qual eram submetidos, pois suas juventudes foram marcadas pela ditadura militar que obrigou os jovens a acreditarem que não tinham voz. Aqui consigo dialogar com a obra *Pedagogia do Oprimido* (2011), que expressa literalmente o contexto real deste momento histórico marcado pela opressão e o desejo de libertação.

Os oprimidos, [...] Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recria, no seu poder de transformar o mundo. [...]. A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se (FREIRE, 2011, p. 47-48).

Nesse processo de descobrir-se um novo homem, uma nova mulher, que cria e recria o mundo, os dois se encontraram e, juntos, nas suas intersubjetividades e distantes de seus contextos de vivências, ambos começaram a questionar a realidade de forma que a criticidade principiou o esboço de sua força radical. Começam, então, a participar do grupo de jovens da igreja católica local. Afloram os interesses por política, a questão popular, onde o povo, nós mesmos, poderia/poderíamos criar, o que expressa Nita Freire, no Dicionário Paulo Freire, os *inéditos viáveis*:

O Inédito-viável nos diz, claramente, que não há o reino do definitivo, do pronto, do acabado; do nirvana da certeza e da quietude perfeita dos sonhos possíveis. Ele se nutre da inconclusão humana, não tem um fim, um termo definitivo de chegada (FREIRE, 2008, p. 223).

² Dizer sua palavra – “[...] dizer a palavra implica romper com a cultura do silêncio imposta e hegemonizada pela educação bancária. Agindo contra-hegemonicamente, dizer a palavra é fazer história e por ela ser feito e refeito” (BASTOS, 2008, p. 128).

Com esse contexto, as possibilidades e anseios foram muitos e os dois começaram a descobrir o que era esse “libertar-se”, porque se nada estava pronto e acabado poderiam recriar seus mundos, assim começam a travessia a este novo lugar.

Sob esta atmosfera de afeto e crítica à realidade, nasci no ano de 1977. Tão logo percebo o “eu” através da consciência de minha própria existência, dou-me conta de que na nossa casa tinha conversa, espaço em que eu e minhas irmãs poderíamos expor nossas questões e, através disso, conversar sobre tudo abertamente. Aliás, em casa sempre me senti muito acolhida, amada e me foi proporcionado o espaço de construção de minha subjetividade.

Começo a estudar na Escola Nossa Senhora do Calvário, instituição particular de ensino e confessional, através de bolsa de ajuda de custo. Ao chegar à escola no primeiro dia do Jardim de Infância, comecei a sentir uma estranheza sem fim e esse sentimento me acompanhou até o término do Ensino Fundamental, e a escolarização entra no meu mundo. Mundo até então tranquilo e feliz, proporcionado pelo universo da ludicidade, da brincadeira, da conversa aberta sem muitas regras – aqui me refiro a poder falar em casa questões próprias da vida, das dúvidas, um mundo de perguntas. Até hoje sou muito grata aos meus pai e mãe por terem me deixado ser quem eu era e não me moldar para ser outra, a partir de padrões pré-fabricados ou impostos.

Nunca vivenciei uma experiência de querer estar no espaço da escola, desde os primeiros momentos escutei palavras como “senta”, “não pode falar agora”, “menina, não pode sentar assim”, “Melissa, fica quieta”, “silêncio!”. Esses conjuntos de palavras, onde a negação estava presente quase que em sua totalidade, sempre me constrangiam. Eu sou feita de palavras, de sentidos dados a elas e sempre gostei de observar os “corpos” que se desenhavam aos escrevê-las, o que me faz lembrar de Larrosa (2003) quando, ao falar da experiência, afirma como as palavras produzem sentido e criam realidades.

el hombre es palabra, que el hombre es en tanto que palabra, que todo lo humano tiene que ver con la palabra, se da en la palabra, está tejido de palabras, que el modo de vivir propio de ese viviente que es el hombre se da en la palabra y como palabra (LARROSA, 2003, p. 86).³

³ “O homem é palavra, que o homem não é mais do que palavra, que tudo o que é humano é palavra, se dá na palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem se dá na palavra e como palavra” (Tradução nossa).

Assim, as palavras me acompanham e os sentidos dados a elas, suas entonações e gestos corporais que as seguem. Na alfabetização, lembro-me de dois fatos marcantes relacionados ao estar em sala de aula. O primeiro sempre teve a ver com a relação de permanecer sentada por um longo período; esse fato me acompanha até hoje e me provoca como professora a respeitar a corporeidade dos estudantes em sala de aula. Não raro eu ficava ao lado da classe, em pé, somente pelo fato de não querer ficar tanto tempo sentada, isso fazia com que eu fosse repreendida algumas vezes. Fato que me faz pensar no que Paulo Freire em conversa com Antonio Faundez em *Por uma Pedagogia da Pergunta* (1985), aprofunda

A existência humana é, porque se fez perguntando, à raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é o ato de perguntar. Exatamente, quando uma pessoa perde a capacidade de assombrar-se, se burocratiza. Me parece importante observar como há uma relação indubitável entre assombro e pergunta, risco e existência. Radicalmente, a existência humana implica assombro, pergunta e risco. E, por, tudo isso, implica ação, transformação. A burocratização implica adaptação, portanto com um mínimo de risco, com nenhum assombro e sem perguntas. Então a pedagogia da resposta é uma pedagogia da adaptação e não da criatividade. Não estimula o risco da invenção e da reinvenção. Para mim, negar o risco é a melhor maneira que se tem de negar a própria existência humana (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 51).

A apresentação ao mundo escolar burocratizado implicou adaptar-me a essa postura e ficar quieta, sentada e, por vezes, segurava a cabeça por estar muito cansada dessa posição. Essa memória me vem e me causa muita tristeza, uma vez que este foi meu primeiro sentimento de castração e adequação à escola.

O outro fato que me marcou foi na alfabetização em relação à ortografia⁴, onde, em determinada ocasião, ao “desenhar” a vogal “o”, foi de minha vontade elaborar algo mais que um círculo parecido a um zero ou algo do tipo. Rememorando esse momento de minha infância, sinto agora, ao escrever estas palavras, a mão da Irmã Célia firme segurando a minha mão e dizendo, em alto e bom som, a toda a classe que agora sim eu aprenderia a escrever o ‘o’ de forma correta. Senti um calafrio em um misto de vergonha e uma espécie de emburrecimento, em que eu mesma me recriminei por tentar fazer algo fora daquilo que era convencional. Escrever essa letra me traria novos problemas, pois, em outra

⁴ Dizer a minha palavra... “Dizeres a tua palavra em tua casa foi o exercício mais prazeroso da vida... o silêncio imposto na escola a coisa triste da tua infância... A ortografia imposta em nome de uma pseudo-etimologia também é uma forma de opressão.” ANDREOLA (parecer a esta dissertação).

ocasião na mesma série, já sabendo escrever o ‘o’, agora maiúsculo, em uma atividade, deveríamos ir e escrever no quadro uma série de frases, como eu era a número 23 ou 24 da chamada – aqui éramos tratados por números ao longo da aula – já havia feito a conta e calculado em qual dia seria a minha vez. A frase que eu deveria escrever começava por ‘o’, então resolvi fazer o melhor que eu pudesse e treinei a frase todos os dias até o momento da minha ida ao quadro. Chegando em frente à professora e à turma, comecei a escrever o meu ‘o’ em forma de caracol de dentro para fora. Ao iniciar a minha tarefa, a professora começou a rir do modo que eu tentei escrever a minha frase; nesse instante, lembro-me de que apaguei a minha letra com a manga da blusa e de recomeçar a frase de maneira que eu não expusesse minha identidade e não parecesse piada, novamente. Fiz isto em todo o Ensino Fundamental, segui rigidamente as regras. Aqui, Paulo Freire se faz presente, quando em *Professora Sim, Tia Não* (2015) me faz pensar:

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância [...] (FREIRE, 2015, p. 88).

A partir daí, lembro-me de estar atenta para seguir as regras uma vez que, para mim, a escola não tinha esse olhar acolhedor, essa possibilidade de espaço criador. De forma geral, tive boas notas na escola, o que sempre pareceu que as coisas iam bem. O problema era o contraponto entre escola e casa-família. Se na primeira eu deveria ser pacata, na segunda, era estimulada a ser crítica e a me posicionar sobre as coisas que nos aconteciam.

Em casa, éramos influenciadas pela luta em busca do processo para a democracia. O pai e a mãe, nesse momento histórico, já haviam se empoderado⁵ de suas consciências enquanto força popular. Na nossa casa aconteciam reuniões, em um primeiro momento, sob a luz da teologia da libertação e circulavam os livros e a fala relacionada a um ser igreja liberta, de um Deus descido do altar, lá ao redor da mesa. O pai, nessa época, era líder comunitário e a mãe catequista sob o viés da luta popular em busca de voz, espaço e respeito, e eu pude acompanhar essas

⁵ Consideramos o conceito de empoderamento dado por Pedrinho Guareschi no dicionário Paulo Freire, ele afirma: “Empoderamento é assim para Freire um processo que emerge das interações sociais em que nós, seres humanos, somos construídos e, à medida que, criticamente, problematizamos a realidade, vamos nos “conscientizando”, descobrindo brechas e ideologias; tal conscientização nos dá “poder” para transformar as relações sociais de dominação, poder esse que leva à liberdade e à libertação” (GUARESCHI, 2010, p. 148).

vivências, essas perspectivas. Nesse contexto, começamos a fazer parte das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's); eu muito moça já fazia parte do grupo de jovens que compunha esse segmento dentro da igreja católica com movimentos sociais e partidários. O local de encontro era o Movimento Universitário de Santa Maria, o MUSM, e as igrejas ou estabelecimentos religiosos outros, uma vez que a perspectiva ecumênica era defendida. Sentia-me inteiramente integrante nesse universo.

Com tudo isso, o descompasso entre estar em um ou outro espaço afetava profundamente meu corpo, de forma mais sensível do que de outras crianças ou jovens. Chorei muitas vezes por não querer ir à escola, visto que nunca encontrei sentido em estar ali, faltava-me comunicação, olhar nos olhos, entender o porquê das coisas serem como eram. Isso me angustiou constantemente. A escola particular sempre me pareceu um ambiente muito mais restritivo que construtivo, e, com o passar do tempo, fui me apreendendo aos “modos de sentir, pensar, agir”.

Na medida em que o conhecimento do mundo exterior vai mudando, muda também o ser humano; modifica-se a visão, a concepção e a postura de homens e mulheres para com este mundo, modifica-se o seu sentir/pensar/agir (HENZ, 2007, p. 153).

À medida que o caminho avançava, minha concepção de mundo modificava e, ao ingressar no Ensino Médio, a atmosfera mudou; aqui meu modo de ser através do sentir, pensar e agir foi levado em consideração dando sentido às vivências dessa época. A escola de Educação Fundamental, primeiro grau na época, não oferecia Ensino Médio, segundo grau. A opção era estudar na escola estadual a duas ou três quadras de casa.

Posso afirmar que ao chegar à Escola Estadual de Educação Básica Professora Margarida Lopes, instituição pública, de imediato, aquelas paredes, aquele ambiente, aquelas pessoas, tudo que rodeava aquele contexto me desarmou enquanto pré-conceitos de espaço escolar. A primeira característica marcante foi ter observado a professora nos ver no primeiro dia e ir chegando próximo a nós, sorrindo e demonstrando afetividade. Desse momento em diante, comecei a entender e a significar o que era aquele espaço e a sentir vontade e prazer de estar não só na escola, mas dela fazer parte de mim, enquanto pessoa. O movimento estudantil, as discussões sobre as realidades vividas agora já não eram matéria a

ser vencida, mas eram para mim, simplesmente, a minha vida de juventude. De acordo com Dayrell (2003, p. 42),

Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta (DAYRELL, 2003, p. 42).

O Ensino Médio foi realizado com felicidade e sentido, brilho nos olhos até a escolha da profissão através do vestibular. Não tive dúvidas, faria Letras-Espanhol devido ao carinho extremo que essa disciplina nos apareceu na escola como projeto extracurricular para despertar nossos interesses, e eu me senti muito tocada por esse universo da Língua Estrangeira. Em casa, o apoio era enorme em relação a minha escolha, nunca fui abordada para seguir outra especialidade profissional.

Entrei na Universidade Federal de Santa Maria e realizei a graduação com um empenho muito grande e significação, porém abordagens pedagógicas não foram aprofundadas nessa formação inicial, fazendo com que eu me constituísse muito mais em uma professora específica de uma disciplina conteudista do que em uma profissional da educação, numa abordagem mais profunda do que de fato é ser professor. Até porque nunca pensei que seria professora, pois, até então, eu estava realizando algo que significava muito para mim que era estar inserida no mundo espanhol.

O fato de me tornar professora foi muito traumático, uma vez que as teorias pedagógicas deram lugar a um aprofundamento de conteúdo na disciplina a qual eu realizava a licenciatura, o que deveria ser convergente era antagônico, nesse momento conteúdo *versus* prática pedagógica. Aqui ainda não tinha consciência do que Paulo Freire aprofundou,

que os sonhos morreram e que o válido hoje é o “pragmatismo” pedagógico, é o treino técnico-científico do educando e não sua formação de que já não se fala. Formação que, incluindo a preparação técnico-científica, vai mais além dela (FREIRE, 2011a, p. 123).

Na verdade, não me sentia fazendo parte daquele universo, daquele espaço, somente me encantava com as questões próprias da Língua Espanhola e não da escola.

Em 2002, inscrevi-me para bolsa de estudo pelo Ministério de Assuntos Exteriores da Espanha, a fim de realizar aprofundamento nos conhecimentos de espanhol como língua estrangeira na cidade de Salamanca. Consegui essa possibilidade e fui aprofundar meus conhecimentos e viver essa oportunidade inesquecível. Terminando essa caminhada na Espanha, no ano de 2004, fui para Madri. Nessa andança, pude perceber o quanto é importante para o professor estar empoderado de seu ser crítico e *do quê e para quê* serve esse conhecimento, principalmente se esse olhar estiver voltado à educação pública. Minhas inquietações aumentaram devido à prática em sala de aula. Queria compreender como realizar uma atividade condizente com o cotidiano dos estudantes sem deixar de contemplar as realidades, muitas vezes, tão distantes daquela defendida pela língua estrangeira. Como abordar o respeito pelo diferente, pela diversidade linguística e cultural, se, muitas vezes, nossos estudantes não tinham a oportunidade para esse questionamento em aula (seja pelo tempo extremamente curto de cinquenta minutos, seja pela forma como estamos acostumados a “dar aula”, seja pela maneira como a língua estrangeira sempre foi vista na escola) com base em suas próprias realidades, suas vivências e peculiaridades?

Ingressei na rede pública estadual de ensino como professora através de concurso público, onde fui encaminhada para uma escola que de muito me lembrou, e me fez vivenciar práticas que me remetiam a minha escola de Ensino Fundamental. Isso colocou em choque o que eu vinha construindo junto ao universo em Língua Espanhola, minhas convicções pessoais e os conflitos pós-universidade. Nesse momento, entrei em dúvida quanto à escolha profissional, uma vez que não me sentia adequada a realidade da qual estava fazendo parte. Eu na minha consciência subjetiva não poderia reproduzir enquanto professora aquilo que me marcou negativamente enquanto estudante.

A escola estadual era uma das mais tradicionais de Santa Maria e, como o ônibus parava justamente em frente, considerei ser essa uma escolha responsável para realizar as atividades. Ao chegar nela e me apresentar junto à direção eu só tinha um pedido que, nas quartas-feiras, eu pudesse ter o dia livre, pois trabalhava em uma escola em Tupanciretã. Qual a minha surpresa quando a diretora pediu que eu escolhesse se trabalharia no Estado ou em uma escola particular. A expressão corporal de olhar com o queixo baixo e olhos acima dos óculos me causou um sentimento de repulsa pela falta de sensibilidade da colega. Argumentei que não

poderia fazer esta escolha, visto que precisava trabalhar, até porque minha convocação no Estado era de apenas vinte horas. Além disso, ao ver a realidade escolar, me deparei com práticas onde a aridez no trato aos educandos era já institucionalizada, professores se vangloriando porque sua disciplina imprimia *status* pelo número de alunos que não conseguia ‘gabaritar’ suas provas e, principalmente, por tratar os estudantes com melhor nota como os “donos” da escola, hierarquizados a ponto destes terem possibilidade de dizer quem era o melhor ou pior professor. No exercício da docência, faltava-me o que, na *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire salienta:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria (FREIRE, 2011a, p. 70).

Depois destes momentos, comecei a sentir que a escola me levava a vivenciar sensações muito parecidas com aquela da escola que estudei no Ensino Fundamental, faltava-me a esperança, o esperar. Outra percepção foi o fato de monitores conduzirem o recreio como se os estudantes fossem depredar o patrimônio público, ou se aquele espaço pudesse ter conotação anárquica pelo simples fato de todos estarem reunidos no pátio com suas vontades, risadas, correria próprias dos adolescentes. Fiquei muito triste ao ver as professoras com a “cara amarrada”, fazendo o papel de carcereiros do processo de brincar. Sobre os gestos do professor, Freire reflete que,

Nunca me esqueço, na história já longa da minha memória, de um destes gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim (FREIRE, 2011a, p. 43).

Hoje ao escrever estas memórias, lembro-me não mais que duas semanas atrás, então na universidade, ter vivenciado esta mesma situação de significação de gestos do professor que não é privilégio da Educação Básica, mas que transborda a todas as esferas do ensino.

Nesta escola em que comecei a trabalhar, os estudantes eram da primeira série do Ensino Médio. Não tínhamos uma cartilha de conteúdos, mas tínhamos uma proposta que deviria ser seguida por todos os professores. Eu tinha pouca autonomia, não poderia estar atenta aos tempos dos jovens, seguindo adiante

mesmo que muitas questões dos conteúdos anteriores carecessem de maior significação. Nesse período, trabalhava apenas cinquenta minutos semanais em cada turma, totalizando dezoito turmas. Em nenhum momento estive feliz nesse processo de fabricação de aulas. Sobre a iniciação ao ensino, García (1999, p. 113) salienta que “É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal”.

Diante disso, entrei em conflito e cheguei a pensar em deixar as aulas no Estado, dividindo essa minha decisão junto à Coordenadoria de Educação que propôs a experiência docente em outra escola que, há muito tempo, se encontrava com problema devido à falta de professor para Língua Espanhola que trabalhasse com o noturno. Decidi dar mais uma chance a minha profissão docente, mesmo que desmotivada, aceitando essa possibilidade.

Recordo-me de chegar à escola Professora Maria Rocha, no turno da noite, em agosto de 2002, e a vice-diretora de turno estar com a turma com a qual eu trabalharia e, oportunamente, ser aquele o horário vago que seria da disciplina a qual eu ministraria a aula daquela noite. Eram mais ou menos seis estudantes sentados na escada de acesso ao segundo andar. Na ocasião, a professora Elisete Pinton recebe-me muito entusiasta e, quando eu mal terminei de relatar quem eu era e o porquê de estava ali, ela os chamou e disse que a professora de espanhol, tão esperada, havia chegado. Os educandos tinham idades iguais a minha, nesse momento, e havia outros mais velhos. Vi e senti em seus olhares e nas suas expressões corporais a felicidade em me ver, e quase chorei de emoção. Fiquei sem palavras pelo modo entusiasmado com o qual fui recebida. Nos momentos que se seguiram, consegui vislumbrar um mundo de possibilidades em aula e o carinho por aquele espaço só aumentou ao longo dos anos. Eu não tinha uma cartilha a ser seguida, muito menos um conjunto de conteúdos programáticos a ser vencido. Eu poderia, dentro dos planos de Estudo da disciplina, propor como gostaria de trabalhar os conteúdos prioritários do Ensino Médio. No noturno, sou a única professora de espanhol, posso então dialogar com as três séries do Ensino Médio a ponto de contemplar com significado os conteúdos próprios. Sempre vou lembrar-me dos rostos dos meus educandos ao me ver pela primeira vez. E, confesso que, quando, hoje, encontro uma sala de aula, é esse mesmo olhar que almejo. Um olhar

de vivacidade, de vontade, de paixão, mesmo que seja no fim do semestre depois de alguns meses, ao fim de apenas uma aula. Não importa, importa que eu afete, em algum momento, esse meu companheiro de caminhada que me faz seguir em frente. Talvez eu siga sendo, não mais como professora de Língua Espanhola, uma professora nessa busca deste olhar do meu estudante. Igual ao daqueles sentados na escada numa noite de agosto de 2002. E abraçada a Paulo Freire, com vontade de chorar pela intensidade que me afeta esse momento crucial, compartilho:

Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e com o próprio processo formador de que sou parte? (FREIRE, 2011a, p. 66).

Assim, tornei-me professora, com implicações que me acompanham até hoje. Se lá no início eu tinha autonomia para desenvolver minhas aulas, eu tinha também a percepção de que o Ensino Médio Noturno era distanciado dos outros espaços da escola, principalmente a tomada de decisão dos professores que o compunham era, senão nula, muito pequena. A visão como a própria escola testemunhava essas gentes me chamava a atenção, com condutas que deveriam “descomplicar” os conteúdos, reduzi-los, assim como uma avaliação mais “mansa”. De certa forma, essa confirmação de vitimização nunca fez parte do meu universo escolar, sempre acreditei nas potencialidades dos meus educandos, sabedora das especificidades, o que é diferente. Dessa forma, começou minha personalidade profissional, meu empoderamento, onde me assumi professora do Ensino Médio Noturno.

Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar (FREIRE, 2011a, p. 101).

Comecei a pensar e a religar aquela que eu sempre fui, nas CEB'S, com essa que agora voltava à tona, eu mesma na minha inteireza. Desde esse dia, faz 14 anos que trabalho com o ensino noturno da escola Professora Maria Rocha, atuando também nos turnos manhã e tarde.

No ano de 2009, realizei a especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, como uma proposta de possibilidade de implantação na nossa escola

desta modalidade de ensino. Juntos, saíamos eu e mais quinze professores da Escola, de Santa Maria até Júlio de Castilhos, onde se encontra o campus do Instituto Federal Farroupilha, que ofertou a especialização em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Ali dispúnhamos das aulas e de momentos de reflexão acerca deste tema tão importante, mas pouco difundido pelas políticas públicas de inserção do jovem através de novas possibilidades e modalidades de ensino. A professora Mariglei Severo Maraschin era a coordenadora do curso nesta época e foi a minha orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: *PROEJA UM CAMINHO POSSÍVEL NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO PROFESSORA MARIA ROCHA*. Mesmo com todo o movimento de busca por formação, nós, professores, estávamos preocupados em oferecer, em nossa escola, possibilidades outras de desenvolvimento humano aos nossos jovens. Formação que, por iniciativa do grupo, do coletivo docente se mostrou real, palpável e com um horizonte frutífero pela frente. Devido aos entraves políticos, até o momento não temos recebido do governo uma resposta favorável quanto ao projeto de implantação do PROEJA.

A motivação por essa busca de formação se deu pelo fato de, na Escola Maria Rocha, estar se oferecendo, junto ao noturno, o Ensino Médio regular com Matrícula por Disciplina (MPD). Essa modalidade estava se tornando insuficiente frente à nova realidade social dos educandos. Por um lado, os estudantes do noturno não poderiam frequentar o Ensino Médio regular diurno porque a maioria deles trabalha durante o dia, ou tem compromissos, como cuidar dos filhos, cuidar de alguém da família, ou idades descontínuas daquela considerada ‘ideal’ para as vivências de Ensino Médio com sujeitos adultos, jovens e adolescentes.

A Educação de Adultos é o espaço da diversidade de múltiplas vivências, de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes e culturas. Ao lado da diversidade está, também à desigualdade que atinge a todos, sobretudo em um país injusto como o nosso (GADOTTI, 2009, p. 26).

Diante de tudo isso, os jovens que buscavam o noturno começaram a não mais buscar, procurando em outras escolas a possibilidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Notamos um esvaziamento de nossas salas de aula, ao mesmo tempo em que pensávamos que a oferta desta modalidade de ensino, EJA, tão pouco seria significativa e modificadora de realidades, uma vez que uma grande parte das escolas oferece EJA no período noturno na rede pública do Estado do Rio

Grande do Sul, na cidade de Santa Maria. Buscávamos algo que pudesse contemplar outros sonhos possíveis dos educandos. Quero aqui deixar clara a nossa imensa consideração a essa modalidade de ensino, respeito e valorização da busca pelo resgate educativo-social que a modalidade EJA se propõe. Mas em nossa escola essa seria apenas mais uma repetição do que outras escolas vinham/vêm fazendo. Queríamos algo que contemplasse aqueles que não viam nem no Ensino Médio Regular MPD nem na EJA um horizonte de possibilidades, aí que nos encontramos problematizados.

Nesse processo de busca por novas possibilidades que contemplem as realidades das comunidades menos favorecidas, notamos que não só a falta de formação, mas uma formação permanente centrada nas inquietações, tanto dos professores quanto dos estudantes, é que de fato poderia proporcionar uma educação problematizadora e, portanto, humanizadora. Fazendo com que esse sujeito vivo, esse homem, essa mulher, esse jovem que busca na Escola Professora Maria Rocha uma possibilidade de presente e futuro melhores, possa significar sua realidade tanto na escola como em sociedade, que é o que de fato buscamos. Por isso a pesquisa com o grupo de professores que atuam no Ensino Médio Noturno me é muito importante e enriquecedora, e me faz perceber um horizonte de novas possibilidades através da ação-reflexão-ação que os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos⁶ podem proporcionar.

No trabalho com as turmas noturnas, pude observar peculiaridades ao longo do tempo; esse universo sempre me impulsionou a ter um olhar atento, a ter uma escuta sensível a essas gentes heterogêneas que compunham as turmas. Em um primeiro momento, pela falta de experiência e de aprofundamento teórico pedagógico, reproduzi um ensino o qual Paulo Freire chamara de educação bancária, onde eu depositava conhecimentos nos alunos (FREIRE, 2011). Porém isso, principalmente na educação com adultos, perde o significado, uma vez que muitos deles têm conhecimentos outros que devem ser respeitados e levados em consideração para que haja outras aprendizagens, afinal, *não há saber maior ou saber menor, há saberes diferentes*.

⁶ Os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, inspirados nos Círculos de Cultura de Paulo Freire, constituem uma abordagem epistemológico-política que o Grupo de Estudos *Dialogus* vem desenvolvendo junto aos projetos de pesquisa, possui características de pesquisa-formação uma vez que a processualidade dialógica poderá despertar a mobilização para a auto(trans)formação.

Nas inquietações que o ensinar-aprender no noturno demandam, a sensibilidade do entendimento de que existem especificidades de abordagem me fez entrar em conflito com minha prática, em que o questionamento maior era: para que esse conhecimento servirá ao estudante da Educação Básica Noturna, caso ele não tenha interesse em fazer vestibular ou qualquer outra forma de prova avaliativa? Como a minha disciplina adquire valor para vida desse estudante? Esses questionamentos me acompanharam e se refazem na práxis docente.

Atualmente, trabalho junto à coordenação pedagógica da escola, espaço onde posso ver as possibilidades, as inquietações, as frustrações frente à burocracia institucional, as esferas antagônicas entre o que se vê importante para o desenvolvimento de escola visto de dentro, e o que é esperado enquanto instituição estatal de ensino para a mantenedora.

A partir daqui, eu sozinha não poderia dar conta dessa grande questão que é: para que se educa? Qual a finalidade na tomada de decisão pedagógica em sala de aula? Como respeitar as especificidades do estudante jovem e adulto sem deixar de contemplar o conhecimento científico que o conteúdo próprio da disciplina se propõe? Como fazer essa ponte?

Nesse momento de busca, encontrei o Grupo de Pesquisa “*Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire*”, no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, e me dei conta de que já conhecia o professor Celso Ilgo Henz dos movimentos da igreja católica. Sinto que estou entre pessoas que compartilham comigo utopias, inquietações e esperanças. Em Paulo Freire (re)encontro uma mão amiga para fazer a caminhada conjuntamente comigo. Não posso deixar de afirmar que esse esforço foi tremendamente dolorido, pois a partir do momento em que comecei a me apropriar dos textos, das vivências e da linguagem freireana, senti-me extremamente comprometida em realizar uma prática em que eu pudesse/possa desenvolver o humano de fato. Não apenas no discurso, mas, através da prática, dar vida e significado a esse discurso que é a coerência entre o que se diz e o que se faz, defendida por Freire (2011a). O acolhimento junto a esse grupo de pesquisa, primeiro pela pessoa do professor Celso, depois pelos colegas, assim como a afinidade que tive pela sua forma de ver o mundo, o outro, a escola, a vida e a humanidade fizeram-me sentir parte deste todo, e a cada dia me aprofundar mais e mais das questões próprias da educação para a autonomia.

Atuando há três anos junto ao grupo, em 2015, participei da realização e organização do Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire, na UFSM, e esse evento mexeu muito comigo, principalmente o olhar afetivo com que o professor Balduino Antonio Andreola tratou as questões sobre a escola séria, mas, alegre. Iniciando sua fala dizendo que o maior intelectual brasileiro, no seu ponto de vista, é Carlos Drummond de Andrade; parafraseando o filósofo sul-rio-grandense Gerd Bornheim. Possibilitando minhas percepções afetivo-rationais para uma educação mais poética, mais viva, que trarei no terceiro capítulo deste texto.

Nessa perspectiva, encorajo-me a assumir o compromisso com a pesquisa pedagógica e, sob a orientação do professor Celso, um poeta também cuja prática pedagógica reflete esse ser com o mundo, proponho minha questão de pesquisa que é a minha inquietação. Dessa forma, em agosto de 2015, participei da seleção ao Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, na Universidade Federal de Santa Maria, sob orientação do referido professor, sendo selecionada e a partir daqui sigo minha caminhada acadêmica. Assim, a minha auto(trans)formação se faz e refaz a cada momento na historicidade do meu ser no mundo.

Isso configura o seguinte problema de pesquisa: **como os professores do Ensino Médio Noturno da Escola Estadual de Ensino Médio Prof.^a Maria Rocha, Santa Maria/RS, percebem e significam a processualidade da sua auto(trans)formação permanente nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos?**

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

Compreender os sentidos constituídos, com os professores, no contexto do Ensino Médio Noturno nos processos da auto(trans)formação permanente nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

1.1.2 Objetivos específicos

- conhecer a práxis pedagógica no Ensino Médio Noturno;

- organizar e desenvolver Círculos Dialógicos Investigativo-formativos com os professores que atuam no Ensino Médio Noturno sobre as temáticas e práxis da ação docente através de ação-reflexão-ação;
- compreender com os educadores como acontece a ação-reflexão-ação do processo pedagógico para a auto(trans)formação permanente, constituída nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos;
- possibilitar, através do diálogo coletivo, a construção de possíveis caminhos à práxis educativa no Ensino Médio Noturno.

Com esta pesquisa e comprometida com a processualidade da auto(trans)formação permanente com ação-reflexão-ação, através dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, pude não só entender, mas participar do processo pelo diálogo que me/nos constitui enquanto professores que vivem e convivem com estudantes jovens e adultos. Pude compreender, ainda, como nós, professores, constituímos sentidos e significamos nossas práticas, através do dialogicidade e com a efervescência de novas perguntas que geram novas respostas e, conseqüentemente, consciência que vai se tornando ação reflexiva sobre a realidade e a possibilidade vívida de mudança.

2 ABRINDO TRILHAS E CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A PESQUISA- O 'FALAR COM' OS PROFESSORES...

*Caminheiros, almas gêmeas, andarilhas,
Carne e osso geradas do mesmo pó
É mais perto o horizonte em nossas trilhas
Se andarmos de mãos dadas e não sós.
(Nenito Sarturi)*

Começo este capítulo com a música “caminheiros”, de Nenito Sarturi, primeiro pela alusão àquilo que me constitui como ser no mundo espaço-lugar que ocupo enquanto gaúcha, enquanto alguém do interior, alguém da terra. Segundo, nessa perspectiva de “almas gêmeas geradas do mesmo pó”, a qual me faz refletir com as coautoras⁷ e os coautores da pesquisa que são o “eu”, os “outros”, e o “nós” que fazemos do ensinar-aprender da escola de Educação Básica Noturna nosso chão, nosso lugar, onde sentimos, pensamos e agimos. Aqui, também não posso caminhar só, as autoras e os autores que fundamentam metodologicamente a pesquisa vêm comigo de “mãos dadas”, para que os horizontes se aproximem.

Nosso grupo de pesquisa, *Dialogus: Educação, formação e humanização com Paulo Freire*, tem proposto estudar e reconstruir a partir da concepção dos Círculos de Cultura⁸, outra configuração de encontros entre homens e mulheres na busca para o *ser mais*. Estes, por sua vez, acontecem através dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos dentro de uma perspectiva freireana, tendo por base os Círculos de Cultura em aproximação com a pesquisa-formação de Josso (2010), no qual os sujeitos envolvidos são convidados a dialogar e reconstruir novos significados para o que vivenciam em seus espaços formativos.

Os Círculos de Cultura em Freire constituem-se por um espaço, no qual os sujeitos podem “dizer a sua palavra” (FREIRE, 2011). Desse modo, com os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, propomo-nos à construção de um diálogo solidário, em que cada um ensina e aprende, uma vez que acreditamos que cada sujeito é uma fonte original e única de uma forma própria de saber, assim trocamos

⁷ Utilizaremos a palavra “coautores” para nos referir aos professores que construirão conjuntamente a pesquisa, por entendermos que todos somos autores desta escrita. Essa nomenclatura é a adotada no grupo *Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire*.

⁸ “No círculo de cultura o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a “dizer a sua palavra” (BRANDÃO, 2016, p. 69).

experiências, vivências, saberes com aqueles que conosco compartilham suas vivências. Por acreditarmos que “ninguém educa ninguém e, ninguém se educa sozinho” (FREIRE, 2013, p. 18), é que também acreditamos nos processos que emergem dos Círculos de Cultura. Este referencial tem nos possibilitado, nos últimos anos, aprimorar nossas pesquisas no que diz respeito aos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

Para a pesquisa, aqui dissertada, os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos; metodologia compartilhada para o comunhão de perspectivas; foram acontecendo quinzenalmente na Escola Estadual de Ensino Médio Prof^a Maria Rocha, totalizando seis encontros nos quais os coautores puderam promover as condições para reunir-se, para recuperar o sentido de grupo, comungando desejos e perspectivas para uma unidade de ação, para um momento de troca, para o diálogo promotor de uma possível auto(trans)formação. Os encontros foram gravados, e não foram utilizados questionários ou roteiros prévios, apenas o primeiro momento foi impulsionado por mim, como acolhedora das presenças do/no mundo de cada uma e cada um que aceitou fazer parte da pesquisa. A Emergência de Temáticas se deu na processualidade dos diálogos como constituintes de novas possibilidades em movimento espiral ora ascendentes, ora descendentes, cujas perspectivas brotam na consensualidade do grupo envolvido.

Os encontros se deram na Escola Estadual de Ensino Médio Prof^a Maria Rocha, sala 15. Optei por fazer neste espaço porque o momento da acolhida dos professores se dava logo após o intervalo por volta das 21h 30min, e como a escola têm várias modalidades de ensino eu não queria desacomodar os outros professores para a preparação do ambiente para os círculos. Cada encontro teve uma média de 60 minutos, foram todos gravados, com a devida autorização dos coautores, e transcritos para a viabilidade de registro e distanciamento para a reflexão das discussões. A sala foi preparada com cuidado para cada momento, pensando naquilo que emergiu do círculo anterior. Foram utilizados excertos de textos, falas dos próprios coautores e coautoras e fatos histórico-político-sociais (imagens, charges, frases de jornais e/ou internet) que pudessem, de alguma forma, afetar o ser no mundo de cada uma e cada um de nós, além de dispositivos acolhedores como, por exemplo, o café, o pão, o chá como forma de aconchego, de

aproximação, como na fala do colega Edemir⁹, *“Que coisa boa chegar e ser acolhido assim... Melissa, só esse cheirinho de pão e café já deixa a gente mais feliz...”*

Dessa forma, as professoras, o professor e a coordenadora pedagógica foram convidados a fazer parte da pesquisa tendo o aceite de seis dos onze docentes que trabalham no Ensino Médio Noturno. Destes, três não quiseram participar por estarem com os processos de aposentadoria em vias de efetivação. Um estava de laudo e outras duas não conseguiram conciliar seus horários com os dos círculos, uma vez que a suas cargas horárias eram relativamente baixas. Restando seis participantes.

Nessa busca por dizerem as suas palavras, as coautoras e os coautores desta pesquisa são aqui reconhecidos construtores de conhecimento e práticas educativas. Nesse contexto, realizamos seis Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, fazendo referência àqueles transcritos para esta pesquisa, que tornou possível a problematização acerca do tema aqui proposto, porém isto não foi uma determinação, mas uma condição viável para a pesquisa.

A seguir, faço um panorama dos encontros, dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, para aprofundar, no capítulo 5, os movimentos que os permearam.

2.1 DIÁLOGOS COM PROFESSORES E PROFESSORAS: A PROCESSUALIDADE NA CONSTITUIÇÃO DOS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS

Propusemos iniciar o primeiro círculo com a temática **“Especificidades do ensinar/aprender no contexto do noturno: implicações e desafios para a auto(trans)formação permanente com professores”**, momento que tornou possível ouvir e dizer as primeiras palavras. *“Então... a gente vai conversar? Não é questionário? A gente vai falar de nós mesmos? Desta nossa realidade? Que bom estamos precisando, urgentemente”*, considerou a professora Marlene ao aceitar fazer parte da pesquisa. Nesse primeiro encontro conversamos sobre a processualidade da pesquisa e começamos a nos entranhar nas questões singulares do Ensino Médio Noturno, principalmente a falta de um olhar mais

⁹ O nome dos envolvidos na pesquisa são nomes próprios, autorizados pelos coautores como identidade e reconhecimento de si.

comprometido com esse tempo/espço de ensino. A referida temática e aquilo que surgiu enquanto sementes colaboraram para que se constituíssem os círculos seguintes, através das inquietações/problemáticas que foram aflorando como emergentes no espaço educativo pelos professores coautores. Momento de muitas perguntas, muitas indagações, muitas ânsias, onde vislumbrei as possibilidades para o diálogo coletivo, proativo e transformador.

Foram disponibilizadas pastas coloridas com etiquetas para que guardássemos ali nossas memórias, nossos escritos, nossas “obras”. E nesse movimento de constituição dialógica, a frase “**Pena que...**” é a temática que se corporifica enquanto emergente para o próximo círculo. Com a fala da professora Marlize se torna visível essa temática: “*Pena que a gente não tem tempo e espaço para isso aqui, sentar e conversar... cada um fica isolado... precisamos deste círculo... nem que seja pra gente se enxergar melhor.*” E reflete “*só burocratizamos nossos encontros*”. E continua a professora Sandra, “*assim se queremos grandes coisas, grandes mudanças... que comecemos por essas pequenas aqui entre nós do noturno*”. As falas das professoras revelam a vontade de que algo aconteça, desnudando a realidade de nossas experiências. Em *Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma experiência em processo* (1978), Freire vai lembrar:

Até hoje sem exceção, nenhum dos poucos livros que escrevi deixou de ser uma espécie de relatório, não burocrático, é certo, de experiências realizadas ou em realizando-se em momentos distintos da atividade político-pedagógica em que me acho engajado desde o começo da minha juventude (p. 173).

Com essa perspectiva de engajamento com aquilo que somos e fazemos é que nos constituímos seres *sendo* no mundo. Como memória deste momento, o diário de campo, como diz Paulo Freire, não burocrático, se torna companheiro para possibilitar o resgate póstumo.

O segundo círculo volta naquilo que o grupo constituiu como problemática. **Pena que...** sentimento de que algo estava faltando, algo não existia, algo causava dor. Ao chegar, na sala tínhamos papéis em branco onde todas e todos pudemos dizer as nossas “penas”, frustrações, dores, indignações, revolta frente à escola, a educação e ao sistema como um todo, que eu traduziria com a palavra “angústia”. E nesse contexto o diálogo se fez, se refez se constitui enquanto possibilidade transformadora. A professora Marlize materializa este pensamento quando se refere

ao sistema como um rolo compressor, esmagando, dilacerando a cada uma e cada um de nós:

Marlize: *Sabe qual foi a imagem que me veio a cabeça? Foi o rolo compressor, sabe, a primeira imagem que me veio... a gente está em pé e o rolo compressor está vindo em cima e a gente está ali tentando não ser esmagado porque a cada momento tem uma decisão nova, cada vez parece que querem cortar, a gente está vendo isso. E eu acho que o nosso trabalho é mais de resistência, eu acho que a gente é e faz um trabalho de resistência.*

Com a fala da professora podemos interpretar as imposições e os desmandos de todo um sistema direcionado para uma educação em que se vê a “exploração de homens por outros homens” (CHARLOT, 2013, p. 89), e que não se compromete com uma perspectiva libertadora. Diante de tudo que discutimos, vimos que a resistência é o esperar, e esse esperar dava gritos para ser ouvido, e nós, coletivamente, ouvimos este clamor. Com Paulo Freire em *Pedagogia da Esperança* (1994, p. 10) unimo-nos a sua voz: “*sem poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana sem esperança (...) a esperança é necessidade ontológica.*”

Emergiu, assim, a perspectiva do esperar. Como memória deste encontro, utilizamos aquele papel em branco e discorremos sobre o *que bom... que pena... que tal...* esse escrito foi guardado nas respectivas pastas, sendo que quisemos compartilhar de suas confissões tatuadas no papel.

Marlize: *Que bom... ouvir meus colegas e ouvir e perceber suas angústias... A escuta o olhar... o perceber...tão importantes e tão distantes.*

Ana: *Que bom... que alguém quer pensar sobre educação.*

Marlene: *Que bom... que podemos discutir a educação.*

Sandrinha: *Que bom... estar aqui com vocês.*

Edemir: *Que bom o encontro...*

Nessas falas reconhecemos o encontro, o estar junto, o que temos de bom, de melhor como reconhecimento de nossas *bonitezas* dentro da escola. Ao mesmo tempo em que encontramos o “que bom”, deparemo-nos com o “que pena”, mostrando que ainda estamos em busca constante de novas possibilidades, uma nova práxis que brota de nós mesmos e da realidade que estamos vivendo. Assim, sem ingenuidade, confessamos:

Edemir: *Que pena... outros colegas não participarem.*

Sandrinha: *Que pena... tão pouco tempo para esse nosso encontro.*

Ana e Marlene: *Que pena... que somos poucos.*

Marlize: *Que pena... que poucas pessoas reconhecem a essência da educação.*

A própria palavra “pena”, expressa pelos coautores e coautoras, traz consigo a negação frasal, o “não”, “tão pouco”, “poucos”, “poucas” estabelecem a relação de aquilo que poderia ser, mas não é... uma espécie de falta e perda a qual nos juntamos para a possibilidade de transformação desta realidade. Então o *que tal* é aquilo que vislumbramos enquanto possibilidade:

Marlize: *Que tal... sairmos daqui com esperança? Quero ver a transformação, a ruptura.*

Ana: *Que tal... se meu salário fosse justo.*

Marlene: *Que tal... se mais gente participasse.*

Sandrinha: *Que tal... a gente conversar mais e ser mais unido.*

Edemir: *(Resposta em branco) – Silêncio.*

Assim, apropriando-nos de nossas forças criadoras denunciemos o que nos faz sofrer, anunciamos o devir e afirmamos o que nos justifica enquanto *andarilhos da utopia* a exemplo de Paulo Freire.

O terceiro encontro teve, então, **no esperar** a temática. Das indagações surge o contexto sócio-histórico-político no que se refere à educação que se reflete no Ensino Médio Noturno. As possibilidades de Propostas de Emenda Constitucional¹⁰ deram o mote, momento de discussões proativas que provocaram a manifestação de todos os professores, uma vez que acreditamos que educar é um ato político. Surge a problemática de quem somos nós frente a tudo isso e que a educadora Marlize considera: *“A escola pública é a que mais precisa de gente competente, é a que mais precisa de gente engajada, só que não dá mais para trabalhar, está muito difícil, estou quase depressiva.”* E complementa referindo-se ao imaginário em relação ao Ensino Médio Noturno: *“ouvimos muito “deixa pra lá... que é de noite, se faltar professor tanto faz”, aí tem que ter um pai que vá movimentar, tem que entrar no circuito, na rede, para poder ir adiante.”*

¹⁰ PEC - A sigla significa Projeto de Emenda Constitucional, que pode representar uma adição ou modificação ao texto da Constituição original da Lei Maior. Foi aprovada em 13 de dezembro de 2016, em segundo turno, no Senado Federal, a Proposta de Emenda à Constituição 55/2016 (já aprovada na Câmara dos Deputados como PEC 241), que objetiva instituir “Novo Regime Fiscal” no país, congelando por 20 anos as despesas primárias do Estado em áreas como Educação, Saúde e Segurança, entre outras. <http://direitosbrasil.com>.

Nesta fala e no contexto próprio do noturno vemos o quanto a luta para que a imagem deste tempo/lugar não se mitifique enquanto espaço de poucas possibilidades, poucas utopias, poucos esperanças, de muitos “*deixa pra lá... que é de noite, se faltar professor tanto faz*”.

A memória deste encontro acalorado se deu através do registro no diário de campo. Com isso (re)significamos nossas ações na escola, no mundo ao reelaborar nossas práxis para que o sentido dado ao Ensino Médio Noturno se refaça, se reconstrua.

No quarto encontro dei-me conta de que por nos conhecermos já há tempos não houve necessidade de uma apresentação formal. Porém diante da temática **Quem somos nós?** nesse, como diz Paulo Freire, “ímpeto da vontade amorosa de mudar o mundo” (Pedagogia da Indignação, 2000), reconhecemo-nos como companheiros de caminhada. Éramos identificados por cores, conversamos sobre quem é cada um de nós no mundo e com o mundo, na educação, na escola, na vida na cor que nos institui, constitui. A partir daí foi oportuno chegarmos à conversa de como seriam nossos nomes para a configuração da pesquisa, cada uma e cada um pegou uma etiqueta e colocou como gostaria de ser tratado em uma pasta cuja cor se identificava. Essa etiqueta se configurou como a memória deste círculo. Somos nós, então, Ana, Edemir, Marlene, Marlize, Melissa e Sandrinha.

Marlene: Eu não consigo ser outra... eu não sou só a professora de Geografia... eu sou a Mar-le-ne... Marlene... essa sou eu... nem quando eu era criança me deram apelidos.

Essa fala me tocou profundamente não só pelo carinho que tenho pela Marlene, mas pela força de mulher que habita seu ser que, ao falar essas palavras, expressava com coração vocábulos para além da semântica. O que me remete a Paulo Freire em Cartas a Cristina (1994, p. 32) quando fala de sua infância e daquilo que fazia parte de seu ser, não de suas escolhas, mas das condições próprias de vida, ou sobrevida... “Assim, para mim, voltar-me, de vez em quando, sobre a infância remota, é um ato de curiosidade necessário”.

Ao falar sobre quem é cada uma, cada um enquanto gente, a temática emergente foi como nossas vivências e práticas atingem os (as) estudantes, como a práxis para o estudante do noturno acontece nas nossas salas de aula e como nós,

os educadores, constituímos essas práxis. Será que vemos quem são eles nessa constituição de *quem somos nós?*

No quinto encontro, ao falar sobre nossas **práxis** e trazer o (a) estudante como protagonista de uma escola liberta, refletimos/discutimos como é, e quem é essa mulher esse homem, a/o educanda/o, e o que temos oportunizado enquanto educadores para uma formação realmente humana. Fazendo referência à obra “O Pequeno Príncipe” em que “Só se vê bem com o coração”, o texto traz o instante que este pequenino pede ao aventureiro que lhe desenhe um carneiro, dentre várias tentativas e não obtendo êxito em nenhuma, como última alternativa, o homem desenha uma caixa e diz ao príncipezinho... “Pois bem... o teu carneiro está dentro desta caixa”. A memória deste encontro foi a caixa dos sonhos possíveis, momento em que cada uma e cada um recebeu uma pequena caixa onde colocou uma tira de papel na qual foi possível que nós disséssemos, desenhássemos, projetássemos “nosso carneiro” enquanto *sonho possível*.

Ana: *Gente! Quando eu era aluna na ditadura eu não podia nunca sentar em círculo e falar, eu fui aprender isso na Universidade, então eu acho que está na hora deles (os estudantes) saberem/conhecerem o que é um tempo de ditadura que não se poderia falar e... repensar. Porque estamos repetindo o molde. Esse é um modelo que eles pegaram retardos. O meu carneiro é o que eu fiz lá. Eu coloquei na minha caixinha oportunidade.*

Marlize: *Que nós fazemos a diferença para os nossos alunos, eu disse para eles que eu não vou desistir, que eu vou ser resistente até o fim, eu disse para eles e eu vou teimar.*

Sandrinha: *Eu também quero teimar, acreditar.*

Marlize: *Eu coloquei resistência e transformação.*

Marlene: *Eu coloquei continuar acreditando. Um diz uma coisa aquilo rende semanas de pensamentos positivos.*

Ana: *Que bom que afeta, é bom que afeta.*

Sandrinha: *Quem bom! Isso é um bom sinal.*

Marlene: *Se deixar tocar pelas coisas boas.*

Edemir: *Eu coloquei o ser humano, porque se a gente não tiver esperança no ser humano não tem educação.*

Nesse diálogo acalorado pela vivificação dos nossos sonhos possíveis, da nossa construção de utopias, encontramos na singela presença do príncipezinho um pouco mais de nós, acreditando na educação como oportunidade, “teimando”, resistindo. A temática emergente foi **a formação e a resistência** para tornar possível esse sonho.

No sexto encontro começamos lendo coletivamente a “Carta a um jovem investigador” de Nóvoa, momento em que pensamos como transgredir, resistir e para além... transformar, nas nossas interferências, essa carta em uma leitura para “Cartas a um jovem professor, a uma jovem professora”. Se, na primeira carta,

Nóvoa mostra um caminho possível dentro de suas vivências e experiências, na segunda, não conseguimos de pronto refazer esse caminho. Penso que este encontro foi extremamente doloroso, árduo, silêncios intermináveis e lágrimas discretas. Michel Serres (2001, p. 134) sintetiza esse momento: “O silêncio constrói o ninho, o habitat da sensação. Sem ele, ela não existe.” A sensação, para além das palavras, propicia um interpretar intrínseco e único dado a profundidade de nossas presenças naquele instante compartilhado.

Dessa forma, refletimos e aprofundamos a percepção do nosso ser docente e nos reconhecemos na figura simbólica que projeta contradições econômicas, sociais e culturais. Sem ingenuidade, refletimos com Bernard Charlot (2013).

O que é essa profissão em que, para ser um bom profissional, deve-se ser santo ou militante? No discurso pedagogicamente correto, cadê a professora “normal”, isto é, a professora que prefere ir à praia ou namorar a dar aula de Matemática? O que não significa dizer que não seja um boa professora... Qual é exatamente a função daquele discurso heroico? (CHARLOT, 2013, p. 104).

Assim chegamos à interpretação de que os discursos contraditórios entre o que se espera do professor e a realidade por ele vivenciada causam uma possível “vitimização, indignação e desmobilização profissional” (Idem, p. 106). A escola espera um exemplo de ser humano, contudo a/o professora/o não consegue sequer sustentar sua família, vive situações desgastantes e ainda é objeto de crítica. Isto será sentido de forma mais intensa, uma vez que o conjunto de professores se configura por mulheres professoras cujas falas relatam:

Ana: *Eu como mulher não vou indicar isso (ser professora) para outra mulher porque eu não me sustento, eu vivo e eu tenho família porque eu tenho um marido que me sustenta, como é que eu vou dizer para uma moça que está começando a vida dela ser professora? Não dá porque aí ela vai ter que ser casada com um homem e se o homem acabar com ela, ela vai ter que continuar.*

Sandrinha: *Eu acho até... mesmo com todas as dificuldades do salário parcelado, mas se tivesse um bem-estar, se tu estivesse em um local que me sentisse bem, acolhida, mas é tudo assim, todo mundo joga pedra, ninguém de dá apoio, parece que temos que matar um leão por dia.*

Marlene: *A gente não tem dinheiro para pagar as contas.*

Sandrinha: *Como é que tu vais trabalhar, e quem não tem um marido que banque? Além de todo esse clima, essa situação... isso pesa.*

Ana: *Trabalhando para ganhar uma miséria e ser sustentada, como é que eu vou olhar para as minhas filhas e dizer “estuda filha”, eu não tenho mais nem voz nessa casa pois se até hoje eu estudo... e estou nisso... que exemplo....*

Marlene: *É uma tristeza.*

Ana: *Eu estou assim... esses professores estão adoecidos, os professores estão doentes, eu estou doente...*

Nessa perspectiva pode-se perceber a importância não só da materialidade, mas da valorização profissional que é condição para que outras dimensões de vida se tornem possíveis.

Nesse momento posso confessar que vislumbrei a verdadeira problemática que comporta um diálogo problematizador. Aqui diante de tudo que vimos construindo nos deparamos com o... *E agora?* Muitas reflexões surgiram, abraços foram dados, mãos tocaram umas as outras. A professora Ana confessa: “eu, hoje, não seria professora”, denotando a falta de perspectiva de desenvolvimento profissional para as professoras e professores. Diante disso propus um desafio a cada uma e a cada um: tomar para si um papel cujo título foi escrito a mão por mim durante a processualidade deste círculo, “Carta a uma jovem professora” e para o Edemir entrego “Carta a um jovem professor”, eu também recebo este papel. Proponho que, com tudo que vimos discutindo nesses meses de encontro quinzenal, escrevamos uma carta a essa jovem professora, a esse jovem professor. Silêncios... silêncios... lágrimas... expressões faciais diversas... nenhum sorriso... nenhuma palavra... ninguém se levantou para pegar um café... o momento era de infinita introspecção. Novamente a colega Ana, enxugando os olhos, me disse:” Desculpa *Melissa... eu não consigo escrever isso... eu verdadeiramente não consigo escrever nada a uma jovem professora, nem que ela seja professora nem que ela não seja, de qualquer forma vou estar faltado com a verdade*”. E eu perguntei: “*tu queres entregá-la em branco ou não entregar?*” E a resposta foi “*Pode ser em branco*”. O fato de entregar ou não me disse muita coisa... Ana, na minha interpretação, disse a essa jovem, metaforicamente, que só cabia a ela mesma a intencionalidade, nada mais, sem prognósticos, sem (des)esperançar... A memória deste encontro foi esta carta. Ninguém leu em voz alta, apenas fechou e colocou no envelope deixado à mesa. Silêncio.

Ao lê-las para esta pesquisa, deparei-me com uma preciosa e bonita possibilidade em mãos. Se nas palavras ditas é possível interpretar a tristeza frente ao ser docente, as palavras endereçadas ao outro, a outra eram palavras de amor, de paixão, de busca pelos inéditos viáveis que somente o professor consegue oportunizar e alimentar. Expressões, exortações:

“Não deixe de lutar”, “nós precisamos de vocês, jovens professores”, “Te desejo muita sorte e coragem [...] persistência para enfrentar as dificuldades”, “abraço”.

Conheço cada uma e cada um dos(as) coautores(as) e tenho um carinho muito grande não só por estes terem caminhado comigo na pesquisa, mas por caminharem comigo nos ideais para uma ruptura no sistema, através da conscientização e da instauração de novas perspectivas.

Com as cartas em mãos e na reflexão profunda realizada de acordo com a minha interpretação, procuro compreender essas gentes que se afinam comigo neste processo. Essa carta suscitou memórias... E então nos damos conta de que aquela jovem professora, aquele jovem professor é esse que, ao ler novamente, se reconhece, se reconstitui, assim quando volta a lembrar daquela/daquela que um dia foi. Para Melucci (2004), não podemos mudar o passado, mas a memória possibilita ressignificar o passado, dar um novo sentido.

Nessa processualidade constituímos-nos gente que não nega suas dores, tão pouco faz delas seu horizonte; sabendo e compartilhando nossas angústias nos vemos mais unidos, mais fortes, mais fraternos frente aos desafios que se apresentam. Devo admitir que ao escrever esta dissertação, neste exato momento, estou muito tocada pela leitura de *Cartas a Cristina* (1994, p. 16), cujo exemplar está em nossa casa desde a minha adolescência e só agora ressuscito os ditos de Paulo Freire impressos ali, e deparo meu olhar:

Não escrevo somente porque me dá prazer escrever, mas também porque me sinto politicamente comprometido, porque gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentir, de que o sonho ou os sonhos de que falo, sobre que escrevo e porque luto valem a pena ser tentados.

Portanto ao sentir-me politicamente comprometida com os sonhos de que falo e sinto e sobre aquilo que escrevo e penso é que surge o “sétimo encontro”, momento dos professores receberem suas pastas, lerem suas falas transcritas, e daí emergirem novas temáticas, ou as mesmas com outros sentidos simbolizados pela ideia da espiral, nunca estanques, tampouco lineares, mas sempre significativas. Esse momento não foi transcrito para esta pesquisa, embora tenha existido para além dela, enquanto legitimação de uma práxis cujas condições foram unicamente forjadas pelo coletivo de professores enquanto experiência.

2.2 A EXPERIÊNCIA COMO PROCESSUALIDADE PARA A AUTO(TRANS)FORMAÇÃO

Entendo a pesquisa como a processualidade de uma experiência, onde eu experencio minha auto(trans)formação. Larrosa (2003) vai defender que a experiência é o que nos afeta, o que nos acontece ou o que nos chega e que, para isso, é necessário que haja uma interrupção,

La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que ocurren, requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia darse tiempo y espacio (LARROSA, 2003, p. 94)¹¹.

As palavras de Larrosa me encantam, pela maneira singular que escreve, mas devo admitir que trazer o texto em espanhol para a minha escrita é como se eu pudesse estar escrevendo à mão estas reflexões, tamanha minha alegria em trazer esse idioma que me é tão querido. Dessa forma com as coautoras e os coautores refletimos sobre a experiência e o que isso sugere, dialogamos:

Edemir: *Isso que a Ana traz é incrível, bem essa questão que traz o Larrosa nesse texto magnífico, desse aqui, que fala que a gente vive em um mundo de tanta informação, tanta informação que a informação chega, mas nada nos afeta porque nada se torna experiência porque às vezes a gente não quer também se experimentar.*

Melissa: *Ser tocado.*

Marlene: *Não quer ser tocado.*

Sandrinha: *Ser afetado.*

Edemir: *Ser afetado, exatamente, porque é mais fácil.*

Ana: *Eu não queria ser afetada, mas eu sou muito afetada.*

Marlene: *Eu também.*

Nesse contexto, conseguimos entender o movimento da perspectiva do *experenciar*, ato consciente de sentir/pensar/agir e que isso implica um

¹¹ “A experiência, a possibilidade de que algo nos toque, ou que algo nos aconteça, ou nos chegue, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que acontecem, requer parar-se a pensar, parar-se a olhar, parar-se a escutar, pensar mais devagar, parar-se para sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, interromper a opinião, interromper o juízo, interromper a vontade, interromper o automatismo da ação, cultivar a atenção, a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, conversar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos demais, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência, dar-se tempo e espaço” (Tradução nossa).

desacomodar, um sair da situação cômoda para iniciar uma caminhada ativa. Com isso pretendo desvelar a aproximação dos Círculos de Cultura de Paulo Freire com os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, onde as palavras somente adquirem sentido no uso próprio de suas vivências, de suas experiências.

Ao pensar na palavra *desvelar*, remeto-me a Michel Serres (2001) na obra *Os Cinco Sentidos: Filosofia dos Corpos Misturados*, que poeticamente afirma:

Desvelar não consiste em remover um obstáculo, retirar uma decoração, afastar uma cobertura. Sob os quais habita a coisa nua, mas seguir pacientemente, com uma respeitosa habilidade, a delicada disposição dos véus, as zonas, os espaços vizinhos a profundidade de sua acumulação, o talvez de suas costuras, para abri-los quando for possível, como uma cauda de pavão ou uma saia de rendas (SERRES, 2001, p. 78-79).

Assim os Círculos se configuram numa possibilidade para a abertura delicada e respeitosa onde os véus ao vento se constituem movimento. Com isso, em roda, as gentes da comunidade se juntam em uma ação dialógica, em um trabalho coletivo, coparticipado, num lugar de compartilhar conhecimento, realidades, experiências e esperanças.

Na pesquisa não há questionários ou roteiros prontos e pré-determinados, pois é fundamental fugir da ideia de pesquisa tradicional que se alimenta da oposição pesquisador/pesquisado. Não se pretende coletar dados ou tratar as pessoas como objetos, a proposta pedagógica aponta as perspectivas do fazer, mas não *como* fazer, uma vez que cada realidade será regida por suas especificidades. A pesquisa como bem traz Brandão (2013, p. 29-30) na obra *O Método Paulo Freire*,

deve ser um ato criativo e não um ato de consumo. A descoberta coletiva da vida através da fala; do mundo através da palavra não deve servir apenas para que educadores obtenham um primeiro conjunto de material para alfabetização: palavras, frases, dados, desenhos, fotos. Deve servir também para criar um momento comum de descoberta.

Para Freire (2001), os Círculos de Cultura são encontros onde as pessoas são convidadas a se achegarem em círculo, em uma roda, onde, em igual ocupação espacial na sala, no pátio, se reúnem em um trabalho de conquista da linguagem, através do diálogo. Nessa perspectiva, Henz e Freitas (2015, p. 75) enfatizam que

Não existem receitas determinadas e prontas, tudo depende da situação e do contexto [...] não precisa apresentar uma estrutura rígida, podendo ser pensado e adequado com vistas a atender às necessidades dos sujeitos envolvidos [...], buscando sempre a libertação e a emancipação de todos.

Aqui, no momento desta escrita, vejo que assumir os Círculos de Cultura como inspiradores dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, que nos encontros junto ao grupo de Pesquisa “*Dialogus*” vêm se concretizando como um possível caminho epistemológico-político é de fato um comprometer-se, um importar-se com o que temos a dizer e refletir sobre nossas práticas educativas. As palavras carregadas de significado tomam a frente para *dizer* o mundo.

Paulo Freire e Larrosa têm um carinho especial pelas palavras. Para Freire (2011), as palavras instauram o mundo do homem, não significam as coisas, mas as transformam. Larrosa (2003) se aproxima dele ao afirmar que as palavras dão sentido ao que somos e, nominar o que vemos e sentimos é, justamente, a maneira como vemos e sentimos aquilo que somos. Desse modo, através da experiência da palavra, se constitui o diálogo e, conseqüentemente, a pesquisa enquanto processo de formação.

Na mesma perspectiva, a pesquisa-formação busca “[...] problematizar o que o sujeito faz consigo mesmo e em interação com outrem em seu processo de pesquisa” (JOSSO, 2010, p. 31). Essas metodologias, em comunhão e em permanentes movimentos dialéticos, serão os dispositivos para a construção de uma formação centrada na libertação e na consciência de si, do mundo e da própria práxis educativa. Como nos vemos; como nos fazemos presentes em nosso próprio processo de formação. Assim, Josso (2010) salienta:

O sujeito que constrói sua narrativa e que reflete sobre sua dinâmica é o mesmo que vive sua vida e se orienta em cada etapa. Dizer isso equivale a colocar o sujeito no centro do processo de formação. É fazer dele escultor de sua existência (JOSSO, 2010, p. 13).

Nas palavras de Josso (2010), consigo ver nós, professores do noturno, como possíveis “escultores de nossa existência”, negando qualquer forma de vitimização ou alienação e tomando-nos da vivacidade enquanto sujeitos do processo de formação. Nessa dimensão, este estudo é de natureza qualitativa, pois partimos de problemas reais para refletir e pensar a pesquisa da qual fazemos parte. Segundo Henz (2014, p. 02),

[...] todos os sujeitos são participantes e caracterizam-se como coautores e construtores de conhecimentos e práticas que sirvam para intervir nos problemas levantados, refletindo e analisando sobre como se dão as diferentes relações e interações na práxis educativa escolar e na sociedade.

Nesse viés, as pesquisas qualitativas são utilizadas no estudo da história, suas relações, representações, crenças e das interpretações que os sujeitos fazem a respeito de como vivem, sentem e pensam, de como constroem a si mesmos. As interpretações que os sujeitos fazem daquilo que os constituem enquanto homens e mulheres é uma possibilidade de que a pesquisa qualitativa pode dar conta. Para “(re)construir reflexões e ações a serviço da *genteidade*¹² de seres humanos, muitas vezes impedidos de ser” (HENZ, 2003).

Ao pensar na pesquisa qualitativa e em como construímos nossas interpretações do mundo e por que “lido com gente e não com coisas” (FREIRE, 2011a, p. 141), é que os momentos de diálogo que se deram nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, pela “leitura do mundo e pela leitura da palavra”. Intentamos refletir sobre a realidade, propiciar momentos para que fosse possível a capacidade de criticidade e criatividade pela qual chegamos à conscientização enquanto comprometimento com a transformação. Os círculos foram espaços de possibilidade de reflexões, discussões, trocas de experiências e, em alguns momentos, de silêncios também, porque “precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso, ou de uma retirada da sala” (FREIRE, 2011a, p. 95). Porque tudo expressa uma intencionalidade. Essas nuances serão tratadas nesta pesquisa como forma de linguagem com significado.

Segundo Henz (2014, p. 02),

O processo se dá pela organização de círculos dialógicos onde todos são convidados à prática da escuta sensível, do olhar aguçado, do reconhecimento à alteridade do outro, a “dizer a sua palavra”.

E o autor complementa que as práticas educativas, as memórias, o contexto, os saberes, as sensibilidades compõem os questionamentos e as reflexões dialógicas “em permanente movimento de conscientização e desafio para tentar o novo que transforma” (HENZ, 2015, p. 21).

Dessa maneira, esta investigação buscou ouvir a palavra, compreender essa palavra refletida na prática e propor, audaciosamente, uma reflexão possível para a auto(trans)formação. Larrosa (2003) faz-nos refletir sobre a experiência, afirmando que esta que não é apenas o que acontece, mas o que *nos* acontece. Cada dia

¹² Henz vai cunhar a palavra *genteidade* na perspectiva de que “Lembremos: não nascemos “homens e/ou mulheres”; precisamos aprender a ser gente. Então educar é humanizar: é ensinar-aprender a *genteidade*” (HENZ, 2007, p. 149-150).

muitas coisas ocorrem ao nosso redor, mas, ao mesmo tempo, nada nos afeta. Como se fosse possível afirmar que as coisas estão organizadas para que nada de fato nos afete, tantas coisas estão acontecendo, no entanto a experiência é cada vez mais rara. E que, para transformar-se, é fundamental que algo nos afete.

en la experiencia uno se encuentra a sí mismo. Y, a veces, uno se sorprende por lo que encuentra, no se reconoce. Y tiene que reconstruirse, reinterpretarse, que rehacerse. Por eso en los viajes verdaderos, en los viajes en lo que no todo está pre visto, uno vuelve transformado [...] y para transformarse, hace falta que nos pase algo y lo que nos pase nos pruebe, nos tumbe, nos niegue. Y para establecer algún tipo de continuidad entre el que salió uno y el que llegó otro es precisa una construcción narrativa. El que llegó otro, entre otras cosas, porque sabe quién era antes y porque puede contar la historia de su propia transformación (LARROSA, 2003, p. 615)¹³.

Então, afetados pela comunhão uns com os outros e com o mundo e pelas nossas experiências, encontrando a nós mesmos, como revela Larrosa, é que os momentos junto aos Círculos Dialógicos puderam tornar possível e constituir o processo para a transformação, para a auto(trans)formação.

Para a análise e compreensão dos resultados de pesquisa, partimos da perspectiva hermenêutica. Gadamer (2000) vai defender que fica muito de não dito quando se diz algo, as entrelinhas, os silêncios, gestos expressam significados e assim podemos, também, compreender os sujeitos. Para Ghedin e Franco (2011) a hermenêutica constitui o esforço do ser humano para compreender a própria maneira pela qual compreende as coisas. Esse horizonte constitui a busca da compreensão de como o ser humano atribui sentido a si próprio e à realidade que se apresenta diante dele, bem como as que se apresentarão ao longo do caminho. A perspectiva hermenêutica será aprofundada no capítulo cinco (5).

¹³ “[...] na experiência a gente se encontra a si mesmo. E, às vezes, a gente se surpreende pelo que encontra, não se reconhece. E tem que reconstruir-se, reinterpretar-se, que refazer-se. Por isso nas viagens verdadeiras, nas viagens em que nem tudo está previsto, a gente volta transformado [...] e para transformar-se faz falta que nos aconteça alguma coisa e que isso nos prove, nos derrube, nos negue. E para estabelecer algum tipo de continuidade entre aquele que saiu e aquele que chegou outro, é precisamente uma construção narrativa. Aquele que chegou outro, entre outras coisas, porque sabe quem era antes e porque pode contar a história de sua própria transformação” (Tradução nossa).

3 A NOITE DOS SONHOS POSSÍVEIS¹⁴. ACORDANDO RUMO A UTOPIA

*As pessoas não se precisam, elas se completam...
não por serem metades, mas por serem inteiras,
dispostas a dividir objetivos comuns, alegrias e vida.*
(Mário Quintana)

Os poetas geralmente me acompanham na visão que tenho do mundo, uma vez que me identifico não só com suas escritas, mas com a maneira com que as palavras tomam sentido em suas mãos. Ao longo destes escritos, Fernando Pessoa, Mário Quintana¹⁵, Carlos Drummond de Andrade, Paulo Freire, Ernani Maria Fiori e outros que vão se achegando e são convidados a compartilhar comigo as inquietações do meu ser *no* mundo e *com* o mundo, para que as utopias vivam e os sonhos floresçam e eu vá me assumindo como alguém que caminha, alguém que busca. Essas pessoas, como Mário Quintana se refere, que dialogam comigo, inteiras, compartilham objetivos, alegrias, vida e sonhos possíveis, onde “Sonhar aí não significa sonhar a impossibilidade, mas significa projetar. Significa arquitetura, significa conjecturar sobre o amanhã” (FREIRE, 2008, p. 380).

Carlos Drummond de Andrade, no texto intitulado “*A Educação do ser poético*” (1974) questiona: “Por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo?”. Porque no processo de tornarmo-nos adultos esquecemos ou somos obrigados pelo sistema voraz da competitividade a não lembrar de que a criatividade, a poesia, o brincar, o ser alegre não faz mais parte dessa nova mulher, desse novo homem que deixa de ser menina/menino. O que a escola, como instituição reguladora do Estado, propõe e cultiva de poético a essa menina/esse menino, a essa mulher/esse homem? Por isso leio e declamo com o poeta:

O que eu pediria à escola, se não me faltassem luzes pedagógicas, era considerar a poesia como primeira visão direta das coisas e, depois, como veículo de informação, prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética (DRUMMOND, 1974, p. 01).

¹⁴ Ana Lúcia Souza de Freitas conceitua esta expressão: “A expressão *sonho possível* reforça a natureza utópica do conceito que, tal como a *utopia* e a *esperança*, se fundamentam na dialética da denúncia e do anúncio” (FREITAS, 2008, p. 380).

¹⁵ “O filósofo da praça da alfândega” ANDREOLA (parecer a esta dissertação).

Essa busca pela sensibilidade poética do homem, da mulher, da luz que brilha em cada de uma e cada um de nós e em nossos estudantes não seria assim, como proposto por Drummond, uma possibilidade de *ser mais*¹⁶? Quando leio estas palavras, lembro-me da menina que eu era que, para escrever um “o” perfeito (conforme página 17), deveria estar na mesma adequação árida daquela proposta pela escola formal. Por que a criatividade nos causa tanto medo? O controle poderia aqui estar ameaçado face à possibilidade de encarar a vida.

Alguma coisa que se bolasse nesse sentido, no campo da Educação, valeria como corretivo prévio da aridez com que se costuma transcrever os destinos profissionais, murados na especialização, na ignorância do prazer estético, na tristeza de encarar a vida como dever pontilhado de tédio (DRUMMOND, 1974, p. 01).

Dessa forma, o poeta faz uma crítica à Educação como processo árido de profissionalização conteudista, que não vislumbra a estética e reduz a vida ao fazer porque sempre foi assim. Em *Pedagogia dos Sonhos Possíveis* (2014), Paulo Freire vai falar sobre educação, empoderamento e libertação e da experiência da classe trabalhadora de falar um discurso diferente, porém válido e bonito, mas que alguns vão dizer que é feio, “são experiências culturais que pertencem à cultura do povo dominado” (2014, p. 75). Drummond e Freire comungam da mesma perspectiva ao referirem-se ao ato de conhecer e ao papel da fantasia enquanto possibilidade de mobilização para a libertação.

Quanto mais o povo dominado se mobiliza dentro de sua cultura – e está envolvido com o ato de conhecer, a fantasia, na verdade, antecipa o saber de amanhã. Eu não sei por que tanta gente faz pouco da fantasia no ato de conhecer. De qualquer maneira, todos esses atos constituem a cultura dominada que quer se libertar (FREIRE, 2014, p. 75).

Nos momentos de trabalho junto aos estudantes do noturno, foi/é possível ver-sentir como esses sujeitos inseridos no mundo conseguem, mesmo com toda a força para intimidá-los, seja econômica ou social, demonstrar a sua cultura, na forma de se expressar, de pensar, de escrever, de desenhar, através de seus jargões, nas artes próprias da periferia. Um mundo rico de possibilidades de gentes vivas e

¹⁶ A condição ontológica do “ser mais” encontra-se situada na obra de Freire como um conceito chave para sua concepção de ser humano. Como tal, articula-se com outros conceitos definidores da visão antropológica, sócio-política e histórica de Freire, tais como, “inédito viável”, “inacabamento”, e “possibilidade histórica” (ZITKOSKI, 2008, p. 369).

criativas que buscam a chamada felicidade. Assim Ana; e posteriormente Edemir; constata:

Ana: Eles (estudantes) são gente boa, trabalham, são cheios de ideias... têm dificuldades como qualquer aluno... o bom é que eles respeitam a gente, conversam, são de paz.

Nessa fala consigo vislumbrar um ser gente que está no Ensino Médio Noturno que tem suas especificidades, seus encantos e suas perspectivas de vida, assim como o que poetisa Carlos Drummond de Andrade quando termina sua crônica: “E a arte, como a educação e tudo o mais, que fim mais alto pode ter em mira senão este, de contribuir para a educação do ser humano à vida, o que, numa palavra, se chama felicidade?”.

Essas palavras lembram-nos quando Frei Betto (2001) chama Paulo Freire de “*Educamor*”. Essa felicidade e esse amor são os mesmos que Freire, ao longo de toda sua vida, defende como condição humana, condição de *ser gente*.

É que lido com gente. Por isso mesmo, independente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças, tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas (FREIRE, 2011a, p. 144).

O que mais podemos querer de tudo que o ser humano pode vislumbrar senão a felicidade, o direito de sonhar? Essa busca pela utopia do *ser mais*, essa busca pela humanidade em cada homem e em cada mulher, não seria esse o nosso papel enquanto educadores? A inquietação se aprofunda. E eu, na minha utopia, busco que a escola noturna traga a mesma felicidade à menina, ao menino que estuda em escola pública, seja na periferia ou nos centros das cidades, seja na escola mais bem equipada ou naquela até então esquecida. Naquela escola onde as professoras e os professores não permanecem seja pela violência, seja por não se adequarem ao espaço noturno, ou porque devam contemplar suas horas-aula em mais de uma escola. E aqui trago a fala do colega Edemir quando se refere ao grupo de estudantes que estão, hoje, no EMN: “*A única coisa que nós temos de positivo apesar de eles serem meio fechados por serem adolescentes, eles são da paz, nós já tivemos um grupo aqui que não era da paz.*”

Minha utopia é que todas estas escolas possam trazer a felicidade para essas gentes, gentes “da paz”. Mesmo que eu não consiga nas minhas ânsias esta audácia, talvez, pelo menos que algumas destas meninas, alguns destes meninos vivam de fato a realidade de uma vida feliz advinda pela educação, assim como o que aconteceu com o meu pai (conforme página 14). Eu, enquanto professora do noturno em meu processo de auto(trans)formação, não posso sequer um só dia me esquecer disso, sob pena de não conseguir lembrar mais o que me move/comove enquanto professora. Em *Cartas a Cristina* (1994, p. 35) encontro-me com Paulo Freire:

Estou convencido de que as dificuldades referidas diminuiriam se a escola levasse em consideração a cultura dos oprimidos, sua linguagem, sua forma eficiente de fazer contas, seu saber fragmentário, do mundo de onde afinal transitariam até o saber mais sistematizado, que cabe a escola trabalhar. Obviamente, esta não é tarefa a ser cumprida pela escola de classe dominante, mas tarefa a ser realizada na escola de classe dominante, entre nós, agora, por educadores e educadoras progressistas, que vivem a coerência entre seu discurso e sua prática (p. 35).

Portanto nosso trabalho docente não é “pena paga por ser homem, mas uma forma de amar e ajudar o mundo a ser melhor” (MELLO, 1965, p. 01), com rigorosidade/amorosidade que reflete na prática o nosso discurso.

No próximo subcapítulo procuro trazer para discussão um pouco da constituição histórica que resulta naquilo que somos atualmente enquanto sociedade, educação e escola de Ensino Médio Noturno, para que possamos nos aperceber, conhecer como chegamos a essa educação excludente, omissa e discriminatória, deixando a classe trabalhadora, muitas vezes, à margem do conhecimento.

3.1 O CAMINHO JÁ PERCORRIDO E AS PEGADAS DEIXADAS

A Constituição Brasileira, em seu artigo 205, estabelece a educação como direito de todos, dever do Estado e da família (BRASIL, 1988). Nessa perspectiva, é importante refletirmos sobre que educação é essa.

O Brasil, no processo de colonização, teve, através dos Jesuítas, as primeiras intervenções em nome da educação, sendo esta catequética, feita para “humanizar” o selvagem (ROMANELLI, 2009). Para as camadas elitizadas, a ordem seria outra, uma vez que os estudos teriam na Europa seu substancial desenvolvimento. Desde

estes momentos da configuração da sociedade brasileira pode-se ver-sentir a dicotomia de ensino perpetuada até os dias de hoje.

Logo a seguir, com o pensamento liberal de individualismo, propriedade, segurança, a burguesia busca, na ascensão econômica, a possibilidade de ascensão social, em que seus filhos possam adquirir *status* através da educação antes reservada à aristocracia. A educação como status social tem como função principal a legitimação da ordem econômica e social.

Posteriormente com a industrialização, a sociedade mudou com a articulação da classe operária e da voracidade do capitalismo. O trabalhador adentrou a escola, sendo esta pensada e articulada para essa camada da sociedade; a educação técnica teve seu momento de desenvolvimento, uma vez que o ensino técnico passou a ser o “símbolo da classe dominada” (ROMANELLI, 2009, p. 44). Diante disso, havia uma dicotomia da educação para a elite, visto que o acesso a Universidade era restrito, os melhores postos de trabalho e salário, e a educação para os trabalhadores e seus filhos com poucas vagas para acesso, e uma série de dificuldades que, ou escolarizava insuficientemente/precariamente, ou apenas alfabetizava, em muitos casos, fazendo com que a escola se utilizasse do que Paulo Freire vai chamar de Educação Bancária.

Em *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação*, Freire (2001, p. 92) enfatiza que a educação passa a ser um ato de depositar:

Na concepção bancária da educação, o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram como seus possuidores àqueles que eles consideram que nada sabem. Projetar uma ignorância absoluta sobre os outros é característica de uma ideologia de opressão.

A seguir nas falas das colegas é possível perceber como, no cotidiano escolar, esta perspectiva da escola burocratizada se sobressai às questões pedagógicas e histórico-sociais deste universo.

Marlize: *Sabe que te ouvindo assim eu lembro que a gente estava trabalhando está questão da regulação do trabalho, da precarização do trabalho docente, das questões do trabalho, tudo sobre isso, o capitalismo, aí tu começa a analisar o que nós temos hoje de coordenadoria de educação em questão de pedagógico, nós não temos mais o pedagógico, nós temos hoje simplesmente uma cobrança de dias letivos.*

Marlene: *Burocrático.*

Sandrinha: *Burocrático.*

Edemir: *As nossas reuniões na escola muitas vezes, muitas, são burocráticas.*

Ana: *Praticamente o trabalho hoje virou... repetir nove vezes a mesma coisa, isso aí é extremamente desgastante, isso não tem cabimento, essa é a realidade da precarização que a gente vive, e o que está se fazendo? A própria coordenadoria ela quer os números, ela quer professor de disciplina, agora como esse professor vai dar aula e se tem capacidade para dar aula isso não interessa, é o número que interessa, só, não interessa se a Marlene não está disponível para essa turma, não tem aquele conhecimento ou a Marlize para a História.*

Marlize: *Não, tu és um número e tu tens que corresponder ao sistema.*

Ana: *E aí tu tens que insistir, porque eu sou péssima em Matemática, eu tenho dificuldade na tabuada até hoje que quando eu vejo eu estou contando nos dedos, aí faltou professor de Matemática e eu fiz a [licenciatura] curta que era Ciências e Matemática e fiz a plena em Biologia, “tu vais dar aula de Matemática” para mim, e eu disse “ah! Não vou, eu não tenho condições de dar aula de Matemática para ninguém, se eu conto nos dedos como é que eu vou ensinar as pessoas a raciocinar?”, mas para eu não assumir eu me expus e deu o maior barraco, um barraco horrível porque eu disse “não, eu não vou dar aula de Matemática”, mas não é qualquer que pode dizer não e que banque e que sustente isso e que aguente as consequências por ter tido não.*

Neste diálogo, carregado de indignação, é possível perceber o quanto as professoras e os professores têm que se submeter a questões as quais não podem ser tratadas isoladamente ou ingenuamente. O caráter burocrático ou bancário carente de diálogo é a legitimação da ideologia de opressão aqui identificada como processo mecanicista que não propicia a autonomia no fazer docente. Assim, podemos perceber que, ao longo de nossa constituição enquanto nação brasileira, a educação vem sendo tratada e articulada para a manutenção da exclusão social.

A partir de 1930, a expansão da escolarização fez com que surgisse a demanda do Ensino Médio preparatório para a entrada no mundo do trabalho, uma vez que o acesso ao Ensino Superior continua restrito (SOUSA; OLIVEIRA, 2004). A divisão entre Ensino Médio propedêutico para as elites e o Ensino Médio articulado para os setores das classes trabalhadoras com característica de educação para os pobres, como traz o artigo 129 da constituição de 1937. Distanciando cada vez mais as classes sociais, o Estado não teve por finalidade reduzir as desigualdades sociais, mas as proteger, mantendo a divisão. Isso fica refletido na legislação.

Art 129 - A infância e a juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (Grifo nosso) (BRASIL, 1937, ART. 129).

Nesse sentido, reportamo-nos aos idos de 1960 quando uma equipe de professores nordestinos, da Universidade de Pernambuco e conjuntamente ao Movimento de cultura popular, sob a orientação de Paulo Freire, realizam as primeiras experiências na alfabetização de adultos. Lavradores de Angicos e Mossoró, no Rio Grande do Norte, foram os pioneiros na experiência do “círculo de cultura”, “os primeiros a serem alfabetizados de dentro para fora, através de seu próprio trabalho” (BRANDÃO, 2013, p. 19). Dessa forma, muda-se o paradigma de educação, de educando e de sociedade possível,

Na aurora do tempo em que, coletivamente, pela única vez alguma educação no Brasil foi criada e sonhou que poderia servir para libertar o homem, mais do que, apenas, para ensiná-lo, torná-lo “doméstico” (BRANDÃO, 2013, p. 18).

Com isso desenvolve-se uma proposta de alfabetização de adultos que se constituiu como processos de "leitura do mundo e leitura da palavra" (FREIRE, 1997, p. 11). Na mesma processualidade em que aprendiam a ler e escrever letras e palavras, os não-alfabetizados iam aprendendo a ler criticamente a realidade sócio-política-econômica que os explorava e oprimia. Desse modo, instaurava-se um processo de conscientização e emancipação dos oprimidos, abrindo a possibilidade de *ser mais*. Sendo um dos pressupostos da proposta pedagógica a ideia de que “ninguém educa ninguém e tampouco ninguém se educa sozinho, a educação é um ato coletivamente instaurado, solidário, é um ato de amor” (BRANDÃO, 2013, p. 23). A mudança de perspectiva, a quebra de paradigma está no fato de que Paulo Freire vai viver a palavra que diz, no sentido de que educar é troca entre as pessoas e não tarefa de um ser isolado. Não pode ser o depósito ou o despejo de quem supõe possuir todo saber sobre aquele, “do outro lado, [que] foi obrigado a pensar que não possui nenhum” (IDEM).

Assim se constituem os Círculos de Cultura, em uma roda as gentes da comunidade que se juntam em uma ação dialógica, em um trabalho coletivo, coparticipado, lugar de compartilhar conhecimento, realidades, experiências e esperanças. Na ação de trabalho nos círculos não há questionários ou roteiros

prontos e pré-determinados, é fundamental, na perspectiva dialógica, fugir da ideia de pesquisa tradicional que se alimenta da oposição pesquisador/pesquisado. Não se pretende coletar dados ou tratar as pessoas como objetos, a proposta pedagógica aponta as perspectivas *do* fazer, mas *não como* fazer, uma vez que cada realidade será regida por suas especificidades.

Com tudo isso, Paulo Freire tornou-se um educador conhecido em todo o Brasil, com a “proposta pedagógico-educativa” de alfabetizar adultos em 40 dias. Como consequência, foi convidado a participar da elaboração das propostas para as políticas públicas de educação popular do país, junto ao Ministério da Educação. Em fevereiro de 1964, foi designado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para coordenar a Comissão Especial do Programa Nacional de Alfabetização de todo o país. Sobre isso, escreve na obra “Conscientização” (2001):

Decidiu-se aplicar o método em todo o território nacional, mas desta vez com o apoio do Governo Federal. E foi assim que, entre junho de 1963 e março de 1964, foram realizados cursos de formação de coordenadores na maior parte das Capitais dos Estados brasileiros [...]. O plano de ação para 1964 previa a instalação de 20.000 círculos de cultura, capazes de formar, no mesmo ano, por volta de 2 milhões de alunos (cada círculo educava, em dois meses, 30 alunos) (FREIRE, 2001 p. 20).

Jornais da época, inclusive aqui no Rio Grande do Sul, anunciavam que Freire ministraria por estes pagos cursos sobre seu método de alfabetização.

¹⁷Numa manchete da “Folha da Tarde” de dois de maio de 1963 (p. 10) lemos: “VERDADEIRO “RUSH” EM TODO O RIO GRANDE” – e a manchete com destaque “SEC INSTALA HOJE 650 CURSOS DE ALFABETIZAÇÃO NO ESTADO”. O mesmo jornal, no dia dez de maio (p.10) anuncia: “PARA ADOLESCENTES E ADULTOS” e, de novo, com destaque: “130 CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO DA SEC FUNCIONAM EM PORTO ALEGRE” (ANDREOLA; GHIGGI; PAULY, 2011, p. 5).

Em um clima de grande engajamento, o Rio Grande do Sul foi tomado, assim como em todo o Brasil, de uma vivacidade única com empolgação espalhando otimismo onde vários setores da sociedade apoiavam essa promissora iniciativa revolucionária de ânsias por leitura de palavras e de mundo. E, dessa forma, se sucedeu em outras tantas manchetes de vários jornais e revistas esse feito extraordinário. A chamada do jornal Folha da Tarde, em 23 de dezembro de 1963, trazia a manchete: “O MELHOR PRESENTE DE NATAL É A GENTE APRENDER A

¹⁷ A forma de escrita em destaque maiúsculo são originalmente do texto citado.

LER” cuja frase repercutiu tanto que o mesmo jornal em várias edições propagou: ”Aprender a ler é presente para toda a vida” (IDEM).

Nesse movimento em que a própria instituição Estatal toma para si o papel de agente social, as questões populares começam a ter fôlego e esperança enquanto real possibilidade de ler o mundo e ler a palavra. Cria-se o Instituto de Cultura Popular cujo Presidente será o professor Ernani Maria Fiori que ocupará o cargo por apenas três meses e meio devido o golpe militar de 1964, que deteve todo o empreendimento realizado até o momento, no campo da educação de adultos e da cultura popular. Diante do papel assumido por Paulo Freire, comprometido com a causa dos oprimidos, bem como de uma educação para a conscientização e para a liberdade, seu nome foi incluído, pelo novo governo, entre os inimigos da ordem social, sendo o Programa Nacional de Alfabetização denunciado como subversivo. Sob esta justificativa, o educador brasileiro Paulo Freire acabou preso por aproximadamente 75 dias e após este período foi obrigado a exilar-se. E, tristemente, relata: “Fui considerado como um subversivo internacional, um traidor de Cristo e do povo Brasileiro” (FREIRE, 2001, p. 18). Momento lembrando pela coautora Ana:

Ana: Gente! Eu fui estudante na ditadura... eu sei o que é a gente não poder ter opinião, não poder falar, nada... e agora... parece que estamos revivendo esse monstro do passado.

Com a ditadura militar, o retrocesso toma frente e a Lei nº 5692, de 1971, resultante dos acordos MEC/USAID, que estabelecia a profissionalização obrigatória, a motivação era no sentido de diminuir a pressão dos estudantes egressos do Ensino Médio para a ampliação de vagas nas universidades. Articulada pelo argumento de que o mercado de trabalho teria demanda ao ensino técnico, essa política de profissionalização em massa fracassa ainda na sua concepção. Há falta de estrutura para implantação em toda a rede de Ensino Brasileira para se tornar profissionalizante, além da questão prática de não haver suficientes postos de trabalho para receber todos ou a maioria dos egressos deste sistema de ensino. Em 1982, essa obrigatoriedade de profissionalização será suprimida pela lei nº 7044.

A partir daí, o Ensino Médio, não mais profissionalizante, vai carecer de sentido, principalmente aos estudantes de classes menos favorecidas. Nesse momento o complemento ao 1º grau parece ser a solução viável, porém não

suficiente. Com o término da ditadura militar e a redemocratização política do Brasil, a partir de 1984, novas políticas são propostas, sobretudo a partir da Constituição Federal de 1988. A formação para a cidadania, que rege a Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, no Inciso II do artigo 4º, vai definir a “obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio”. A formação para a cidadania, inspirada pela redemocratização política brasileira, reflete o direito à Educação. Com isso, a interferência da globalização da economia, o neoliberalismo e o acesso a essa educação marcaram o cenário mundial e do Brasil, e as tendências conservadoras reduziram os avanços desses direitos. Um Ensino Médio homogêneo se defronta com um Ensino Médio diverso. Por um lado atender aos egressos do Ensino Fundamental que vislumbram entrar na Universidade e, por outro, os que retornam a escola através da modalidade de Educação de Jovens e Adultos ou aqueles em idades consideradas “defasadas”, “os quais em quase totalidade são trabalhadores (mesmo que muitas vezes desempregados)” (SOUSA; OLIVEIRA, 2004, p. 62). Essa última característica, em grande maioria, será daqueles sujeitos que buscam no Ensino Médio Noturno o lugar onde desenvolver esse ensino.

A ampliação de vagas no Ensino Médio, por um lado, representa a precarização da permanência dos estudantes na escola, promovendo em alguns casos a evasão, mas, por outro, implica a “aceitação e a legitimidade da presença dos jovens das classes populares no Ensino Médio” (BEISEGEL, apud SOUSA; OLIVEIRA, 2004, p. 64). Por que isso acontece? Por que o Ensino Médio Público ainda carece de políticas públicas que o torne significativo, e consistente o espaço escolar?

Charlot (2000), ao referir-se ao fracasso escolar, que muitas vezes é o promotor da evasão, reflete as experiências escolares de educandos em situação de sucesso ou fracasso escolar e aprofunda:

Volta-se, então, a uma análise em termos de diferenças, mas de diferenças, dessa vez, na relação com o saber e a escola, e não mais (apenas) diferenças entre posições no espaço escolar (2000, p. 18).

Essa ideia centrada nas situações, nas condutas, nos discursos sobre a relação com o saber encontra um Ensino Médio carente em que a própria escola projeta as diferenças. Aí podemos nos questionar, por que a evasão ocorre mais no noturno? Por que condutas de falso “sucesso” escolar são adotadas como promotoras de progressão de séries? Por que a pesquisa não encontra lugar dentro

da “grade” curricular mesmo que se instaure, como vamos ver mais adiante, os chamados Seminários Integrados? Onde, muitas vezes, o professor cuja carga-horária baixa é alocado nesta “disciplina” para complementá-la? Isso também não é fracasso escolar? Centrar o protagonismo disso apenas no estudante é, no mínimo, uma falta de comprometimento ético com o espaço educativo. Assim o diálogo coletivo reflete:

Marlene: Não existe fórmula mágica.

Ana: Eu sei. Mas alguma coisa deve dar mais certo que isso... (referindo-se a falta de sentido dado ao ensino médio noturno)

Edemir: Eu vou dizer uma coisa, que eu acredito que a gente não faz por incompetência nossa. Nós poderíamos começar a dar aula sempre em círculos, porque nós temos uma migalha de alunos, uma migalha, a gente está se queixando que eles estão sentando no paredão lá, eles estão querendo sentar em círculo, a gente tem que rever.

Marlene: Já é um sinal.

Edemir: Outra coisa, o que a gente exercita? O que seria diferente se nós ficássemos sentamos um atrás do outro e a Melissa fazendo a pesquisa, totalmente diferente, a gente não consegue implementar coisas simples, sentar em círculo, o que custa sentar em círculo, aí a gente diz “os alunos querem o modelo tradicional”, mas nós só replicamos isso, é mais fácil também, eu vejo assim o quanto a gente poderia ensaiar coisas pequenas, a gente diz que trabalha em área, mas não trabalha em área.

(todos começam a conversar ao mesmo tempo... inquietação... argumentação).

Edemir: Eu digo, a forma é antiga e estamos querendo que o modelo seja novo.

Marlene: A gente não consegue transgredir isso porque o sistema não deixa... aí a Marlize tem que ter tantas horas, o Edemir tem que ter tantas horas e aí a gente pega a grade e cada um pega uma fatia e acabou.

No círculo com as professoras e os professores podemos perceber uma escola que carece de sentido, que burocratiza as ações e não vai além, não transgride pela ação-reflexão-ação continuará mantendo o molde velho na tentativa por alguma alternativa que morre antes mesmo da própria concepção.

Diante das falas dos meus colegas professores, questiono-me se houvesse todo um movimento de expansão como o das Universidades, através do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, através decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, talvez o Ensino Médio não tivesse a mesma projeção enquanto política pública? Lembrando que mesmo que haja esse ensejo ao acesso é fundamental a constante vigilância quanto às possibilidades de permanência do educado em todos os processos educativos como forma de proteção ao direito a educação.

Assim, é “notório que o Estado brasileiro jamais planejou um Ensino Médio para receber alunos de classes populares. Em relação a elas, a escola pública de Ensino Médio manteve sempre no passado um sentimento de superioridade cultural” (CARNEIRO, 2012, p. 23). O autor complementa que temos uma escola pública marcada por uma história carregada de desigualdades sob as conveniências políticas e sob o comportamento passivo da coletividade.

Larrosa (2003, p. 89) vai fazer uma reflexão bastante importante no que se refere a uma sociedade de processamento de informação sem crítica e sem possibilidade para a experiência.

Y no deja de ser interesante también que las viejas metáforas organicistas de lo social, que tanto juego dieron a los totalitarismos del siglo pasado, estén siendo sustituidas por metáforas cognitivas, seguramente igual de totalitarias, aunque revestidas de un *look* liberal y democrático. Independiente de que sea urgente problematizar ese discurso que se está instalando apenas sin crítica, cada día más profundamente, y que piensa la sociedad como un mecanismo de procesamiento de información, lo que quisiera dejar apuntado aquí es que una sociedad constituida bajo el signo de la información es una sociedad donde la experiencia es imposible (LARROSA, 2003, p. 89)¹⁸.

Quando Larrosa salienta a questão da falta de criticidade em uma sociedade regida pela informação, informação essa manipulável e cativa, traz-me novamente à memória a ferocidade dos anos de chumbo no Brasil, onde o medo era o consumo diário. Aqui me é vital expressar que, ao consultar o texto “*Formação de Professores do Ensino Médio: Ensino Médio e Formação Humana Integral*”, Secretaria da Educação Básica, Ministério da Educação (2013), e trazer a referência de como foi o processo de ditadura para a Educação, me vejo perplexa ao perceber que o texto vai afirmar apenas que a ditadura militar “flexibiliza a obrigatoriedade do ensino profissionalizante (Lei 7.044/82)” e que a mesma extinguiu o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual obrigava o governo a destinar, no mínimo, 12% dos recursos arrecadados pela União para a Educação e a determinação de

¹⁸ E não deixa de ser interessante também, que as velhas metáforas organizacionais do social, que tanto apoiaram os totalitarismos do século passado estejam sendo substituídas por metáforas cognitivas, iguais às totalitárias, ainda que revestidas de um *look* liberal e democrático. Independente de que seja urgente problematizar esse discurso que está instalando-se sem crítica nenhuma, cada dia mais profundamente, e que pensa a sociedade como um mecanismo de processamento de informação, o que gostaria de deixar apontado aqui é que uma sociedade constituída sob o símbolo da informação é uma sociedade onde a experiência é impossível (Tradução nossa).

desvinculação destes recursos não fará referência a todo um universo que se extingue, dando lugar a outro sob a sombra totalitária e opressora.

Então, quando Larrosa (2003) traz a questão das velhas metáforas organizacionais do social que favoreceram os totalitarismos e que estão sendo substituídas pelas metáforas cognitivas, mas com um “que” de democrático, fico pensando nos textos que compõem nossos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) que dizem construir um projeto centrado na autonomia; pois bem, se não nos aprofundarmos criticamente sobre o que é isso, caímos na impossibilidade da experiência trazida pelo autor, ficando na superficialidade da informação, vulneráveis à manipulação. Freire (2011) vai compartilhar dessa ideia: “Daí a crítica permanente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e a utopia” (FREIRE, 2011a, p. 16).

Sobre esse aspecto, a fala da educadora Marlize é compartilhada: “Eu tenho me questionado bastante, a educação virou uma mercadoria.”

3.2 EDUCAÇÃO BÁSICA NOS TROPEÇOS DO NEOLIBERALISMO

Se historicamente vamos construindo mecanismos como legislações, normas, dispositivos de lei, tudo será em vão caso não consigamos incorporar o que estas leis trazem de democrático e emancipatório ao cotidiano das populações excluídas de todo o direito. Isso implica enfrentarmos a questão crucial da educação política.

É na diretividade da educação, essa vocação que ela tem. Como ação especificamente humana, de ‘endereçar-se’ até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando *politicidade* da educação. A qualidade de ser política, inerente à natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação (FREIRE, 2011, p. 107-108).

Assumirmos, conscientes, esta afirmação de que é impossível a neutralidade da educação nos faz pensar... até que ponto estamos comprometidos com esse processo. O professor licenciado, o omissor, o autoritário assume uma postura política tanto em sua auto(trans)formação como em sua ação educativa.

Não basta uma legislação de defesa dos direitos do homem, como trata a constituição; temos de ter uma população disposta a defendê-la enquanto política social concreta.

A democratização do Estado e da sociedade é um caminho longo a ser percorrido e passa pela educação em todos os níveis, a proposta de educação e sociedade na construção da democracia que ainda não tivemos acesso (PERONI, 2012). E esta precisa ser construída sob a égide da igualdade social, onde todos tenham acesso e qualidade na educação.

As gritantes desigualdades regionais, as defasagens de inclusão e o desmonte da democratização são questões que precisam ser trazidas quando se pensa em democracia e educação, para que não se repitam ações com intenções mecanicistas e padrões de qualidade calcados pelo modelo de mercado nos processos educativos.

“Lavar as mãos” em face da opressão é reforçar o poder do opressor é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e descaso? (FREIRE, 2011, p. 109).

As políticas educacionais, muitas vezes, ratificam as intenções de controle do Estado e perpetuam as relações de poder, mesmo que dentro deste cenário seja possível ver ações “afirmativas” que expressam a inclusão dos historicamente excluídos. Então, vemos a remediação de um problema arrastado por décadas, não tratado como um fator a ser visto como desencadeador de novas exclusões, é darmos voltas e retornarmos a mesma problemática que posteriormente será tratada com algum dispositivo que possa promover midiaticamente essa ação.

Segundo Lesbaupin (2007), o Estado passa a, gradativamente, incorporar as lógicas de mercado, sendo o novo gerencialismo a forma de organização onde o ambiente moral é voltado para a satisfação de si, o que torna a ideia de bem-estar comum incompreensível, pois o individualismo é o novo modelo gerencial. As políticas educacionais necessitam estar engendradas às políticas sociais e estar a serviço da luta por justiça social, rompendo com a visão de que as políticas se originam descoladas das pessoas.

Questões como a globalização têm provocado a exclusão e o aumento das desigualdades entre os homens, baseada na doutrina neoliberal, a qual afirma que o mundo é dos mais aptos, do pensamento e do desenvolvimento mercadológico de economia. Na globalização, não há uma relação harmônica entre os ideais democráticos e o livre mercado; o primeiro baseia-se nos ideais de liberdade política, estimulando o coletivismo, já o segundo, no individualismo e nos princípios do lucro

(LESBAUPIN, 2007 p. 13). A globalização é seletiva e tende a tornar o espaço mundial homogêneo e a situação dos trabalhadores agravada pela revolução técnico-científica que provoca a substituição do trabalho humano por máquinas, onde se exige, cada vez mais, do trabalhador aperfeiçoamento qualificação, fazendo com que um só trabalhador possa realizar a tarefa de muitos. Pacievitch, Motin e Mesquida (2008) refletem no texto *O Mercado da Pedagogia e a Pedagogia de Mercado: reflexos do neoliberalismo sobre a educação*

as competências” desejáveis para o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico, enfim, para o pleno desenvolvimento humano (o saber ser, saber pensar, saber refletir) são antagônicas aos interesses dos responsáveis pelas atividades produtivas, posto que para estes a noção de competência está mais relacionada ao saber (necessário para realizar a atividade produtiva, ou no máximo para propor melhores meios de realizar a mesma atividade em menos tempo, propiciando mais lucro), e saber fazer, saber agir, saber competir (2008, p. 4616).

A educação carece ser tratada como possibilidade e intenção comprometida com aqueles que vivem do trabalho e para o desenvolvimento da vida coletiva, e não apenas com os que vivem de sua exploração. A escola pública vem, inúmeras vezes, servindo aos interesses do mercado e não tem, em muitos casos, contribuído para a consolidação da cidadania. Os sujeitos que ficam a margem do sistema, ao se defrontarem com as exigências do trabalho, buscam a EJA ou a educação no turno noturno, acreditando que a escolarização é o caminho para uma vida melhor.

Segundo Frigotto

[...] aqueles que adquirirem competência terão emprego, sendo isso uma ilusão brutal. Não negamos a importância da educação, que é crucial e fundamental, mas não por esse caminho [...] isolada não tem o poder de transformar a realidade social, cultural, política e econômica de uma sociedade marcada pelo estigma escravocrata e pela servil subordinação ao grande capital (FRIGOTTO, 1999, p. 100).

Portanto, quando refletimos sobre as políticas públicas que buscam resgatar e reinserir no sistema escolar brasileiro milhões de jovens, percebemos que falta, de fato, que a educação se desvencilhe da subordinação do capital. Nesse sentido, acredito que precisamos redirecionar a educação, sintonizando seus conceitos e suas práticas com os ideais de justiça social, para que não sejam frustradas as esperanças dos que a buscam como única forma de libertação.

A visão produtiva não oferece perspectivas para os educandos precocemente excluídos da escola, cuja infância foi usada para trabalhar, garantir o sustento da

família. E, em razão disso, estes não adquiriram o desenvolvimento humano propício para garantir não só a empregabilidade, mas a criticidade e autonomia frente aos desafios da vida, ficando condenados às ocupações informais, ao subemprego e às atividades mais penosas. Freire traz a reflexão, em *Educação como Prática da Liberdade*:

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante seja uma força de mudança e de libertação. A opção por isso teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito (FREIRE, 1999, p. 44).

Na escola, vejo a possibilidade da semente de um trabalho conjunto, em que vários aspectos da vida dos professores e estudantes podem ser levados em conta, seus anseios, suas aspirações e seu universo de relações interpessoais, comunitários e sociais para que o homem-sujeito se liberte. E neste cenário vemos como fundamental as questões discutidas no movimento **Emerção de Temáticas** em que surge a reflexão:

Marlize: *O que é a escola? O que representa a escola para eles (estudantes)? O que é o conhecimento? O que eles vêm fazer aqui? Eles esperam aquela coisa do professor vir aqui dar aula, aí faltou o professor de Matemática e daí?*

Sandra: *Os alunos queriam que alguém fosse lá dar o conteúdo.*

Marlize: *Sim, isso tem me deixado... eu ultimamente ando... eu vejo os meus colegas falando... eu tenho me sentido muito frustrada, um sentimento apesar de eu estar estudando, estar lá na Universidade em um grupo de estudos para justamente me alimentar desta esperança de trabalho na educação. Eu tenho me questionado... o que é escola?*

Marlene: *Então não sou só eu...*

A escola que permite uma pluralidade de saberes, que reconstrói a visão de coletividade pode se perder na ideia da divisão do trabalho para a competição e a voracidade das exigências do mercado econômico, gerando frustrações. O papel do educador é o de estabelecer uma relação educativa com seus estudantes em que ambos ensinem e ambos aprendam. Chegar a essa possibilidade é o desafio que se instaura. Portanto, pensar a educação a partir de uma nova organização social significa dizer não à educação para o consumo e para a competição, para “nota”, mas sim à construção da liberdade através de novas possibilidades advindas pelo conhecimento, pela troca, pelo diálogo.

3.3 A DORMÊNCIA DO ENSINO NOTURNO: REFLETINDO O CONTEXTO...

A noite, com suas peculiaridades do tempo e do espaço, provoca no corpo e na alma manifestações diversas e contrapõe o tempo-espaço dia.

Quando pensamos a educação na sua dimensão política e libertadora, não conseguimos esquecer a analogia entre noite e dia; a percepção do claro e escuro, do opressor e oprimido, do fazer e do acomodar, manifestações puramente humanas. Neste contexto, procuramos ver, despertar e ter a intenção-ação de acordar, mesmo que a dormência das instituições, o sono profundo de alguns professores/gestores que, muitas vezes, se esqueceram do papel fundamental que é o de educar e se educar, amortecendo as vivências de sala de aula. Essa metamorfose, como traz Rubem Alves (2000), de transformar o professor em educador, de acordá-lo, uma vez que não é possível educar sem amor e coragem, pode proporcionar a instauração de novos mundos.

Nesse sentimento, com analogia ao verbo “acordar”, a escola Estadual de Ensino Médio Prof^a Maria Rocha, participante da pesquisa, foi fundada em 1941, em Santa Maria/RS. Em 1998, passou a oferecer, além do ensino Médio regular, o Ensino Técnico profissionalizante em nível pós-médio, nas áreas de Contabilidade, Secretariado e Informática. Nessa época, no turno da noite, foi criada a Matrícula por Disciplina (MPD) para o Ensino Médio, para que uma modalidade diferenciada contemplasse aqueles sujeitos que já não se enquadravam no sistema tradicional de ensino. Porém, novos tempos, novos sujeitos, novas realidades fizeram com que novamente nos deparássemos com uma nova necessidade, e percebemos que essa modalidade já não contemplava os anseios dos sujeitos que estariam inseridos neste contexto. Inquietados pelos altos índices de evasão e pelo alto número de educandos com histórico de “fracasso escolar”, em que a escola passava a perder as significações frente ao mudo do trabalho e ao mundo da vida, muitas inquietações nos levaram a mobilização para a implantação do PROEJA como uma realidade possível. Porém, essa proposta ainda está no aguardo de uma posição junto à mantenedora, a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, no que se refere às questões burocráticas e de funcionamento.

Referindo-se a essa época, da Matrícula por disciplina (MPD), a educadora Marlene traz a lembrança

Marlene: *Naquela época eu gostava, eu fazia amizade com os alunos, era aquela coisa assim, tu era amiga dos alunos aqui, aí mudou não é a mesma coisa, eu acho que mudou bastante, mas eu gosto do que eu faço só que às vezes me dá um desanimo porque parece que tu estás dando aula para ninguém, às vezes eu sinto isso, tu estás tentando explicar...e nada acontece.*

A professora rememora o Ensino Médio Matrícula por Disciplina (MPD) que foi extinto e deu lugar ao Ensino Médio Politécnico que atualmente conta com sete professoras, dois professores e noventa estudantes. A MPD parecia estar obsoleta uma vez que os estudantes poderiam progredir nas disciplinas aprovadas e repetir apenas aquelas cujos índices avaliativos não haviam alcançado. Essa modalidade foi extinta dando lugar ao Ensino Médio Politécnico, porém o que se viu foi um esvaziamento das salas de aula e a pouca procura por essa modalidade junto ao noturno.

Há mais de quatorze anos trabalhando em sala de aula na Educação Básica da referida escola, tive a oportunidade de fazer alguns dos caminhos possíveis em uma escola que oferece a Educação no turno noite. Trabalhando com jovens, adultos, ensino médio e pós-médio, constatei que os tempos de cada sujeito se apresentavam com sua heterogeneidade e trajetória de vida.

Inserida neste universo, sempre senti que nós, educadores/educadoras, gestores/gestoras devemos fazer o exercício de trazer a vista o nosso papel enquanto agentes de transformação, e não somente de formação/informação. Sendo assim, questiono-me: “Que dimensão libertadora pode existir em práticas que inibem a criatividade conduzem o educando as repetições “burocratizadas” dos discursos nem sempre brilhantes dos “mestres”? (FREIRE 2001, p. 64). Essa problemática será questionada, também, pela professora Ana: “*Quero contribuir de uma maneira criativa. Encher o quadro? Odeio encher o quadro, odeio repetir, odeio com todas as forças do meu corpo essa coisa tradicional, odeio, mas tudo bem eu sou professora*”

Sobre essas práticas e esses discursos o diálogo no círculo referiu-se ao professor-estagiário que prestes a sair da faculdade tem uma conduta que vai ao encontro da denúncia proferida por Freire.

Edemir: *É que nós também, de verdade, nós estamos querendo o novo dentro de uma forma velha, a nossa forma está muito velha e o pior de tudo é que estão reproduzindo de uma forma mais velha ainda. Se a gente pensar, a gente que recebe alguns estagiários das Universidades, eles tem uma forma mais antiga, mais desqualificada, mais arcaica e com menos competência porque quando eu me formei e fiz o meu estágio o que me*

exigiram de competências para dar conta do mercado, um monte de competência para estar diante dos alunos, para ter liderança, etc. e hoje o que a gente vê? Replicando coisas bem arcaicas.

Marlene: *Eu posso perguntar para vocês, o que é ser tradicional? O que é tradicional para vocês? Sabe por que eu fiz essa pergunta? Eu fiquei sem dormir um dia, porque o estagiário disse “professora eu sou bem mais tradicional do que a senhora, como dá as suas aulas, eu não sou assim”.*

Sandrinha: *Mais tradicional?*

Marlene: *Ele disse que é tradicional e que as minhas aulas não eram tradicionais, porque eu estou sempre conversando com os alunos, aí eu repito aí eu pergunto para eles, então sei lá, é o meu jeito assim, então eu estou dando a matéria, eu estou passando no quadro, paro “entenderam ou não entenderam? O que é isso aqui que eu falei agora?” e aí eu continuo escrevendo, eu não sei o que ele vai dar, eu quero assistir uma aula dele para ver porque ele disse assim “professora eu sou bem tradicional nas minhas aulas” e eu fiquei...*

Ana: *Pois é, eu não vi nenhum estagiário bom até agora...eles chegam sem saber como lidar com pessoas.*

Sandra: *O que?*

Ana: *Porque conteúdo tu abri um livro e tu lês,*

Sandrinha: *É, tu manda eles lerem.*

Ana: *O problema é que eles não sabem lidar com pessoas, eles não sabem lidar com o diferente, eles não sabem lidar com o aluno, com gente. Eles primeiro vão nessa fase da identificação “porque eu sou jovem e ele é jovem” e aí se estressam, aí depois vem com o seu ser autoritário e sabe, é uma coisa muito... eu não vi nenhum...e não aceitam crítica nenhuma porque esses jovens universitários eles tem a verdade dentro deles, tudo o que tu fala não é porque eles tem a certeza de que aquilo está certo. Eu disse para uma estagiária “só que tu tem vidas na tua frente, tu não é a dona dessas vidas e o que tu falas entra para a vida deles, eles vão lembrar-se disso, daqui a 20 anos eles vão lembrar do que tu estás falando”, então eu quando estou na frente do aluno e falo eu tenho que pensar que o que eu disse hoje daqui a 20 anos vai estar na cabeça dele, então tu tem que ter um senso... o peso da palavra dos professores e o peso da palavra de uma mãe, a gente que tem filho pequeno, as minhas pequenas quando eu queria mudar alguma coisa elas “não, a professora disse que não é assim”, pronto, o que a professora disse valia mais do que eu estava dizendo em casa.*

Marlene: *E os grandes aqui do noturno ainda tem essa coisa do que a professora diz eles levam pra vida.*

Ana: *Tem que tomar cuidado, de certa forma a pedagogia do cuidado.*

A partir dessas falas, reporto-me ao orientamigo Celso Ilgo Henz no texto *Na escola também se aprende a ser gente* (2007)

Muitas das nossas escolas foram “esvaziadas” da genteidade dos(as) educandos(as) e educadores(as); todos(as) parecem estar ali somente em função da “transmissão dos conhecimentos científicos”, esquecendo que a *escola é lugar de gente* (Freire). Lembremos: não nascemos “homens” e/ou “mulheres”; precisamos aprender a ser gente. Então educar é humanizar; é ensinar-aprender a *genteidade* (p. 150).

Nós, educadoras e educadores, tanto em escola básica quanto na universidade, ainda estamos fragmentados em sermos professoras/professores de matemática, de língua espanhola, de metodologia da pesquisa e aí nos

“empacotamos” em fragmentos ditos educacionais e nos esquecemos de que somos professoras e professores de GENTE.

Ao pensar a prática docente como um ato político engajado e transformador, como esquecer que aquele que ensina-aprende, aquele/aquela que tem como ofício o ensinar pode, tantas e tantas vezes, ter seu próprio futuro visto se desertificando; ver a esterilização dos seus sonhos e, pior, vê-lo nem se aperceber deste fenômeno e fazer o que se está acostumado ou aquilo que, até então, “sempre foi assim”.

Como ouvir as vozes emudecidas, silenciadas? Quando se observa que o docente passa a repetidor e não tem sua voz falada e ouvida, mas sua voz gravada em um passado longínquo em que até ele próprio já não se reconhece, tanto na sonoridade/estética quanto na inteireza de suas palavras, pergunto-me: onde está a escuta sensível *do* professor, *para* o professor e *com* o professor?

Eu vivi a experiência do discurso daqueles que ouvem e percebi que o trabalho educacional que deve seguir-se requeria tanto criatividade e humildade. É igualmente um tipo de trabalho que implica assumir riscos que aqueles e aquelas que foram silenciados podem assumir. Em outras palavras, nada disso faria sentido pedagógico se o (a) educador(a) não entende o poder do seu próprio discurso ao silenciar outros (FREIRE, 2011, p. 90).

Então, quando leio estas palavras de Freire sobre o poder de silenciar o outro, reporto-me a algumas situações que vivenciei no espaço da escola noturna, as quais me afetaram muito. Em diferentes momentos percebi e testemunhei alguns silenciamentos, considerados banais, que vi ferir o bem ao humano, na omissão, na exclusão, no distanciamento, no não pertencimento, e no adormecer dos sonhos, das ânsias e das coisas próprias do humano. Essas ações, realizadas de forma tão rotineira, na correria dos turnos de aula, nas entradas atrasadas e saídas antecipadas dos estudantes devido ao transporte, ou pelo mero sentir que a eles isso é permitido, não são notadas, nem percebidas. Isso também é silenciar, isso é também é oprimir!

Rubem Alves compartilha com Paulo Freire e salienta a questão do dizer a própria palavra:

Temo que estejamos formando milhares de bonecos que movem as bocas e falam com a voz de ventríloquos. Especialistas em dizer o que os outros já disseram, incapazes de dizer a sua própria palavra (ALVES, 2000, p. 89).

Sair dessa situação, acordar e não apenas trazer palavras soltas, pré-fabricadas ao nosso universo e, audaciosamente, ver que os educandos do Ensino Médio Noturno e as professoras e os professores têm algo a dizer. E que, também, têm questões próprias a desvelar e que todos podemos construir, conjuntamente, essa escola possível. Mas como fazer isso? “Onde o empenho de mudar em uma educação para a qual a busca do Ser Mais é subversão e a desumanização é a ordem que deve ser estabelecida?” (FREIRE, 2014, p. 65).

Se o pensar-ser-fazer a educação exige comprometimento, o que se está fazendo na escola no período do anoitecer? É ‘matéria’ de aula o aprender a adormecer? É “disciplina do currículo” espantar os sonhos? É uma “palestra” em forma de canção de ninar? É ‘bater’ o sinal com precisão? O grande educador Paulo Freire fala do exemplo que o professor oferece:

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca (FREIRE, 2011a, p. 64).

Saber aquilo que fazemos, como fazemos e quais implicações estas abordagens trarão ao universo educacional é o que poderá fazer a diferença na viabilidade de um mundo mais justo, diverso e humano. Referindo-se a esse educando que (com)vive no noturno

Ana: *Eu não vou dizer que eu não os acho interessado, mas eles são copiadores, eles são copiadores, eles não... eles copiam, eles gostam de copiar do quadro, eles gostam de ler o texto e responder o questionário. Porque eles têm potencial, eles poderiam contribuir muito mais porque eles tem essa realidade do trabalho deles, de como conviver com as pessoas em um emprego, coisa que os guris da manhã não tem nem noção, mas eles ainda assim, uma boa aula é uma aula que tem um questionário legal para responder, é isso que eu percebi. Não é isso?*

Sandrinha: *É, é verdade.*

Ana: *E aí tu queres conversar, então vamos conversar sobre isso, vamos conversar sobre o fungo, alguém comeu um fungo já, alguém teve coceira no dedo do pé, alguém comeu, para poder chegar lá no fungo, e eles “não tem questionário?”, “não, hoje não tem questionário”, mas é legal, eu gosto do noturno, só que eu ainda me sinto no compromisso de achar alguma coisa para fazer com eles porque ainda não deu o click, ou sou eu ou é eles, mas eles são trabalhadores, eles baixam a cabeça e fazem, todos, o 3º ano, o 2º ano eles baixam a cabeça e fazem, menos o 1º ano, o 1º ano eu não vejo muito.*

A conscientização pela reflexão e pelo engajamento da “leitura do mundo” e “leitura da palavra” liga teoria e prática, entre as vivências dos educandos e os conteúdos das disciplinas, evitando o risco “de os conteúdos conceituais trabalhados em sala de aula caírem no vazio e se tornarem “cultura morta”, sem sentido e sem motivação” (HENZ, 2007, p. 154). Ao interagir uns com os outros, com as realidades que se entrelaçam nas sensibilidades, nas ações e intervenções que com o sentir/pensar/agir vão se fazendo e refazendo, constituímos a historicidade de cada um de nós. Assim pensamos nossos seres no mundo, nossa existência de inacabamento de constante busca e reflexão.

A existência de cada homem, de cada mulher, através da possibilidade de um novo horizonte e a denúncia de um sistema que cativa e não liberta poderá insinuar novas experiências, novas práticas transformadoras. Aqui, nestas angústias, procuro as respostas nas palavras do educador Ernani Maria Fiori, em que a acomodação já não pode mais ser tolerada:

Não tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá dos rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, superestruturais ou Interestruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante. As contradições conscientizadas não lhe dão mais descanso, tornam insuportável a acomodação (FIORI, 2011, p. 29).

Dessa forma, a educação sozinha não poderá dar conta dos rumos da história, mas poderá, junto à conscientização, desacomodar o homem para seguir adiante. O ser humano, conhecendo-se como corpo consciente, inteiro, na totalidade do seu sentir/pensar/agir, deixará de ser cego. O educador, com os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, poderá ter a possibilidade de conversa, de exposição de dúvidas e (di)visão de horizontes na defesa não só do direito à educação política, crítica e emancipatória, mas no direito ao que é mais fundamental: ser HUMANO.

3.4 O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL

No Rio Grande do Sul, a Secretaria de Educação – Seduc/RS (Gestão 2011-2014) - inicia a reestruturação curricular como proposta do Ensino Médio Politécnico – EMP, tendo “a inserção da pesquisa na perspectiva da iniciação científica nas práticas pedagógicas, coordenadas pela gestão escolar” (JÉLVEZ in AZEVEDO,

2014, p. 157). Com intenção de favorecer a autonomia e a construção do conhecimento, trazendo à realidade escolar uma atmosfera de interdisciplinaridade, de pesquisa, de pluralidade de saberes, tem o trabalho como princípio educativo; na politecnia, o conceito do pensar e fazer relacionando saberes escolares com o mundo do trabalho. A proposta reorganiza o currículo por áreas do conhecimento e insere o chamado “Seminário Integrado”, conforme Azevedo (2014):

Seminário Integrado que foi concebido como promotor da interdisciplinaridade a contextualização assegurando a transversalidade do conhecimento dos diferentes componentes curriculares propiciando interlocução entre os saberes de diferentes campos do conhecimento (idem, p. 160).

Assim podemos vislumbrar a proposta de Educação que Drummond defende e que inicia este capítulo, nesse Ensino Médio Politécnico seria possível, cultivar as potencialidades humanas pela criatividade, pela pluralidade e por que não dizer possibilidade de felicidade? Como fazê-lo? Como uma perspectiva de politecnia impregna as vivências da escola? O desafio é grande.

A Resolução CNE/CEB nº 02/12, no capítulo II – Formas de Oferta e Organização, em seu artigo 14, inciso, IV, vai tratar do Ensino Médio Noturno:

IV - no ensino médio regular noturno, adequado às condições de trabalhadores, respeitados os mínimos de duração e de carga horária, o projeto político-pedagógico deve atender, com qualidade, a sua singularidade, especificando uma organização curricular e metodológica diferenciada, e pode, para garantir a permanência e o sucesso destes estudantes: a) ampliar a duração do curso para mais de 3 (três) anos, com menor carga horária diária e anual, garantido o mínimo total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas (BRASIL, 2012).

Um Ensino Médio Politécnico para o Ensino Médio Noturno que possibilite, além do exposto anteriormente, adequação às condições do educando, com qualidade, com organização curricular e metodológica diferenciada, garantindo a permanência e “sucesso” dos estudantes. E, ainda, podendo a duração deste EMNP ser superior a três anos para garantir a carga horária exigida é para dizer, no mínimo, um grande desafio para a escola e para os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, que é a proposta metodológica desta pesquisa. É fundamental que tenhamos claro o que possuímos como desafio para que se possa fazer e refazer os caminhos para uma educação efetivamente emancipatória, coletiva e participativa, porém não ingênua.

Na escola noturna é possível reconhecer este distanciamento ainda muito presente, visto que este tipo de educação contempla apenas o acesso do educando-trabalhador à escola, carecendo de propostas para efetiva permanência; e não dispõe de ensejo vivo e real para o desenvolvimento destas gentes no processo de *ser mais* em sociedade.

Ernani Maria Fiori (2011) já defendia que conhecer o mundo é o próprio ato de pronunciar o mundo ao qual fazemos parte. “Em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra” (Idem, p. 11). O diálogo será uma postura diante do mundo, dos outros, e de si mesmo como alguém que sabe que tem muito a saber.

É a própria dialética em que se existencia o homem. Mas, para isto, para assumir responsabilmente sua missão de homem, há de aprender a dizer a sua palavra, pois, com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o (FIORI, 2011, p. 12).

A partir da concepção de existência humana como busca do *ser mais*, nós, seres humanos, reconhecendo-nos incompletos, vamos, historicamente, nos constituindo a cada dia para a efetiva humanização. Este *ser mais* não quer retratar uma determinada forma para sermos humanos ou os limites do ser, mas aponta para a incompletude da vida como tempo/espaço de realização.

Processos humanos de intervenção no/do mundo, vistos não como fatalidades ou destinos pré-determinados que devam ser vividos, mas vislumbrando o ser humano como agente transformador que pode romper com as cadeias para um mundo possível que transcenda a ordem imposta. Para Paulo Freire, educação é sinônimo de humanização, pensar a educação é pensar sobre a vida humana. No texto intitulado *Na escola também se aprende a ser gente*, Henz (2007) vai aprofundar:

Os seres humanos se humanizam na medida em que se integram, conscientemente, em seu contexto, necessitando, para isto, desenvolver a capacidade e a coragem de refletir sobre a realidade circunjacente e sobre a sua situação e/ou postura dentro e diante da mesma.

O processo de humanização está diretamente associado às relações que estabelecemos, nós, homens e mulheres, uns com os outros no contexto social, com

o mundo, com a natureza a qual nos dá condições para a própria existência através da experiência.

Portanto, pensando o contexto da escola noturna, vemos espaço para aquelas e aqueles que precisam/gostariam de estar vivenciando este espaço-tempo-ação. Não apenas para a educação formal propedêutica e conteudista, mas para a educação que visa à cidadania de homens e mulheres na inteireza de seus *corpos conscientes*¹⁹. Não fossem os interesses em manter a ordem dicotomizada expressa em toda a nossa história da educação brasileira, isso, hoje, poderia ser uma possibilidade viva e não apenas um fazer centrado na *educação bancária* (FREIRE, 1998), desprovida de voz e vez que é o que frequentemente reflete a educação noturna.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (FREIRE, 1998, p. 28).

Nesta reflexão onde a concepção bancária de arquivar conceitos, guardar informações, arquivar almas está presente de forma muito clara no cotidiano escolar, causando um fazer quase depressivo por parte das professoras, e estas confessam:

Ana: *É, mas isso é uma coisa interessante, a gente tem épocas da vida que a gente contribuiu mais para uma coisa e vai mudando. Eu estou em uma fase agora que eu... de uns anos para cá que eu não suporto a repetição, repetir coisas, repetir, fazer de novo, eu não tenho mais paciência para isso, mas nenhuma paciência e aí eu vejo que isso é coisa de idade, a gente vai ficando mais velho e vai ficando mais resistente para algumas coisas e não tem como e eu agora de novembro do ano passado para agora eu estou... me impuseram isso, eu estou repetindo, eu repito e repito, eu passo a manhã inteira repetindo, eu tenho 15 turmas e eu passo o dia inteiro repetindo e isso dá uma insatisfação, isso dá uma...*

Sandrinha: *Fica mecânica a coisa.*

Ana: *Não! É uma coisa muito ruim... pessoal assim... eu não vou dizer que é depressão, mas é uma coisa, uma insatisfação total, uma estafa total*

¹⁹ “Na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não de ‘espaço’ vazio a ser preenchido por conteúdos” (FREIRE, 2011a, Pedagogia da Autonomia, p. 51).

porque eu odeio repetir e como eu estou com muitas turmas, eu tenho todos, eu tenho oito, nove 2º anos, então eu repito nove vezes, eu estou com 300 alunos, eu não sei o nome de nenhum, uma coisa que me indigna e eu me cobro é eu não ter esse contato, já que eu estou aqui eu vou fazer direito e eu não estou fazendo direito porque eu não sei o nome de ninguém.

Como educadores com vivência na escola básica noturna, vemos que essa realidade pode/deve ser denunciada, combatida; essa ordem que impõe a nós educadores e às classes desfavorecidas o ensino precarizado, para que haja o anúncio de uma ruptura da subserviência, da acomodação e da mera adequação ao instituído. O homem comprometido com a libertação não pode aprisionar a realidade e quanto mais conhecê-la, melhor poderá transformá-la, então esse homem, como ressalta Freire:

Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar (FREIRE, 1998, p. 12).

Nessa perspectiva, a pesquisa para o Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, através dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, é uma possibilidade de diálogo, uma possibilidade de desvelar, com os professores do Ensino Médio Noturno, os sentidos que damos ao contexto vivido, às políticas públicas, à educação para as camadas menos favorecidas. E assim, talvez, novas perguntas se façam e refaçam nesse processo de “crescente saber”.

3.5 CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS E AUTO(TRANS)FORMAÇÃO

A verticalidade, até então imposta de forma autoritária, ratifica o sistema opressor que domina, audaciosamente confrontada pela possibilidade através do diálogo que favoreça a horizontalidade na tomada de consciência, de decisão, de valorização das intersubjetividades, onde nos importamos com o olhar do “outro” na totalidade de ser deste “outro”, não impondo o que ‘nós’ consideramos importante, mas construindo cooperativamente o que nos faz enquanto mulheres e homens. Lugar onde os educadores possam *dizer a sua palavra* (FIORI, 2011).

Os professores, através dos Círculos Dialógicos, tem a possibilidade de “dizerem suas palavras” e, da mesma forma, se fazerem ouvir e ouvirem os outros,

dialógica e dialeticamente. Nesse processo onde o 'eu' não impõe sua palavra e sua trajetória de vida, mas compartilha com o 'tu' que na/pela linguagem estabelece entendimento/desenvolvimento das intersubjetividades.

A ideia de opressão, de luta em tempos distintos, exige que compreendamos que as lutas e as formas de opressão se modificam ao longo dos tempos, através da historicidade dos sujeitos e da dinâmica da vida, necessitando a reconstrução de novas possibilidades para combater essa opressão. Sabendo que somos seres condicionados, Freire (2011a) defende e encanta ao afirmar:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado (FREIRE, 2011a, p. 53).

Ao descobrir-nos condicionados, mas não determinados, com capacidade para auto(trans)formar-nos e transformar a realidade aí, “está a possibilidade de um sentir/pensar/agir [...] pelo diálogo e intersubjetividade de uns com os outros” (HENZ, 2015, p. 20-21).

Essa possibilidade para transformar/transformar-se começa por nós professoras e professores, uma vez que defendemos a democracia como oportunidade de libertação. A escola pública, gratuita e de qualidade precisa ser protagonista de novos saberes e constituída de autores²⁰, determinados em promover uma mudança possível e necessária, através da conscientização e da reflexão-ação-reflexão. Ernani Maria Fiori, ao falar sobre conscientização, traz a questão do distanciamento como processo para a conscientização:

Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o. “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel. A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra. Evidencia-se a intrínseca correlação entre conquistar-se, fazer-se mais si mesmo, e conquistar o mundo, fazê-lo mais humano. Paulo Freire não inventou o homem; apenas pensa e pratica um método pedagógico que procura dar ao homem a oportunidade de redescobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que vai ele se descobrindo, manifestando e configurando — “método de conscientização” (FIORI, 2011, p. 13).

²⁰ Autores aqui personificados pelas gentes que fazem o espaço escolar, estudantes, professores, funcionários.

Com os círculos e na perspectiva da compreensão e interpretação das falas, dos gestos e dos silêncios, no distanciamento, é possível problematizar as experiências vividas, evidenciando o caráter da consciência refletida no processo auto(trans)formativo.

Nessa busca de redescobrir-se, descobrindo e desvelando o mundo criticamente, assumimos nosso papel enquanto educadores para um mundo possível. Através de novas possibilidades, novas potencialidades compartilhadas pelo diálogo e pela experiência, redescobrimo-nos como sujeitos instauradores desse mundo, “dialógica e dialética, mobilizadores da auto(trans)formação, inscreve-se no âmbito hermenêutico, pois estabelece uma ação comunicativa, problematizadora, reflexiva e histórica” (HENZ, 2015, p. 22). Partindo desta perspectiva, as auto(trans)formações são afloradas nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos com as professoras e os professores do Ensino Médio Noturno, e cada sujeito participante, através das experiências e da fusão de diferentes mundos e horizontes de compreensão, poderão, talvez, recriar seus universos humanos/educativos.

Nós enquanto educadores com possibilidade de *ser mais*, para os *inéditos viáveis*²¹, os sonhos possíveis, nos unimos para que juntos possamos, com amorosidade e comprometimento, através do diálogo, ver no cotidiano da escola o “eu” “tu” de forma a recriar a realidade com que cada mulher, cada homem que, se reconhecendo inacabado, reconhece que a realidade, para uma educação política e emancipatória, dialógica e dialeticamente, seja uma realidade possível, porque “onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2011a, p. 50). E completa:

O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir (FREIRE, 2011a, p. 141).

Essas gentes em permanente processo de busca por possibilidade, capazes de transgredir, nos fazem, na processualidade de nossas auto(trans)formações, *gente mais gente*.²²

²¹ “O *inédito-viável* é uma proposta prática de superação, pelo menos em parte, dos processos opressores percebidos na realidade [...] algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora” (FREIRE, 2014, p. 41-42).

²² FREIRE, 2011, p. 143.

4 O ESPERANÇAR E A TRANSGRESSÃO²³ NA PROCESSUALIDADE DA AUTO(TRANS)FORMAÇÃO

A águia e o condor, despertados em nós, poderão impedir que sejamos reduzidos a galinhas e a touros aprisionados. Somente a águia e o condor em nós podem evitar que nosso projeto infinito se mediocrize. Somente a águia e o condor em nós podem obviar que nos privem de um sonho sagrado acerca do futuro da terra. Somente a águia e o condor em nós podem alimentar o fogo divino que arde em nós, fogo que tudo cria, tudo purifica e tudo regenera. Acordemos, pois, a águia e o condor que moram em nós.²⁴

(Leonardo Boff)

Começo este capítulo com uma citação de Leonardo Boff que pode ser considerada um convite ao nosso coração, homens e mulheres, jovens, crianças, velhos, barbeiros²⁵, professores, professoras, jardineiros, médicos ou açougueiros. Todos nós que pertencemos à humanidade, em especial, nós que nos dedicamos à educação, pela consciência, poderíamos traçar novos rumos, novas possibilidades. Começamos o diálogo primeiro com o ser que habita em nós, como a analogia de Leonardo Boff, para, depois, apoderados de nossas consciências, podermos comungar do diálogo coletivo, construtor de novas possibilidades.

Ao pensar a formação docente, reporto-me a mim mesma e faço uma autoavaliação. No meu processo educativo de formação docente inicial e logo nos primeiros anos de docência não me lembro de ter escolhido possibilidades de formação de maneira consciente e autônoma. Minhas escolhas sempre estavam relacionadas ao que a escola em que trabalho oferecia e ao que poderia ser “encaixado” no meu horário “vago”. Não consigo encontrar na memória uma ação em que eu tenha pretendido buscar, por mim mesma, formação pedagógica a não ser algum aprofundamento específico da minha área de conhecimento. Depois,

²³ O uso da pala transgressão aqui faz referência a denúncia a um sistema educativo burocratizado e carente de sentido que transgrida a ordem imposta pelo sistema anunciando uma educação para a libertação.

²⁴ “Desculpe Leonardo Boff – Leonardo Boff me perdoe se minha escolha destoe; a águia e ao condor, seja quando e onde for, eu prefiro uma gaivota, pois admiro mais a sua rota e seu cativante apelo que leio em Fernão Capelo; seus voos são mais altaneiros, fugindo de cativeros que muitas normas impõem, impedindo que outros voem. Que não seja para comer os restos que caem no asfalto, nunca para mais ser, nem para voar mais alto. A águia e o condor são aves de rapina que vivem de morte e dor... A gaivota é gente fina e seu nome só combina com poesia e com amor.” ANDREOLA (parecer a esta dissertação).

²⁵ As referências a algumas profissões fazem jus as gentes diversas que compõe o universo abarcado pela pesquisa.

através de minhas inquietações, é que trilhei novos caminhos com fóruns, seminários e o grupo de pesquisa.

Assim, vejo que a prática educativa e a formação docente, em uma perspectiva emancipatória, exigem a coragem de “trabalhar criticamente os conflitos, as tensões, as manipulações, os valores, as oposições em todos os níveis e instâncias” (HENZ, 2012, p. 05) e contribuir com a auto(trans)formação intersubjetiva de novos sujeitos. Sendo assim, se ninguém forma o outro, mas se formam em comunhão, a formação se dará da perspectiva da autoformação para a da auto(trans)formação permanente. Para que isso aconteça é urgente que se reconheça a precariedade da realidade da escola e se rompa com as perspectivas que cativam o ser docente.

Marlize: Não temos espaço para a formação, para o estudo, para a escuta dos colegas...

Sandrinha: Nunca nós paramos para estudar de verdade, para contribuir com as nossas questões.

Marlene: Só nos vemos nas reuniões de área e nos conselhos de classe, isso não é formação é organização dos procedimentos pedagógicos.

Nas falas dos coautores podemos verificar que as características próprias da profissão docente não só requerem formação permanente como há necessidade de que esta seja dialogada e construída de forma compartilhada (IIMBERNÓN, 2011), ou seja, requer que se pense conjuntamente para quê se ensina, o quê se ensina e o quê se compromete com o ato de ensinar (FREIRE, 2010), uma vez que o saber docente está centrado na dialética do ensinar-aprender, na dialética educação-vida.

Jaime Zitkoski (2007, p. 172-173) vai refletir sobre o diálogo-problematizador, tendo em Paulo Freire seu aporte.

Há uma significativa diferença no modo como fundamenta o processo dialético da vida humana em seu todo, pois parte da realidade concreta dos seres humanos desumanizados com o objetivo de problematizar seu mundo através do diálogo crítico e transformador das culturas.

Nessa perspectiva, com o diálogo crítico e transformador, o processo de auto(trans)formação só é possível por meio do processo de “ação-reflexão-ação com os outros e com o mundo, de maneira que todos se percebam como sujeitos condicionados, mas também como capazes de mudar essa realidade” (HENZ; FREITAS, 2015, p. 80). Isso remete à ideia do inacabamento do ser humano, à busca do *ser mais*, como salienta Paulo Freire na Pedagogia da Autonomia (2011a),

que engaja os sujeitos em um permanente processo de movimento no sentido da auto(trans)formação.

Por meio do diálogo-problematizador, junto aos Círculos Dialógicos, surgem os questionamentos, as discussões, as novas abordagens que afloram dos sujeitos envolvidos no contexto, como podemos perceber na fala a seguir.

***Edemir:** O simples fato de sentarmos em círculo já é uma transformação, quando a gente senta em círculo? Nunca! Talvez a partir daí pudéssemos começar a nossa mudança tanto conosco... tanto nas salas de aula. Essa postura implica muitas questões que devemos parar e refletir.*

Com isso, insinua-se a possibilidade para acontecer a auto(trans)formação permanente, enquanto processo dialógico, onde os sujeitos “compartilham suas inquietações, desejos, esperanças, alegrias, frustrações, saberes, bem como problematizam essas experiências” (HENZ; FREITAS, 2015, p. 79), não só para tomada de consciência, mas, também, para uma possível transformação da realidade e mudanças, conseqüentemente, nas nossas práticas educativas e sociais.

Dessa forma, acreditando que cada sujeito é único e singular, a reflexão da prática educativa se dá compartilhando saberes. Como diz Josso (2010, p. 27), “somente um trabalho coletivamente realizado pode chegar à construção de um saber”. Cada um, ao dizer a sua palavra, constrói coletivamente o conhecimento e pode, por conseguinte, constituir a sua auto(trans)formação docente. E por acreditar nessa possibilidade é que, aqui, consigo perceber a importância de tornar possível um espaço dentro da Escola Estadual Professora Maria Rocha para conversar *com* as professoras e os professores e não *para* elas e eles, enquanto sujeitos passivos que assistem a uma intervenção investigativa.

A formação permanente das educadoras que implica a reflexão crítica sobre a prática, se funda exatamente nesta dialeticidade de que venho falando, entre a prática e a teoria. Os grupos de formação, em que essa prática de mergulhar na prática para, nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá o que se dá, são, se bem realizados a melhor maneira de viver a formação permanente (FREIRE, 2015, p. 117).

As pessoas são as protagonistas da ação educativa, da formação docente, dos processos de auto(trans)formação. O sentir-pensar-agir de nossa *genteidade* (HENZ, 2003) condiz com a ideia de que, enquanto professores em auto(trans)formação permanente, não podemos temer que se desvele o humano,

porque gostamos de ser gente, revelando em nossas práxis educativas novas possibilidades, novas necessidades, novos desafios, nós e os outros, em permanente processo dialógico. Josso (2010) contribui com a ideia de que formação vai além da docência, da sala de aula; segundo ela, a formação, para além disso, é entendida “como processo de mudança e a formação como projeto, produção de sua vida e de seu sentido” (JOSSO, 2010, p. 51). Assim, na perspectiva dialógico-dialética, compreendemos que, nos percebendo inacabados, podemos, uns com os outros, coletivamente, em nossos contextos, a partir de nossas reflexões, contribuir para a nossa auto(trans)formação e a transformação dos contextos educativos e sociais.

Marlene: *quando gente senta aqui no círculo... a gente se dá conta porque o colega fez ou faz isso ou aquilo... a gente se entende mais e se torna mais cúmplices uns dos outros dentro das turmas e com a gente mesmo.*

Para Paulo Freire, o ser humano é historicamente situado (no mundo e com o mundo), consciente de seu inacabamento, em permanente devir, impulsionado pela sua curiosidade, como caminheiro em busca de novas paisagens, vocacionado a *ser mais*. Esse é o horizonte que vislumbramos ao pensar a formação docente como possibilidade de auto(trans)formação. As contradições e os impasses vivenciados na escola de Educação Básica, e fora dela, também, em uma realidade que se manifesta contraditória, são notadamente dificuldades enfrentadas que afetam a constituição da auto(trans)formação docente.

Arroyo afirma que “o desencontro entre as imagens sociais e as imagens pretendidas pela categoria e as autoimagens pretendidas criam uma tensão, um mal-estar que mantém a pergunta: quem somos?” (ARROYO, 2013, p. 30).

Ana: *Se tivesse alguma coisa que me tirasse o mal-estar, para eu poder me aposentar pensando que eu não fiz nada em vão e valeu alguma coisa.*

Sandrinha: *Eu acho que identificar o mal-estar...
(conversa – todos ao mesmo tempo).*

Marlene: *A nossa pretensão ainda não é solucionar (as razões para este mal-estar). Mas a conversa é justamente para que a gente converse para saber os porquês.*

Ana: *A minha fase dos porquês já acabou, daqui a pouco eu já estou aposentada, eu estou contando os dias.
(conversa – todos ao mesmo tempo).*

Sandrinha: *Quanto falta para ti te aposentar?*

Ana: *Meses, eu espero que sim, pelas minhas contas.*

Edemir: *Eu não olho para a aposentaria.*

Marlize: *Eu também não quero enxergar a aposentadoria.*

Marlene: *O meu sonho é ficar 20 horas só dando aula para eles. Eu quero saber fazer, me qualificar, eu quero trabalhar 20 horas, mas poder planejar bem, poder dar umas aulas **boas**. (A palavra grifada foi pronunciada com ênfase).*

Neste diálogo, os coautores demonstram o desencanto com a docência, “perdemos a linguagem do encanto” (MELUCCI, 2004, p. 175). Envolvidos no percurso para um lugar ainda sem nome em um movimento que vai da realidade desencantada e que pode dar lugar ao encanto significa “restabelecer uma relação não-cínica com aqueles que são testemunhas desta dimensão [...] que nos fazem lembrar que nem tudo foi descoberto, que nem tudo foi dito e que certamente nem tudo precisa ser dito” (Idem).

Com este questionamento, as falas dos(as) colegas nos provocam: será que temos a visão de quem somos enquanto docentes, temos consciência de nosso processo de formação, de nossas reais necessidades de formação? Isso para não só termos reconhecimento social do trabalho do professor, mas do próprio desenvolvimento profissional/humano. Com isso, Miguel Arroyo (2013) também faz referência ao nosso reconhecimento enquanto profissionais professores, e vai além, quanto ao reconhecimento social. Como ele mesmo diz “o que somos como docentes e educadores depende do reconhecimento social dos tempos de vida humana que formamos” (ARROYO, 2013, p. 32). Esses tempos de vida humana - a infância, adolescência, juventude e educação com adultos, envelhecimento - configuram-se como tempos sociais e culturais, e se constituem ‘tempos de formação’. Freire (2011, p. 25) vai enfatizar que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Para Nóvoa (1995, p. 27) é importante

Valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implantação das políticas públicas.

Esse professor reflexivo, assumindo a responsabilidade de sua auto(trans)formação, sendo protagonista na implantação de políticas públicas, configura uma necessidade para que se vislumbre uma mudança possível.

No contexto educativo atual, percebemos o papel do professor como o transformador de sua própria realidade, onde junto aos seus pares, através do diálogo, cria possibilidades que reconfigurem o imaginário de professor vocacionado,

para aproximá-lo mais da construção de uma profissionalidade docente. Nessa caminhada, as dificuldades elencadas por Miguel Arroyo em *Ofício de Mestre* (2013) bem ilustram os entraves para a efetiva ação para a auto(trans)formação:

As condições precárias de trabalho, os péssimos salários, a falta de estabilidade, a condição de aulistas, o fraco ambiente cultural das escolas, a duplicidade de turnos de docência e ainda o trabalho doméstico... não apenas limitam a qualidade da docência, impossibilitam uma autoformação formadora (ARROYO, 2013, p. 42).

Diante disso, nós, professoras e professores, que estamos imersos nessas realidades, ainda precisamos criar possibilidades de mudanças para transformar, ou minimizar as precariedades, para uma educação como prática humanizadora; o contexto trazido por Arroyo denuncia as condições às quais os docentes são submetidos diariamente. Assim é preciso transgredir aos silenciamentos e às práticas desesperançosas. Imbernón (2011), ao tratar da profissionalização do professor e da prática profissional, enfatiza que

Se a prática é um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação, conjunta e dialeticamente com o grupo de professores, se aproxima da tendência emancipatória, crítica, assumindo um determinado grau de poder que repercute no domínio de si mesmos (IMBERNÓN, 2011, p. 36).

Dessa forma, na interação que estabelecemos uns com os outros através do diálogo, podemos criar possibilidade de transformação na própria prática da profissão docente.

4.1 TRANSGRESSÃO: (RE)SIGNIFICANDO AS ANDANÇAS EDUCATIVAS... O ESPERANÇAR...

A escola vive porque pessoas vivem nela, através dela e com ela. Esse sentimento me veio pela primeira vez quando pude vivenciar, enquanto aluna, a escola pública, uma escola viva. Talvez em nosso caminhar diário esqueçamos desta premissa básica do que é a escola para além das paredes, dos conteúdos, das ações burocratizadas, para além de formar alguém para “vencer” e, então, vislumbramos escolas que parecem não ter vida viva.

Daí o caráter desesperançoso, fatalista, antiutópico de uma tal ideologia em que se forja uma educação friamente *tecnicista* e se requer um educador exímio na tarefa da acomodação ao mundo e não na sua transformação.

Um educador com muito pouco de formador, com muito mais de *treinador*, de *transferidor* de saberes, de *exercitador de destrezas* (FREIRE, 2011a, p. 140).

Mas o que é a escola senão um lugar que pode fomentar a esperança? Aqui os educadores, nós, em comunhão no círculo, nos perguntamos, nos conscientizamos:

Marlize: *Eu não quero perder essa esperança, eu me alimento.*

Sandrinha: *Eu também me decepção às vezes.*

Marlize: *Mas eu vejo assim, que por traz disso existe toda uma questão política também, eu acho que o contexto atual, a questão do capitalismo ele está empurrando a gente para esse abismo, o que a gente tem que fazer é justamente essa resistência, por isso que eu estudo para eu não entrar nesse abismo porque eu quero resistir. E trabalhar essa questão, trabalhar a educação, o que é a educação, para que se educa.*

Marlene: *Contribuir para alguma coisa.*

O que é a escola senão as pessoas que interagem neste espaço-tempo de educação. Pensar a resistência como possibilidade para a utopia requer um esforço para que continuemos acreditando que é possível. Dessa forma Oswald de Andrade (1953), em “A marcha das utopias”, defende:

No fundo de cada utopia, não há somente um sonho, há também um protesto. Não é outro o sentido [...] este de que, ao contrário da ideologia que procura manter a ordem estabelecida, toda utopia se torna subversiva, pois é o anseio de romper com a ordem vigente.

Neste contexto de reconhecer as utopias que sonhamos, e o que acreditamos e defendemos é que os estudantes fizeram o movimento de ‘Ocupação’²⁶. Cenário que mostra a reivindicação - o que, a meu ver, é de grande importância - da defesa da escola pública, como um sonho, uma esperança. Aqui a Pedagogia da Esperança (1992) nos afirma:

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se [...] Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança (FREIRE, 1992, p. 91-92).

As lutas dos professores, e agora também dos estudantes, coincidindo com as lógicas e os interesses sociais, configura-nos como sujeitos da escola e da nossa

²⁶ Movimento de tomada de escolas por alunos com apoio de entidades de estudantes, alimentado por insatisfação com o ensino público.

presença em um coletivo ativo e combativo para a construção de um projeto social, buscando a redefinição de políticas públicas e educativas na direção de novas possibilidades para a escrita de novas histórias mais igualitárias, mais justas, mais dignas. Por essas razões, “de minha parte, tenho incentivado a transgressão, e se possível coletiva, que aumente, que os professores assumam esses gestos e experiências [...] e teremos outras escolas e outros profissionais” (ARROYO, 2013, p. 140). Mesmo que ainda se perceba a frustração nas palavras da colega Marlene que relata indignada: *“A gente não consegue transgredir isso pelo sistema porque aí a Marlize tem que ter tantas horas, o Edemir tem que ter tantas horas... e aí a gente pega a grade (curricular) e cada um pega uma fatia e acabou.”*

Miguel Arroyo (2013), em *Ofício de Mestre*, no capítulo ‘Aprendendo nas transgressões’, faz referência à prática do professor enquanto autor consciente de seu fazer pedagógico. Quando a norma prevalece ao fazer pedagógico, a transgressão se faz urgente.

Vejo na transgressão a afirmação de outro profissional da Educação Básica. [...] Quando os professores não tiverem que olhar para a norma terão de se olhar como coletivo profissional para encarar as questões e escolhas vindas de sua prática a partir de critérios pedagógicos, de critério éticos. Construirão outra identidade regida pela ética (ARROYO, 2013 p. 142).

Este autor/educador entra em um universo bastante profundo, quando aborda transgressão e ética. As “inconfidências dos mestres” se configuram justamente aí, quanto mais éticos, em um cenário centralizador e autoritário diante “da responsabilidade formal das normas”.

Como se manter na norma, na prudência formal diante de trinta, quarenta crianças, adolescentes ou jovens cheios de vida? A quem responder – ser responsáveis – a essa vida que chega viva cada dia em nossas salas de aula ou às normas frias, mortas que tratam os alunos como números, como corpos sem vida, silenciosos, inertes, sem pensamento e sentimento? (ARROYO, 2013 p. 138).

Nestas palavras de Miguel Arroyo me enxergo, vejo-me aquela retratada lá no primeiro capítulo. Eu, enquanto educadora percebendo, movida pelo desejo de mudança, vejo, nesta dissertação, a possibilidade, através do diálogo e da conscientização, de dialeticamente problematizar essas realidades no noturno da Escola Estadual de Ensino Médio Professora Maria Rocha. Com os professores dentro do tempo/espaço da referida escola estimulando, neles e com eles, o nosso

sentir-pensar-agir em busca de práxis educativas mais humanas, humanizadoras e cidadãs.

O autor, com um palavreado que me lembra de meus poetas queridos, denuncia a escola que privilegia regimentos, grades curriculares, supervisão, disciplinas, manual de normas, aulas de cinquenta minutos, (outras palavras talvez trouxessem outros significados), ao invés de ver esse lugar como espaço de ser gente. Essas realidades, muitas vezes despercebidas, nos fazem responsáveis por ser aquilo que somos hoje e a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo e da escola. Assim, Paulo Freire nos faz lembrar que, diante de tudo isso, “São eles, os sonhos e o existenciar-se, que nos “permitem” irmos nos fazendo seres de luta pela libertação, seres mais” (FREIRE, 2014, p. 15). Dessa forma, os educadores, nos círculos dialógicos, se unem no esperar como possibilidade não só de transgressão, mas como realização de uma experiência para a ação-reflexão:

Marlene: *Como tu falaste, o Miguel Arroyo tem uma coisa que fala sobre isso aí, os nossos questionamentos, as nossas preocupações.*

Marlize: *E esperanças, eu não gosto de me alimentar do pessimismo porque o pessimismo ele... (gesto facial de repulsa)*

Ana: *Não! Mudança! O que a gente pode fazer para mudar.*

Edemir: *Eu acho que a gente tem que nos olhar.*

Marlize: *Esperança! Mobilizar para a ação.*

O esperar é a possibilidade de criar novas potencialidades imbricadas na nossa realidade viva e que queremos ver transformada, refletida e comungada com aqueles que se sentem desafiados a fazer florescer na escola um mundo possível com significado e humanização. A *Pedagogia da Autonomia* (2011a) acompanha-me em vários momentos deste meu universo em que me anuncio pela escrita assim que com ela fico na inquietude da pergunta, na ânsia por saber mais e na humildade de me aperceber sendo uma professora que aprende muito ao ensinar.

E nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém (FREIRE, 2011a, p. 25).

Nas palavras de Freire e, logo, de Larrosa, para além da teoria e do método, conversamos sobre a docência que, para mim, são reflexões que sempre me fazem

pensar e me deixam com a certeza de que se somos professores, é porque existem pessoas/estudantes e, se todos aprendemos em comunhão, todos estamos *sendo* diariamente.

Nesse sentido, pensando sobre o método, a experiência e os sentidos para a vida, reflito e vou interrompendo o diálogo para continuarmos, mas antes me junto a Larrosa (2013).

Como si la experiencia, en tanto que tiene algo de revelación algo de nacimiento y de renacimiento, algo como de un brotar inesperado y desconocido, exigiera una cierta inocencia, una cierta apertura y una cierta disponibilidad que el método se encargaría de cancelar. Uno de los síntomas de la crisis cultural en la que vive Occidente es el de la experiencia asfixiada por el método. Y esa asfixia de la experiencia supone un enorme empobrecimiento de la vida, del sentido de la vida, que uno es ya otra cosa que un ir viviendo que se pierde en la nada. Lo que tenemos es una vida carente de forma en la que es imposible la experiencia y un conocimiento metódico separado de la vida, dejándola huérfana y como desasistida, sin guía, sin musicalidad, sin sustancia.²⁷

A experiência como nascimento e renascimento dá sentido à vida e, muitas vezes, se vê asfixiada pela aridez do método que tira toda substância. Essa dicotomia poderá ser desfeita quando pudermos valorizar a experiência enquanto transformadora de realidades e devolver ao método seu papel originário, tanto a vida carente de forma quanto o conhecimento separado da vida podem causar o empobrecimento da existência.

Assim tornamos possível a constituição de uma pesquisa que nasce e renasce através do conhecimento e do compartilhamento de saberes e experiências com musicalidade e substância, como aprofunda Larrosa.

Com tudo isso, comungo das problematizações trazidas pelos Círculos Dialógicos perfazendo novos rumos, delineando os processos da pesquisa, uma vez que, por ser qualitativa, esta não prevê a confirmação de um dado, mas, como as pessoas, coletivamente, constroem sentidos e significados no seu ser docente para a auto(trans)formação permanente.

²⁷ Como se a experiência tivesse algo de revelação, de nascimento e de renascimento, algo como um brotar inesperado e desconhecido, que exigisse uma certa inocência, uma certa abertura e uma certa disponibilidade que o método se encarregaria de cancelar. Um dos sintomas da crise cultural em que vive o Ocidente é o da experiência asfixiada pelo método. E esta asfixia da experiência supõe um enorme empobrecimento da vida, do sentido da vida, que a gente já é outra coisa, que um ir vivendo no qual se perde no vazio, no nada. O que temos é uma vida carente de forma onde é impossível a experiência e um conhecimento metódico separado da vida, deixando-a órfã e desamparada, sem guia, sem musicalidade, sem substância (Tradução nossa).

5 DIÁLOGOS AUTO(TRANS)FORMATIVOS COM AS COAUTORAS E O COAUTOR²⁸ DA PESQUISA

*Outro elemento da poesia é a busca da forma (não da fôrma),
a dosagem das palavras.*

*Talvez concorra para esse meu cuidado
o fato de ter sido prático de farmácia durante cinco anos.*

*Note-se que é o mesmo caso de
Carlos Drummond de Andrade, de Alberto de Oliveira, de Érico Veríssimo
- que bem sabem (ou souberam) -
o que é a luta amorosa com as palavras.
(Mário Quintana)*

*O que os poetas mais gostam é estar em silêncio
- um silêncio que subjaz a quaisquer escapes motorísticos e declamatórios.*

*Um silêncio...
Este impolúvel silêncio em que escrevo e em que tu me lêes.
(IDEM)*

Aqui me vejo na busca da forma, a dosagem das palavras que Quintana entoa pela busca companheira da “luta amorosa com as palavras”. E vou além, ao fazer a aventura de encontrar em Gadamer (2000), principalmente na obra *Verdade e Método*, capítulo *Da Palavra ao Conceito: A tarefa da Hermenêutica enquanto Filosofia*, a confissão que me expõe a desvelar um achado ou as pistas de um caminho, “Não é nada fácil para alguém que assim se sinta exposto ao público trazer à mente e fazer convir entre si as palavras e a medida corretas” (p. 13). Expressando a condição de que a interpretação constitui uma tarefa, primeiro, individual e que pelo diálogo se forma e transforma a partir da comunhão coletiva, consigo e com os outros. E roga: “Peço-lhes, por isso, tomar o dito assim como lhes for chegando.” (IDEM). Ao iniciar esta dissertação começo, na página 11, com o título *As palavras que dão início a nossa Conversa*, momento em que peço ajuda às autoridades que são as professoras doutoras e os professores doutores que aqui vou chamar de Caminheiras e Caminheiros, aqueles que sentaram comigo, no dia 10 de agosto de 2016, para não só ouvirem minhas palavras, mas para me dar as mãos a fim de que eu pudesse escutar as suas sensivelmente, rumo a um caminho possível, como veias abertas (GALEANO, 1971) de oportunidades não só para a pesquisa, mas para o compromisso com o *ser gente*. Nas palavras de Gadamer e na aventura da oralidade mesmo que formal - por ocasião de palestra proferida onde

²⁸ A palavra “coautor” está no singular por referir-se a um professor específico.

nasce o texto que menciono - identifico esse tom de conversa esse desejo que tenho pelo aproximar, pelo estar *com*, pelo fazer em comunhão.

Assim, peço que tomemos o que vamos dialogar aqui “como lhes for chegando”, como lhes for afetando. Na perspectiva hermenêutica de que interpretamos o mundo a partir das interpretações de nós mesmos, confesso que a possibilidade aqui desnuda é aquela que eu posso perceber para além de uma escolha de pesquisa centrada no meu ser tanto poético como cognoscível. Nas minhas inquietações, nos meus silêncios, nas minhas escolhas por palavras cujos sentidos possam expressar o que vi-senti-pesquisei-interpretei.

Gadamer (2000) fará referência a Aristóteles que denominou o ser humano como o ser que possui linguagem e só existe linguagem no diálogo, mas o que é diálogo? Em *A Incapacidade para o Diálogo*, (GADAMER, 2000) encontro pistas que esclarecem: “Um diálogo aconteceu quando deixou algo dentro de nós” (p. 134), quando eu me deixo afetar pelo dito, ou pelo não dito. Com isso, o diálogo adquire a ideia de instauração de uma nova experiência, o novo que não nos tinha chegado ainda que nos transforma, pois, “Não é o fato de que nós experimentamos algo novo, o que faz um diálogo um diálogo, mas que algo outro veio ao nosso encontro que ainda não havíamos encontrado em nossa experiência própria do mundo.” (IDEM).

E o autor continua, poeticamente, para além de um conceito o desvelamento da ideia de diálogo como possibilidade de encontrar o outro e assim a nós mesmos

O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo é bem sucedido, algo nos ficou e algo fica em nós que nos transformou. Assim o diálogo encontra-se em vizinhança com a amizade. Só no diálogo (e no ir-um-com-o-outro que é como um consenso transbordante sem palavras), amigos podem encontrar-se e construir aquela espécie de comunidade na qual cada um permanece o mesmo para o outro, porque ambos encontram o outro e no outro se encontram a si mesmos (GADAMER, 2000, p. 136-137).

Assim o diálogo se torna a oportunidade de compreender e “a compreensão começa quando algo nos chama atenção. Essa é a principal das condições hermenêuticas” (GADAMER, 2000, p. 149), quando algo nos toma, nos passa. Mas o que é compreender? O autor vai dizer que compreender não é estar de acordo com quem se compreende, mas que compreender significa que “eu posso ponderar o que o outro pensa”. E aprofunda que isso requer uma suspensão dos próprios pré-juízos, e que essa suspensão de juízos possui a estrutura própria da pergunta. A

intenção da pergunta “é o abrir e assegurar das possibilidades” (IDEM). Freire (1985), em *Por uma pedagogia da Pergunta* (p. 51), vai trazer que “a existência humana implica assombro, pergunta e risco” promotores da invenção e da reinvenção do mundo pela palavra.

Por isso aprender a perguntar se constitui o primeiro movimento no processo para compreender, deixar-se envolver pelo diálogo é a nossa condição para a interpretação. Segundo Gadamer (2000), a hermenêutica consiste em perceber o quanto fica de não dito quando se diz algo, “pois o não dito aponta para um espaço de sentido que a interpretação do dito só pode alcançar quando aceita sua provocação” (p. 30).

Com tudo isso, nas entranhas do pensamento filosófico, sinto-me à vontade para trazer as palavras dos coautores desta pesquisa, pelo ouvir atento à disponibilidade aberta do outro, de abrir-nos a um diálogo, na experiência, através da qual as pessoas cuidam de se aproximar umas das outras em comunhão. Na processualidade do *fiar com*, nos encontramos em confiança nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos para assumir a postura que reconhecemos que se trata de compreender o outro. A solidariedade humana, enquanto um todo no que diz respeito a viver junto e a um sobreviver com o outro para podermos, de fato, compreender-nos mutuamente.

A continuação trarei os movimentos dos Círculos Dialógicos que oportunizam a compreensão e interpretação das falas das professoras coautoras e dos professores coautores da pesquisa no olhar aguçado para o cenário histórico-político-social que nos constitui como seres no mundo. Mudo a forma de configurar os subtítulos utilizando as epígrafes, porque eles me pedem, ao “pé do ouvido”, que eu os sinta no vigor poético que se instauram.

5.1 EM RODA, NA RODA... EM CONSTANTE MOVIMENTO

*Sinônimos
Esses que pensam que existem sinônimos,
desconfio que não sabem distinguir as diferentes nuances de uma cor.*

(Mário Quintana)

Nesta pesquisa a metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos oportuniza o olhar na amplitude e na unidade do espaço,

uma vez que se estabelece uma roda, um círculo onde podemos contemplar a tudo, a todos em uma perspectiva de escuta sensível e de olhar aguçado para tornar possível, com o diálogo, dizer nossas palavras. Palavras únicas e inteiras com nuances próprias como canta Mário Quintana.

A proposta epistemológico-política dos “Círculos de Cultura” é o que nos desafia a ensaiar a construção, junto ao grupo *Dialogus*, de uma perspectiva metodológico-epistemológica tendo no legado freireano seu aporte. Onde nos reconhecemos inacabados, tendo na “leitura de mundo” e na “leitura da palavra” a possibilidade de significar e ressignificar nossas práticas, nossas realidades, nossas vidas. Essa perspectiva visa à transformação “da curiosidade espontânea à curiosidade epistemológica, propiciando a descoberta da condição de inacabamento de cada participante como pessoa e cidadão no cotidiano da escola, da universidade, e da sociedade” (HENZ, 2005, p. 19).

A constituição dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, enquanto pesquisa e auto(trans)formação, torna possível perceber a singularidade de cada homem, de cada mulher na construção de conhecimento onde cada uma e cada um se apercebe ser condicionado, porém não determinado como possibilidade de um sentir/pensar/agir (HENZ, 2003). Cada participante é único e singular como sujeito não só da pesquisa, mas de si mesmo.

Na processualidade dos encontros diferentes movimentos surgem pela dialeticidade e pela descoberta do inacabamento propiciando a consciência para a constituição da auto(trans)formação. O diálogo problematizador desta práxis pedagógica resgatando a genteidade de cada homem e de cada mulher desafia a conversa aberta à reflexão dos processos educativos na nossa escola de Ensino Médio, em nosso caso, Noturna, em uma dinâmica nunca estanque ou linear cujos movimentos refletem o *ser mais*, sendo, em cada nuance das cores que nos constituem.

5.1.1 Movimentos - A escuta sensível e o olhar aguçado - silêncios, aprofundamentos, aproximações e distanciamentos...

*Existe no silêncio,
Uma tão profunda sabedoria
Que às vezes ele se transforma
Na mais perfeita resposta
(Fernando Pessoa)*

*Cada lágrima na face
são palavras ditas
de um sentimento calado.
(Mário Quintana)*

Nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos propomos a construção de um diálogo solidário, momentos em que cada um ensina e aprende, compartilhando experiências, vivências e saberes. Por acreditarmos que “ninguém educa ninguém, e ninguém se educa sozinho” (FREIRE, 2013, p. 18), é que buscamos, com homens e mulheres, a possibilidade de *ser mais* (FREIRE 2011a), reconhecendo que essa busca só acontece porque somos vocacionados para a humanização (FREIRE, 2011b).

A proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos busca promover a auto(trans)formação coletiva de *gentes* que, ao reconhecerem a importância do encontro com o outro, se dispõem ao diálogo enquanto sujeitos cooperativos, vivenciando suas angústias, os desafios diários encontrados na escola e as possibilidades de humanização. A sua organização acontece reconhecendo alguns movimentos, os quais não são estanques e tampouco se dão linearmente, e que são escolhidos e organizados conforme cada pesquisa, cada realidade.

Um dos movimentos, a meu ver um dos mais importantes, refere-se à escuta que vai além da capacidade auditiva e que também é diferente de escutar por ser gentil, civilizado, cortês ou amável. O conceito, embasado em Freire, de “**escuta sensível**” (HENZ; FREITAS, 2015) é o de uma escuta para além da mera expressão do escutar o outro, mas que se trata de um escutar crítico, comprometido. Deste modo, procuramos escutar o outro para que possamos olhar *com* ele, vivenciando conjuntamente as suas angústias, frustrações, medos, alegrias. Conforme Freire e Faundez (1985), não existe o educar sem o assombro, sem a pergunta, e nós nos propusemos a isso.

Ao chegarem para os círculos, os colegas foram acolhidos e convidados a *ad-mirar*²⁹ o ambiente, previamente pensado e cuidado, de forma que se sentissem afetados, mobilizados para fazer perguntas e reflexões (a si mesmos e aos demais). Logo em seguida, cada um, a seu modo, outros nos seus silêncios, compartilharam sua experiência, articulando com o que se colocava diante de seus olhos, sentidos e sentimentos naquele momento enquanto protagonistas proativos da pesquisa.

Diante daquele ambiente, cada integrante do grupo manifestou seu sentimento, e muitos deles comentaram suas experiências de vida e formação, trazendo a sua leitura de mundo para compartilhar com o grupo e expressando curiosidade, alegria, saudade, tristeza, brilho no olhar, (des)confiança. Escutamos-nos e fomos escutados, olhamos e fomos olhados. Tivemos a possibilidade de conhecer mais o outro, de forma amorosa e dialógica, e nos perguntamos muitas vezes: “quem somos nós?”.

Marlene: *Hoje em sala de aula o poder de quem é que manda e quem é que obedece... os dois tem...tanto aluno como professor.*

Sandrinha: *Nem tanto.*

Edemir: *Nem tanto, exato. Então pensando na Escola Sem Partido³⁰, pensando na (re)estruturação do Ensino Médio³¹, essa folha em branco eu trouxe para os silêncios, para expressar o silêncio que às vezes a gente fica quieto pelos medos que a gente tem ou porque a gente não quer se comprometer ou porque é demais para a gente, já estamos nessa situação aqui, nós nos encontramos em uma situação... às vezes o silêncio é o que nos resta.*

Sandrinha: *Não pode, não poder se expressar.*

Marlene: *Quem diz para o professor o que pode e o que não pode fazer? Quem tem autoridade para isso nessa questão da escola?*

Edemir: *O descaso.*

Marlize: *Quem estudou mais que o professor para saber o que ele deve ou não fazer?*

Edemir: *Mas também ouve a opinião de qualquer um, todo mundo da pitaco na educação.*

(conversa – todos ao mesmo tempo)

Sandrinha: *O que a sociedade diz para nós?*

Marlene: *A gente fica assim... melhor o silêncio mesmo.*

²⁹ “Ad-mirar implica pôr-se em face do “não-eu” curiosamente, para compreendê-lo. Por isso, não há conhecimento sem admiração do objeto a ser conhecido” (FREIRE, 1977, p. 74).

³⁰ Projeto de lei 193/2016, de autoria do senador Magno Malta (PR-ES), que inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional o programa Escola sem Partido. A proposta do movimento é de que seja afixado na parede das salas de aula de todas as escolas do país um cartaz em que estarão escritos os deveres do professor.

³¹ Proposta prevê que currículos sejam organizados por áreas de conhecimento e tenham mais flexibilidade.

Nas falas dos professores a percepção do silêncio é tida como forma de resistência frente a um universo onde a educação é tratada como um quefazer sem necessidade de formação, competência e profissionalismo.

Compartilhar esses momentos com os colegas levou-nos a aguçar o nosso olhar, a escutar cada uma e cada um, mostrando a importância dos dois movimentos não só em relação à pesquisa e dentro de nossa escola, mas como gente no mundo e com o mundo que somos. Nessa perspectiva, o ambiente foi amorosamente pensado para que outras possibilidades de escutar e olhar fossem possíveis. Na sala foi montada uma mesa com pão feito em casa e café, os aromas do café e do pão davam ao olfato as palavras necessárias, isso se repetiu em todas as noites.

No primeiro encontro havia pastas coloridas e etiquetas, canetinhas e papéis em branco, excertos textuais, folhas coloridas, para que a acolhida amorosa, a curiosidade, o estranhamento, o assombro se dessem já na chegada ao círculo. Compartilhamos a escuta sensível e o olhar aguçado, a partir da leitura de mundo pessoal, pois interpretamos e vivemos a singularidade de nosso ser no mundo compartilhado na coletividade, na qual construímos sentido para um diálogo vivo e engajado com o *ser mais* de cada um, de cada uma e, ao mesmo tempo, de todos e todas.

Nesse sentido conversamos sobre o que significa escutar o educando, seja ele criança, adolescente, jovem ou adulto e o quanto essa tarefa ainda é difícil na educação. Quantas vezes, para “dar conta” do planejamento, esquecemo-nos de escutar e olhar os estudantes, esquecendo-se que essa é a tarefa primeira da educação, e que toda prática educativa deve partir dela.

Escutar e olhar para partir da leitura de mundo do educando, para conhecer a sua realidade, para compreender suas ações e seu modo de estar nesse mundo. Escutar e olhar para que a escola não seja um espaço a mais de desumanização, espaço que nós estamos submetidos diariamente. Escutar e olhar para que possamos realizar uma prática educativa fundamentalmente democrática. Escutar e olhar, para que o diálogo seja possível, para que possamos compreender uns aos outros, suas/nossas lutas, suas/nossas esperanças, para que, juntos, possamos *ser mais*, fortalecendo a esperança em um mundo mais bonito, mais justo, com mais chances de humanização.

Estar disponível, acolher as diferenças, posicionar-se e respeitar a posição do outro, possibilita dialogarmos sobre essas marcas da escuta e compreendemos que

essa abertura ao outro é que dá sentido à prática educativa amorosa, dialógica e que tem como horizonte a humanização de todos e todas. Isso tudo passa pelo reconhecimento e pela valorização do outro – o outro educador, o outro educando - como alguém que tem uma história, que tem sonhos, como alguém que deseja e aprende.

A experiência desse momento compartilhado tornou possível desvelar (SERRES, 2001) o que nos constitui enquanto colegas, estudantes, professoras e professores, mulheres e homens que somos, e que, no processo de adequação às demandas do dia a dia, esquecemos de lembrar o que nos constitui e o que nos faz gente em auto(trans)formação. Nesse viés, entendemos que recordar e escrever sobre este momento pode ser em si um processo para o *ser mais*, um momento de auto(trans)formação, momento de coletivamente lançarmos as possibilidades e intencionalidades em que o esperar nos impulsiona à reflexão e à ação.

Desse modo, buscamos compartilhar da ideia freireana de que o ato de educar só pode se dar em cooperação com o outro e com o mundo. Assim, a escuta sensível e o olhar aguçado nos possibilitam *ser mais* na processualidade da comunhão de saberes, de experiências, na amorosidade e no esperar proposto no legado de Paulo Freire.

Em uma sociedade tão injusta, na qual tantos homens e mulheres (crianças, adolescentes, jovens, adultos) têm enfrentado lutas diárias para continuar garantindo seus direitos, aqueles já conquistados a bastante tempo e com muito suor, em uma sociedade que continua a humilhar, esmagar grande parte de sua gente, da qual tem sido arrancado o pouco que tem. O que reflete a professora Marlene: “o cenário não é nada otimista e poucos reconhecem a importância do professor, e não estou falando só de questão salarial, mas, principalmente de apoio no fazer pedagógico.” A escuta sensível e o olhar aguçado despontam como movimentos que nos permitem parar para prestar atenção no preconceito, na injustiça, no autoritarismo, na redução de uns aos outros, na anulação e na autoanulação a que estamos sendo submetidos. Se em nossas escolas e nos demais espaços coletivos em que nos propomos dialogar, nos movimentarmos em direção a essa escuta e a esse olhar, poderemos manter acesas nossas esperanças em um outro mundo possível, no qual todos possamos dialogar e *ser mais*, fazendo deste um lugar melhor de se viver porque mais justo, um lugar de diálogo, de amorosidade, de humanização, para todos e para todas.

5.1.2 Diálogos problematizadores o “dizer a sua palavra”

*Quem ama inventa as coisas a que ama...
Talvez chegaste quando eu te sonhava.
Então de súbito acendeu-se a chama!
Era a brasa dormida que acordava.*
(Mario Quintana)

Nos Círculos de Cultura, na mesma processualidade em que aprendiam a ler e escrever letras e palavras, os não-alfabetizados iam aprendendo a ler criticamente a realidade sócio-política-econômica que os explorava e oprimia. Desse modo, instaurava-se um processo de conscientização e emancipação dos oprimidos, abrindo a possibilidade de *ser mais*. Sendo um dos pressupostos da proposta pedagógica de Paulo Freire (2011a) a ideia de que “ninguém educa ninguém e tampouco ninguém se educa sozinho, a educação é um ato coletivamente instaurado, solidário, é um ato de amor” (BRANDÃO, 2013, p. 23). A mudança de perspectiva, a quebra de paradigma está no fato de que Paulo Freire (2011) vai viver a palavra que diz, no sentido de que educar é troca entre as pessoas e não tarefa de um ser isolado. Não pode ser o depósito ou o despejo de quem supõe possuir todo saber sobre aquele, “do outro lado, [que] foi obrigado a pensar que não possui nenhum” (IDEM).

A verticalidade, imposta de forma autoritária, ratificando o sistema opressor que domina, confrontada pela possibilidade através do diálogo que favorece a horizontalidade na tomada de consciência, de decisão, de valorização das intersubjetividades, em que nos importamos com o olhar do “outro” na totalidade de ser deste “outro”, não impondo o que “nós” consideramos importante, mas construindo cooperativamente o que nos faz enquanto mulheres e homens. O encontro dialógico é o lugar em que os educadores podem *dizer a sua palavra* (FIORI, 2011). Assim é que se constituem os Círculos de Cultura, agora reinventados pelos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, se o primeiro surge como possibilidade de *dizer a sua palavra* aos não-alfabetizados, agora, o segundo como possibilidade do *dizer a sua palavra* com os professores para a construção metodológica coletiva do processo do formar(se).

As professoras e os professores, através dos Círculos Dialógicos, podem dizer as palavras que os constituem e, da mesma forma, se fazer ouvir e ouvir os outros, dialógica e dialeticamente, em um processo onde o ‘eu’ não impõe sua

palavra e sua trajetória de vida, mas compartilha com o ‘tu’ que na/pela linguagem estabelece entendimento/desenvolvimento das intersubjetividades.

Nessa busca do *dizer a sua palavra*, a ideia de opressão, de luta em tempos distintos, exige que compreendamos que essas lutas e formas de opressão se modificam ao longo dos tempos, através da historicidade dos sujeitos e da dinâmica da vida, necessitando a reconstrução de novas possibilidades para combater essa opressão. Sabendo que somos seres condicionados, mas não determinados, Freire (2011a) defende e encanta:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado (FREIRE, 2011a, p. 53).

Ao descobriremo-nos condicionados, mas não determinados, com capacidade para auto(trans)formarmo-nos e transformarmos a realidade encontramos a “possibilidade de um sentir/pensar/agir [...] pelo diálogo e intersubjetividade de uns com os outros” (HENZ, 2015, p. 20-21). Essa possibilidade para transformar/transformar-se começa por nós professores, uma vez que defendemos a democracia como forma de libertação. A escola pública, gratuita e de qualidade precisa ser protagonista de novos saberes e constituída de autores, determinados em promover uma mudança possível e necessária através da conscientização e da ação-reflexão- ação.

Edemir: *Eu tive agora semana passada o privilegio de estar em Recife com o autor Larrosa, Madalena Freire, Frei Betto, o Pedro Demo... nenhum deles é a favor das mudanças para o ensino médio, nenhum deles, eles estão dizendo que isso é um desastre, nenhum deles quis.*

Marlene: *Imagina!*

Edemir: *Assim, além das teorias que a gente ouviu as coisas das mudanças da educação, a Madalena Freire usou uma citação que de repente pode nos ajudar “que a escola é o lugar da resistência” porque nós somos uma espécie de para raio de todos os problemas, o que nós estamos vivendo na escola hoje é sintoma do contexto social, a escola não está isolada, ela recebe tudo que tem aí e é isso que nós estamos vivendo, se a gente analisar nós estamos vivendo uma crise econômica, uma crise de credibilidade, uma crise ética, uma crise das instituições, mal exemplo institucional está em tudo o que é lugar e é isso que está destruindo, por exemplo, a instituição escola do ponto de vista daquilo que ela objetiva, eles diziam “a escola é o lugar do aprender, a gente não pode perder de foco” e a Madalena dizia “aprender dói, precisa transformações, precisa de mudança”, mas a palavra que mais me chamou a atenção que eles colocaram é a resistência e a esperança, que nós estamos em um tempo de*

transição e esse tempo ele está bem acentuado, a gente não sentia tanto isso na escola.

Sandrinha: *Tem que sobreviver.*

Edemir: *Eu não diria sobreviver, mas eu acho que a gente tem que reinventar o lugar, o lugar ele precisa ser reinventado, eu diria assim que aqui nós precisamos fazer uma autocrítica de repente, porque nós estamos com esse comportamento nesse lugar, nós já vivemos coisas até piores, mas esse lugar de desunião, eu acho um absurdo a gente se atrapalhar para ter um tempo para pensar as coisas.*

Marlene: *É um absurdo.*

Edemir: *É um lugar que não só se faz coisas para fazer, para cumprir, mas é experiência vida, eu acho que nós como escola estamos vazios e não é só opinião minha, tem muitas pessoas dizendo que estamos vazios, porque um grupo não se alimenta só de sala de aula, um grupo se alimenta de esperança.*

Na fala dos colegas/coautores torna possível vivificar esse desejo para um caminho viável de uma escola que pela resistência se refaça, nesse processo de redescobrir-se, descobrindo, e desvelando o mundo criticamente, assumimos nosso papel enquanto educadores para um mundo possível, através de novas possibilidades, novas potencialidades compartilhadas pelo diálogo e pela experiência e resistência. Redescobrimo-nos como sujeitos instauradores dessa possibilidade de mundo, dialógica e dialética, redescobrimo-nos também como mobilizadores da auto(trans)formação em que estabelecemos uma ação comunicativa, problematizadora, reflexiva e histórica (HENZ, 2015, p. 22). Partindo desta perspectiva, nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos com as professoras e os professores, cada sujeito participante, através das experiências e da fusão de diferentes mundos e horizontes de compreensão, poderá, talvez, recriar seus universos humanos/educativos.

5.1.3 Emergência de Temáticas - da existência... do assombro... da esperança...

O Berço e o Terremoto

*Os versos, em geral, são versos de embalar,
como eu às vezes os tenho feito, não sei se por simples complacência...
ou pura piedade.*

*Contudo, os verdadeiros versos não são para embalar
- mas para abalar.*

*Mesmo a mais simples canção,
quando a canta um Camela Lorca,
desperta-te a alma para um mundo de espanto
(Mario Quintana)*

Nos Círculos Dialógicos, a Emersão de Temáticas se deu naquilo que Quintana poetisa “os verdadeiros versos não são para embalar – mas para abalar”; assim nos víamos em nossos encontros, em nossas rodas, abalados pela conjuntura funesta de opressão político-social em que professores, em constante luta por seus direitos e dignidade, não suportam mais os “versos de embalar”, seja do governo seja da sociedade e da própria escola institucionalizada. Na Pedagogia do Oprimido (2011), Paulo Freire salienta que “Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (FREIRE, 2011, p. 100).

Desta forma, a Emersão das Temáticas aflorará a reflexão sobre como a existência nos remete a conflitos históricos-sociais que nos instauram no mundo, uma vez que nos constituímos seres históricos inacabados que, conscientes dessa incompletude, podemos promover a transformação da nossa própria vida. Em Por uma Pedagogia da Pergunta (1985)

A existência humana é, porque se fez perguntando, à raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar. Exatamente, quando uma pessoa perde a capacidade de assombrar-se, se burocratiza. Me parece importante observar como há uma relação indubitável entre assombro e pergunta, risco e existência. Radicalmente, a existência humana implica assombro, pergunta e risco. E, por, tudo isso, implica ação, transformação. A burocratização implica a adaptação, portanto, com um mínimo de risco, com nenhum assombro e sem perguntas. Então a pedagogia da resposta é uma pedagogia da adaptação e não da criatividade. Não estimula o risco da invenção e da reinvenção. Para mim, negar o risco é a melhor maneira que se tem de negar a própria existência humana (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 24).

Essa radicalidade, na existência que transforma o mundo, de assombrar-se, da capacidade de não banalização dos *quefazeres*, das perspectivas, do estar sendo no mundo, essa urgente capacidade de ação de transformação se dará na constituição de possibilidades abertas à pergunta, ao diálogo, ao assombro. Com essa perspectiva, o devir para o esperar se faz e refaz em cada momento de troca, de busca pela palavra minha, nossa, do outro em comunhão para um ser escola melhor, um ser homem/mulher melhor, porque - como canta Thiago de Mello -” o nosso trabalho não é pena paga por ser homem mas o modo de amar e de ajudar o mundo a ser melhor” (MELLO, 1965).

Diante disso, novamente nos remetemos a esperança, esta que fecunda o amor e a fé sem os quais o esperar perderia qualquer potência, deixando de ser força criadora e tornando-se mera omissão pelo esperar. O amor, a amorosidade –

muitas vezes vistos com desdém nas constituições cientificistas da academia – ganha força e coragem pela ação de homens subversivos a exemplo de Paulo Freire que, com fraternidade, entoava: “Não há, também, diálogo, se não há uma imensa fé nos homens. Fé no seu fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de Ser Mais, que não é privilegio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (FREIRE, 1983, p. 95).

Sendo assim, nos círculos dialógicos, a Emersão de Temáticas, junto aos docentes do Ensino Médio Noturno, deu-se na perspectiva de compreendermos “quem somos nós” (MELUCCI, 2004) inseridos neste universo tanto da educação quanto de sujeitos no mundo, naquilo que diz respeito à falta de possibilidades para a escola pública como transformadora ativa/viva de sujeitos-gente e na esperança como refúgio possível. Isso se reflete na fala dos coautores da pesquisa.

Edemir: *Eu não diria sobreviver, mas eu acho que a gente tem que reinventar o lugar, o lugar (escola) ele precisa ser reinventado, eu diria assim que aqui nós precisamos fazer uma autocrítica de repente, porque nós estamos com esse comportamento nesse lugar, nós já vivemos coisas até piores, mas esse lugar de desunião, eu acho um absurdo a gente se atrapalhar para ter um tempo para pensar as coisas da nossa formação.*

Marlene: *É um absurdo!*

Edemir: *É um lugar que não só se faz coisas por fazer, para cumprir, mas é experiência de vida, eu acho que nós, como escola, estamos vazios e não é só opinião minha, têm muitas pessoas dizendo que estamos vazios, porque um grupo não se alimenta só de sala de aula, um grupo se alimenta de esperança.*

Marlize: *Do afeto.*

Edemir: *A gente se perdeu, a gente está muito desgastado nesse sentido e aí a gente fica desesperançado, a gente fica frágil, a gente fica desolado, se vocês pegarem... analisem a questão, o que a gente fez para abrilhantar a nossa resistência? O que a gente fez? De resistência como grupo assim.*

Sandrinha: *Para se fortalecer.*

Edemir: *O que a gente fez para se fortalecer? Nada! Perguntem outra coisa que eu não perguntei. Nada, a gente fez uma greve assim e ali nos destruiu, ali a gente desistiu, voltou.*

Percebemos que o grupo de professores encontra na escola a falta de união e engajamento para que se fortaleça alguma ação coletiva dada pela resistência. Esse isolamento provoca o sentimento de vazio que busca na esperança o alimento que a sustente. Unidos em nossas vozes, por vezes silenciadas, por vezes aos gritos, nós existimos e resistimos como profissionais que somos no Ensino Médio Noturno para que sejamos reconhecidos como GENTE.

5.1.4 Descoberta do inacabamento

*Nunca dê um nome a um rio:
Sempre é outro rio a passar.*
(Mário Quintana)

Rubem Alves (2000), em *Conversas com quem Gosta de Ensinar*, faz um apelo: “acordar do sono profundo da acomodação, do hábito, da fala como ventríloquos” (p. 89), retratando a fala daqueles que repetem discursos vazios. Acordemos enquanto educadores para a possibilidade de *ser mais*, para os *inéditos viáveis*, os sonhos possíveis, para que juntos possamos, com amorosidade e comprometimento, através do diálogo, ver no cotidiano da escola o “eu-tu” de forma a recriar a realidade. Movimento em que cada mulher, cada homem, reconhecendo-se inacabado, reconhece a educação política e emancipatória, dialógica e dialética, uma vez que “onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2011a, p. 50).

O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir (IBDEM, 2011a, p. 141).

Essas gentes em permanente processo de busca por possibilidades, capazes de transgredir, nos fazem, nas nossas auto(trans)formações, gente mais gente. E, a exemplo dos Círculos de Cultura, nos Círculos Dialógicos, fazemos da ação coletiva um ato de aprender/pronunciar o mundo e a palavra com autonomia e esperança, mesmo que, diante de nossas ações, nos deparemos com a falta de cuidado com a escola pública por parte do Estado como promotor de condições viáveis para a efetivação da ação docente. Observamos isso nos diálogos dos docentes.

Ana: *Eu quero saber o que acontece nas outras escolas de noite, como que as escolas conseguem manter os alunos de noite, o que as outras pessoas estão fazendo para conquistar esses alunos, porque me parece que é falta de formação minha para o noturno, eu estou fazendo uma pesquisa com eles, estou fazendo um diagnóstico deles desde o ano passado e não consegui chegar lá, o que eu consegui perceber é que eles gostam de coisas práticas e eu acho, tanto os da manhã como os da noite, eu acho inconcebível não estar dando aulas práticas, ter um espaço de laboratório e não usar e só eu me incomodo.*

Melissa: *E não poder usar?*

Ana: *E só eu me incomodo com o laboratório? Porque eu vejo o professor de Química e o professor de Física que não pensam nem em usar esse espaço.*

Melissa: *E o laboratório existe de fato?*

Ana: *Existe, só que a gente precisa de coisas para fazer o laboratório funcionar, equipamentos e materiais.*

Edemir: *Tem o espaço.*

Marlene: *Uma pia que sai água no balcão, não é um laboratório, é uma sala.*

Melissa: *A precarização da escola pública.*

Ana: *Eu levei eles lá.*

(conversa – todos falando ao mesmo tempo)

Ana: *Nós fomos estudar os fungos em uma bergamota fungada podrezinha e eu coloquei uma dentro de um pote e a outra dentro de um pote cheio de areia, de terra preta, descemos, cavamos e voltamos e aí deixei, aí foram limpar e colocaram tudo no lixo, eu acho que a faxineira achou que era lixo... aí acabou com a minha experiência. Mas assim, eu não sei se eu que sou atucana que quero usar todos os espaços que tem, eu quero usar a sala de informática, eu quero usar aqui, eu quero usar o laboratório, às vezes parece que é só eu, eu não vejo ninguém, talvez seja por falta de encontros também que a gente não sabe as ansiedades do outro.*

A partir das revelações expressas pelos professores, compreendemos a sua indignação frente não somente à precarização da estrutura física da escola, mas, principalmente, à falta de aprofundamento pedagógico que poderia advir desses espaços. Durante os diálogos, observamos, através dos gestos e expressões dos docentes, o seu engajamento nas ações, que ainda se constituem individualizadas, por acreditarem no seu *quefazer* docente em busca da sua auto(trans)formação. Os professores do noturno da Escola Maria Rocha, com desejos de mudança, buscam possibilidades para que o conhecimento se torne efetivamente significativo e acreditam no desenvolvimento da práxis pedagógica humanizadora.

Assim, a ação dos seres humanos sobre o mundo não só muda o mundo, mas também muda os sujeitos desta ação. Homens e mulheres em processo de busca pela completude, ao construírem o mundo, se humanizam. A consciência deste ser inacabado dá às pessoas as possibilidades para o *ser mais*, sendo no mundo, mesmo que para isso seja necessário o embate, a denúncia para vislumbrar um anúncio transformador.

5.1.5 Conscientização - A práxis no caminho

Qualquer ideia que te agrada,

Por isso mesmo... é tua.

*O autor nada mais fez que vestir a verdade
Que dentro de ti se achava inteiramente nua...*

(Mário Quintana)

Do momento da qualificação, e sob a orientação do professor Balduino Antonio Andreola, foi-me apresentado o texto do professor Eli Benincá, através de sua tese de doutoramento intitulada “*O senso Comum Pedagógico: práxis e resistência*” (2002), cujas ideias me inspiram a ir por essas trilhas que caminho e comparto aqui. Benincá compreende que os “projetos político-pedagógicos com objetivos inovadores e revolucionários não conseguem transformar-se em processos de mudança social”, uma vez que se configuram “discursos revolucionários gerando práticas tradicionais” (p. 12). Aqui se torna radicalmente vivo aquilo que Freire defende veementemente que é a coerência, através do cuidado e da vigilância que cultivava em si de modo a cultivar um discurso que correspondesse ao seu agir. Em *Pedagogia do Oprimido* (2011), vai defender que entre os elementos do testemunho se encontra a coerência entre a palavra e o ato de quem testemunha, a ousadia que leva a enfrentar a existência como um risco permanente.

Assim a valentia do ato de amar não significa a acomodação a um mundo injusto senão a transformação deste mundo para uma crescente libertação de homens e mulheres. A conscientização, enquanto processo de fazer e refazer, construir, destruir, reconstruir, é tarefa a qual nos propomos nos Círculos. Nestes vem à tona o que nos aflige e como se dá essa angústia, quando nossos caminhos estão imbricados no emaranhado das questões próprias do ser docente frente ao contexto que vivemos. Sobre isso, as professoras dialogam:

Marlene: *É mais fácil viver alienado.*

Sandrinha: *É mais fácil.*

Ana: *Porque aí tu dormes tranquila, eu me acordo de noite... Eu acordo pensando em aluno... tendo insônia, eu começo a pensar em prova e eu digo “o que eu quero pensando nisso, eu não tenho que pensar nisso”, mas eu não sei, eu estou em conflito. Eu estou me aposentando e ainda sonhando com aluno, me acordando no meio da noite por aluno, por causa de turma, por causa disso, bom... tem uma frase que a minha bisavó dizia que “a ignorância é uma benção” porque aí tu vive bem.*

Sandrinha: *Tu ignoras.*

Marlene: *Tu vives.*

Ana: *É, tudo “zen”.*

Marlize: *É isso que o sistema quer.*

Ana: *É isso que o sistema quer.*

Com a reflexão dos coautores com relação à problemática da ação docente comprometida com a mudança da realidade, a própria vida particular e social do professor fica afetada devido à demanda profissional. Sobre essa temática Charlot (2013) enfatiza:

Quando passa a ser tênue a fronteira entre qualidades pessoais, cultura básica e competências profissionais, torna-se pouco distinto também o limite entre tempo de trabalho e tempo privado – é para lazer ou para “terminar o trabalho” o computador em casa? Hoje em dia, observa-se, cada vez mais, uma invasão da esfera privada pela atividade profissional (CHARLOT, 20113, p. 88).

Dessa forma a conscientização de como acontece o envolvimento profissional e social do professor necessita de ações conjuntas no espaço escolar, para que se efetive a construção de mecanismos em defesa do profissional professor.

Ana: *Eu tenho que me desligar os botões, todos os fios da tomada eu tenho que tirar fora porque a minha contribuição eu já dei, eu não preciso mais estar ligada desse jeito na tomada. Eu agora estou cada vez mais pirada porque uma das coisas que me fez vir morar no interior era essa paz de espírito que eu queria e que eu não tinha mais na Capital, eu disse “vou oferecer isso para as minhas filhas, essa vida mais de rua, de pátio, de árvore, de barro, de andar de bicicleta na calçada” que elas vivam fechadas em apartamento, não podia ir à praça porque podia ser assaltada na praça, o que a gente fazia? Associava-se em um clube chique da cidade, aí lá dentro tem praça, então tu ias lá para dentro daquela praça, com bicicleta, cercada, com um muro de dois metros de altura, então a gente vem para o interior, tudo é mais tranquilo, só que agora toda a vez que eu abro o facebook tem um crime em Santa Maria, é um jovem, fogo no ônibus, agora não sei o que, eu disse “bom, eu não tenho mais para aonde ir”, porque eu já fiz o caminho ao contrário de ter vida tranquila, paz, qualidade de vida e poder oferecer isso para a família, só que agora eu estou em um lugar que eu já não sei mais, para onde vamos então?*

Marlene: *É o contexto, resultado do contexto, a realidade que está aí. Não tem pra onde fugir.*

Quando me reporto às falas dos meus colegas sou tomada pela mesma sensação que tive do momento do círculo, angústia... essa palavra define o que estamos vivenciando no noturno, angústia. Refletindo para além da escola vimos/vivenciamos a crise atual da sociedade em que não se possibilita a construção de uma ação conjunta e coletiva para a transformação. Nessa perspectiva a conscientização, partindo da experiência-ação advinda da prática, se constitui em reflexão. Nesse sentido, Ernani Maria Fiori vai afirmar:

A conscientização é o retomar reflexivo do movimento da constituição da consciência como existência. Neste movimento, o homem se constitui e se assume, ao produzir-se e reproduzir-se. Nesse refazer-se consiste seu fazer-se e seu fazer. A verdadeira educação é participação ativa neste fazer, em que o homem se faz continuamente. Educar, pois, é conscientizar, e conscientizar equivale a buscar essa plenitude da condição humana (1991, p. 65).

Esse conscientizar é um movimento de desacomodar; a conscientização “é um movimento da consciência que faz o observador, no ato de observar, descobrir o

mundo em si mesmo” (BENINCÁ, 2002, p. 125), no entanto esse ato de se perceber não implica a transformação da consciência, uma vez que a conscientização é muito mais ampla do que o mero ato de perceber. A relação entre mundo e consciência em uma relação dialética torna possível a ação transformadora do educando e do educador, “ação essa designada práxis pedagógica” (IDEM).

A práxis, “como expressão da dialética que possibilite ultrapassar a dicotomia sujeito/objeto e que não despreze a subjetividade no comportamento humano” (BENINCÁ, 2002, p. 165), se torna, portanto, a ação intencionada pela reflexão consciente que possibilita a transformação de sentidos e ações. Desde essa perspectiva podemos modificar nossas próprias ações e concepções do mundo chegando ao que chamamos de auto(trans)formação.

A possibilidade de o educador se transformar [...] surge da condição de ser investigador da própria prática. Como pesquisador de sua prática, tanto o educar quanto o educando, ao flexionarem sua consciência, tem condições de observar e perceber os sentidos e as intenções presentes no senso comum, em decorrência, há a possibilidade de transformá-los (BENINCÁ, 2002, p. 167).

Dessa forma, o professor Eli Benincá vai refletir que na perspectiva da práxis o processo de investigação pedagógica irá além de um método para a produção de conhecimento e se constituirá na perspectiva que transcende para a processualidade de formação permanente do educador-pesquisador. Tornando o pesquisar um pesquisar-se, o educar um educar-se. Assim a colega Marlize contribui: *“eu preciso estudar, eu preciso me atualizar... como vou repetir... repetir... para dez turmas... tudo igual? Por isso estou no grupo de estudos lá na Universidade... para que eu possa me alimentar”*.

Nesse contexto, nós do Ensino Médio Noturno, de uma escola pública, nos sentimos impelidos aos questionamentos que nos são próprios, da nossa caminhada formativa, para nossa auto(trans)formação. Conscientes dos desânimos, das rupturas, das nefastas condições a que nos sujeitam enquanto escola pública, mas conscientes, deixando as ingenuidades de lado, nos apoderamos de nossas consciências para as possíveis transformações. Hoje estamos unidos para que essa perspectiva se concretize na completude de nossas ações educativas para tornar possível um cenário mais humano em uma escola comprometida, crítica e engajada na busca do *ser mais* dos educadores e dos educandos.

6 NO CAMINHO SENTO À SOMBRA DA “MANGUEIRA”, (RE)VEJO AS PEGADAS DEIXADAS E, NO HORIZONTE, VISLUMBRO O DEVIR... O QUE POSSO DIZER DE TUDO ISSO...

O Auto Retrato
No retrato que me faço
- traço a traço -
às vezes me pinto nuvem,
às vezes me pinto árvore...
às vezes me pinto coisas
de que nem há mais lembrança...
ou coisas que não existem
mas que um dia existirão...
e, desta lida, em que busco
- pouco a pouco -
minha eterna semelhança,
no final, que restará?
Um desenho de criança...
 (Mario Quintana)

Ao ir-me chegando às páginas nas quais devo perceber que finda minha escrita, após ler e reler o escrito admito que “os ‘olhos’ com que ‘re vejo’ já não são os ‘olhos’ com que ‘vi’”. Ninguém fala do que se passou a não ser na e da perspectiva do que está se passando” (FREIRE, 1994, p. 17). Tomando certa distância do vivido, convivido, estudado, pesquisado, não posso deixar de assumir minha condição de ser histórico que sou, que somos. Nas entranhas de *ser* no qual escrevo o vivido e o interpretado, vejo-me como um ser aprendente, inacabado onde, por vezes, me pinto árvore enraizada nas vivências de luta por uma educação mais humana e libertadora, por vezes, me pinto nuvem em um sonho possível onde a troca, a escuta, o olhar, o viver em comunhão se entrelaçam nas fraternas rodas vividas nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. Meu autorretrato flagra as transformações que aconteceram comigo na processualidade da pesquisa, meu autorretrato tem marcas das minhas companhias nesta jornada, onde os autorretratos dos coautores da pesquisa também se modificam, se transformam, se auto(trans)formam, e, nas palavras de Quintana, me identifico: “Sonhar é acordar-se para dentro”.

Porque “O sonho é sonho porque, realisticamente ancorado no presente concreto, aponta o futuro, que só se constitui na e pela transformação do presente” (FREIRE, 1985, p. 37). Nesse sentido, com sonho, sentimo-nos comprometidos com os processos de libertação/conscientização que são pensados e vividos “com os

sujeitos, com o intuito de desenvolver a luta pela transformação de si (auto) e da realidade ao seu entorno” (HENZ, 2015, p. 26). Os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos propiciaram essa busca pela auto(trans)formação, conscientes de nosso inacabamento e possuidores de força e coragem na/pela constante luta pelo espaço de dizer nossas palavras, sem negar nossos sonhos possíveis e nossos inéditos viáveis.

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!*
(Mário Quintana)

Admito que chegar aqui me causa um tanto de satisfação pelo feito, mas paradoxalmente me invade a tristeza do ponto final cujo sentido nego com todas as minhas forças frente a minha incompletude tanto humana como pessoal, acadêmica, intelectual. Ainda assim não me satisfaço, com Mário Quintana admito: “Porque poesia é insatisfação, um anseio de autossuperação. Um poeta satisfeito não satisfaz.” E, com tudo isso, me vejo na ânsia pela superação e me junto à confissão de Paulo Freire, “Só quando sei cabalmente que não sei ou o que não sei, falo do não-sabido não como se o conhecesse, mas como ausência superável de conhecimento. E é assim que parto melhor para conhecer o ainda não-sabido” (1994, p. 17).

Nesta pesquisa, busquei, ao propor os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, escutar as palavras dos coautores que com suas ânsias/desejos proporcionaram o diálogo problematizador que oportunizou a busca de conscientização e auto(trans)formação, para que o Ensino Médio Noturno se concretizasse como espaço de gentes em processos, também, auto(trans)formativos.

Nos Círculos se evidenciaram duas vertentes de compreensão:

O que inibe ou precariza o desenvolvimento de uma educação libertadora no Ensino Médio Noturno como a falta de espaço/tempo para o diálogo, obstaculizando o processo dialógico. Isso porque a escola não oportuniza momentos concretos para que os diálogos-problematizadores não só aconteçam,

mas propiciem uma possível transformação da realidade do Ensino Médio Noturno. Da mesma forma a falta de comprometimento na formação permanente docente e/ou incentivo para a busca desta formação. Fica evidente nesta pesquisa que as reuniões burocráticas e pouco dialógicas dificultam a troca de experiências e vivências, uma vez que é desejo dos educadores o encontro, a amorosidade, o compartilhar de práxis pedagógicas proativas. Podemos perceber o isolamento do Ensino Médio Noturno como legitimação de um tempo/espaço com especificidades próprias e reais. O Ensino Médio Noturno, enquanto modalidade regular, carece de sentido. Evidencia-se o desrespeito ao ser docente pelo poder executivo, bem como o desmantelamento da escola pública e gratuita. São, esses, fatores que mostram as dificuldades encontradas nesta pesquisa.

E, por outro lado, aquilo que nos mantém ativos, fortes a favor de uma escola para a libertação e conscientização de sujeitos, vislumbrando a esperança na educação e a vontade de mudar a realidade através da práxis. Sendo que os educadores do Ensino Médio Noturno, mesmo que individualizados, acreditam nas gentes, os educandos do Ensino Médio Noturno são “gente de paz” e estamos nesta realidade para que o educandos possam ter um tempo/espaço para (com)viver. Porque acreditamos que, talvez, este seja o único espaço onde os jovens e adultos possam desenvolver suas subjetividades, o sentimento de pertencimento que faz com que tenhamos razões que a razão muitas vezes desconhece. Os professores alimentam a esperança na educação e expressam o desejo pela resistência como forma de transgressão.

Assim com diferenças percebidas no espaço/tempo do Ensino Médio Noturno é possível ver as angústias e as esperanças por um Ensino Médio que garanta a possibilidade de cada um e cada uma se assumir e se auto(trans)formar, a cada dia mais, em gente.

Os Círculos Dialógicos vêm em um momento de extrema falta de cuidado, de respeito e de zelo pela educação enquanto direito universal da humanidade. Seymour Melman em *Depois do Capitalismo* (2002) vai refletir as consequências das tentativas de tratar os seres humanos como se eles fossem objetos inanimados do desempenho da produção. Essa abordagem se deu na perspectiva do universo da saúde, mas se aplica de igual modo a educação, uma vez que uma não existira sem a outra:

Os cuidados são vencidos quando a sociedade vê o cuidado como uma obrigação individual que não exige apoio institucional ou da sociedade, ou como um luxo com o qual não se pode arcar, em vez de um relacionamento social vital que exige habilidade, apoio social e educação (p. 456).

Muitas vezes podemos ver ações contraproducentes que visam apenas legitimar uma posição político-partidária deste ou daquele governo e a perspectiva do cuidado com o ser humano se perde. Sendo assim, sentimo-nos pouco cuidados pela instituição e pela sociedade e, talvez, quando pudermos parar, refletir, olhar nos olhos um dos outros como o que aconteceu nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, aí possamos reconhecer a nossa maior transgressão, a possibilidade de unir forças, pensamentos, sentimentos e ações para a transformação da realidade.

Neste estudo evidenciou-se que a **nova práxis pedagógica está justamente no fato de se estabelecer o diálogo transformador, através dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos**, como metodologia para o desenvolvimento e aprofundamento do saber/ser do/no espaço educativo, valorizando o “dizer a sua palavra” para a constituição coletiva de uma escola mais humana contra qualquer mordança. Os Círculos Dialógicos como práxis educativa pode tornar possível um Ensino Médio Noturno com mais sentido e mais engajado nas realidades dos educandos. O aprofundamento teórico-conceitual e prático dos círculos com os educandos é a proposta de desenvolvimento para continuação deste estudo para configuração de tese de doutoramento.

Por fim, nesta pesquisa, tento pensar com generosidade nos desfavorecidos econômico-sociais, a exemplo do professor de educação básica, em uma realidade em que ainda prevalece o que Augusto de Campos, em *O Homem do Povo* (2009), vai chamar de “humanimaldade”; sentimentos e ações que desrespeitam as utopias, a justiça e a fraternidade impedindo que práticas mais humanas possam ser vivenciadas pelos professores.

Que sejamos transgressores, subversivos e, na esperança, levantemos a bandeira da resistência de uma escola pública não só para os estudantes do Ensino Médio Noturno, ao que se debruça este estudo, mas como legitimação de um direito para TODAS e TODOS.

“São os passos que fazem os caminhos”.

(Mário Quintana)

À essa dissertação minha consideração de amiga/companheira...

Eu, agora - que desfecho!
Já nem penso mais em ti...
Mas será que nunca deixo
De lembrar que te esqueci?
(Mário Quintana)

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Campinas, SP, Editora Papyrus, 2000.
- ANDRADE. O. **A marcha das utopias**. São Paulo. Cadernos de Cultura. 1953.
- ANDREOLA; GHIGGI; PAULY. **Paulo Freire no Rio Grande do Sul – Diálogos, aprendizagens e reinvenções...** São Paulo, revista e-curriculum, v. 7 n. 3 dez. 2011. Disponível em: <http://www.revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 10 ago. 2016.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**. Imagens e auto-imagens. 3. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2001.
- AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **O ensino médio e os desafios da experiência**. São Paulo: Fundação Santillana, Moderna: 2014.
- BASTOS. F. Dizer sua palavra In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZIKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BENINCÁ. E. **O senso comum pedagógico: práxis e resistência**. Porto Alegre, 2002. Tese apresentada ao programa de pós graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- BETTO, F. **Paulo Freire, o Educamor**. Adital. Notícias da América Latina e Caribe. 2001. Disponível em: <http://www.adital.com.br/site/noticia2.asp?lang=PT&cod=1588>. Acesso em: 08 jul. 2016.
- BOFF, L. **A águia e a galinha uma metáfora da condição humana**. 25. ed. São Paulo, SP, Editora vozes, 1996.
- BRANDAO, C. **O despertar da águia: O dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade**. 11. ed. São Paulo, SP, Editora vozes, 1998.
- _____. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo. Brasiliense. 2013.
- BRASIL. **Cadernos I do pacto de Fortalecimento do Ensino Médio**. Formação de professores do Ensino Médio. Ensino Médio e formação humana integral. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013a.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5/10/1988, atualizada pelas EC 14/96 e 53/06.
- _____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937, art. 129.
- _____. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

_____. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. **Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos na Lei n. 5.692/71 referentes à profissionalização no ensino de segundo grau e dá outras providências.

_____. Lei n.9394/96, de 20 de dezembro de 1996 – estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/BR. **Diário Oficial da União**, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 jul. 2016.

_____. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=20189&Itemid=811. Acesso em: 08 jul. 2016.

CAMPOS, A. **O homem do povo**. São Paulo. Imprensaoficial. 2009.

CARNEIRO, M. A. **O nó do ensino médio**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CARVALHO, J. M. **A construção da ordem: a elite político imperial**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo. Cortez. 2013.

_____. **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DAYRELL, J. T. O jovem como Sujeito Social. In: **Revista Brasileira de Educação**. Anped, n. 24, p. 40-52. set./dez. 2003.

DRUMMOND, C. **A Educação do Ser Poético**. ZellaCoracao Língua, Literatura e Redação. Disponível em: <https://zellaCoracao.wordpress.com/2011/06/03/a-educacao-do-ser-poetico-carlos-drummond-de-andrade/>. Acesso em: 08 jul. 2016.

FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 35. ed. São Paulo. Cortez, 1997.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

_____. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

_____. **Conscientização**. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Indignação**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo, SP, Paz e Terra, 2014.

_____. **Professora, sim; tia, não. Cartas a quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1985.

FREITAS, A. L. S. Sonho Possível. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZIKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, MEC/SEMTEC, 2004, 338p.

GADAMER, H-G. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Trad, Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 2000. 731 p.

GADOTTI, M. **Educação de adultos como direito humano**. Cadernos de Formação 4, São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GALEANO, E. **As Veias abertas da América Latina**. Rio de Janeiro, Paz E Terra. 1971.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GUARESCHI. Empoderamento. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZIKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

HENZ, C. I. A avaliação como conscientização: vivenciando um sentir/pensar/agir amoroso, crítico e dialógico. In: **Anais do XII Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire**, 2011. ISSN 2176-3569.

HENZ, C. I. Educação e Culturas: (des)encontros entre o “eu” e o “outro. In: ANDREOLA, B. A.; HENZ, C. I.; GHIGGI, G. **Diálogos com Paulo Freire: ensaios sobre educação, cultura e sociedade**. Pelotas: Edu. Da UFPel, 2012.

_____. Na escola também se aprende a ser gente. In: HENZ, C. I.; ROSSATO, R. **Educação humanizadora na sociedade globalizada**. Santa Maria: Biblos, 2007.

_____. **Razão-emoção crítico-reflexiva: um desafio permanente na capacitação de professores**. Porto Alegre, 2003. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

HENZ, C. I.; FREITAS, L. M. **Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma possibilidade de pesquisa entrelaçando os Círculos de Cultura freireanos e a pesquisa-formação**. In: XVII Fórum de Estudos e leituras Paulo Freire: Educar com seriedade sim, mas com alegria! As classes populares na escola pública. Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

_____. Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma proposta epistemológico-política de pesquisa. In: HENZ, C.; TONIOLO, J. **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores**. Santa Maria/RS: Oikos, 2015, p. 73-83.

IMBERNOM. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, M-C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo, Ed. Cortez, 2004.

_____. **Caminhar para si**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación**. Barcelona. Editora Fondo de Cultura Economica. 2003. 678 p.

LESBAUPIN, I. Neoliberalismo, Exclusão Social e Violência. In: HENZ, C. I.; ROSSATO, R. **Educação humanizadora na sociedade globalizada**. Santa Maria: Biblos, 2007.

MELLO. T. **Canção para os fonemas da alegria**. Disponível em: http://www.poesiacontraaguerra.blogspot.com.br/2006/10/cano-para-os-fonemas-da-al_116136976718614632.html. Acesso em 10 ago. 2016

MELMAN, S. **Depois do capitalismo**. São Paulo, Futura, 2002.

MELUCCI, A. **OJogo do Eu**. A mudança de si em uma sociedade global. Unisinos, RS, 2004.

NÓVOA, A. **Carta a um jovem investigador em Educação**. Historia y Memoria de la Educación1 Sociedad Española de Historia de la Educación. 2014. p. 113-129. Disponível em: <http://www.revistas.uned.es/index.php/HMe/article/download/14111/12822>. Acesso em 10 ago. 2016

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote.1995. p. 15-34.

PACIEVITCH, T.; MOTIN, G.; MESQUIDA, P. **O Mercado da Pedagogia e a Pedagogia de Mercado**: Reflexos do Neoliberalismo sobre a Educação. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/757_614.pdf. Acesso em: 08 jul. 2016.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SERRES, M. **Os cinco sentidos**: filosofia dos corpos misturados. Rio De Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. **Ensino Médio noturno**: democratização e diversidade. Educar, Curitiba, n. 30, p. 53-72, Editora UFPR. 2008. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100005. Acesso em: 08 jul. 2016.

ZITKOSKI, J. J. Ser mais. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZIKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional
Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Diálogos Auto(trans)formativos com Professores do Ensino Médio Noturno: uma Proposta para uma nova Práxis Educativa em uma Escola Estadual de Ensino Médio

Pesquisador responsável: Melissa Noal da Silveira

Orientador responsável: Celso Ilgo Henz

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/ Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional

Telefone para contato: (55) 91096860

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação (CE) Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG)

Local da coleta dos dados: Escola Estadual de Ensino Médio Prof.^a Maria Rocha

Endereço: Rua Conde de Porto Alegre- Santa Maria -RS

Eu, Melissa Noal da Silveira, Professora, Especialista em Educação Profissional Integrada a Educação de Jovens e Adultos - PROEJA e Mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional, orientada pelo Prof. Dr. Celso Ilgo Henz, dirijo-me por meio deste, para convidá-lo (a) a participar da pesquisa intitulada: Diálogos Auto(trans)formativos com Professores do Ensino Médio Noturno: uma Proposta de Novas Práxis Educativas na Escola Estadual de Ensino Médio Prof.^a Maria Rocha

Com a pesquisa objetiva-se compreender como os professores do Ensino Médio Noturno da Escola Estadual de Ensino Médio Prof.^a Maria Rocha, Santa Maria/RS percebem e significam o ensinar-aprender, na processualidade da sua auto(trans)formação permanente nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. O estudo será realizado a partir de uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-formação, que se pautará nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos para a possibilidade de auto(trans)formação. Constitui-se em um estudo com enfoque hermenêutico, com a necessidade de pensar, refletir e agir dialeticamente com os coautores do processo.

Caso ocorra algum constrangimento no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, tais como: comentários inapropriados, práticas tendenciosas, e/ou descumprimento dos compromissos firmados pelos pesquisadores e vossa senhoria não se sinta à vontade, assegura-se o vosso direito à desistência sem qualquer prejuízo. Os benefícios que esperamos como estudo são exclusivamente para a

contribuição na auto(trans)formação *com* professores do Ensino Médio Noturno através dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será assumida pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa. A pesquisa também não prevê custos ou despesas a vossa senhoria.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. As entrevistas semiestruturadas poderão ser gravadas e também poderão ser utilizadas imagens, porém para fins exclusivamente acadêmicos. As informações serão mantidas no presente projeto de forma anônima e sua divulgação se dará da mesma forma.

Os resultados da pesquisa, que serão observados apenas pelos pesquisadores supramencionados, serão mantidas na UFSM - Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3379-A - 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade do Prof.(a) Pesquisador (a) Celso Ilgo Henz (orientador da pesquisa). Após este período, os dados serão destruídos.

Quaisquer dúvidas ou questionamentos que os participantes venham a ter no momento da pesquisa, ou posteriormente, poderão esclarecer junto aos pesquisadores ou através do Comitê de Ética.

Eu, _____, ciente do que foi exposto, acredito ter sido informado de maneira satisfatória a respeito da pesquisa, tendo ficado claro os propósitos do estudo, assim como os procedimentos, seus riscos e benefícios, a garantia de confidencialidade e esclarecimentos.

Concordo em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem acarretar qualquer dano e/ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

() Sim () Não

Em caso positivo: Concordo com a utilização das minhas falas, sem identificação do meu nome, apenas com nome fictício em publicações associadas.

() Sim () Não

Declaro que recebi cópia do termo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .

Santa Maria, RS, _____ de _____ de _____.

Assinatura do entrevistado (colaborador da pesquisa) -RG

Nós, pesquisadora Melissa Noal da Silveira e pesquisador orientador Celso Ilgo Henz, declaramos que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste colaborador.

Santa Maria / RS _____ / _____ /2016.

Melissa Noal da Silveira
Pesquisadora

Prof. Dr. Celso Ilgo Henz
Orientador

ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional
Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Diálogos Auto(trans)formativos com Professores do Ensino Médio Noturno: uma Proposta para uma Nova Práxis Educativa em uma Escola Estadual de Ensino Médio

Pesquisador responsável: Melissa Noal da Silveira

Orientador responsável: Celso Ilgo Henz

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/ Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional

Telefone para contato: (55) 91096860

Local da coleta de dados: Escola Estadual de Ensino Médio Prof^a Maria Rocha

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação (CE) Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG)

Endereço: UFSM/ CE

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos coautores da pesquisa, cujos dados serão coletados através de Círculos Dialógicos Investigativo- formativos com professores do Ensino Médio Noturno da Escola Estadual de Ensino Médio Prof.^a Maria Rocha. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na e serão mantidas na UFSM - Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3379-A - 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade do Prof. Pesquisador Celso Ilgo Henz. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em/...../....., com o número do CAAE.

Santa Maria, ____ de _____ de 2016.

Melissa Noal da Silveira
Pesquisadora

Prof. Dr. Celso Ilgo Henz
Orientador

ANEXO C – TERMO DE UTILIZAÇÃO DO NOME DA ESCOLA

Escola de Ensino Médio
Prof.^a Maria Rocha
Rua Conde de Porto Alegre N.º795.
Santa Maria – RS
Fone (Fax): 0 XX 55.222-8171
www.mariarocha.net



Autorização para utilização do nome da escola na pesquisa intitulada:

DIÁLOGOS AUTO(TRANS)FORMATIVOS COM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO NOTURNO: UMA PROPOSTA DE NOVAS PRÁXIS EDUCATIVAS NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO PROF.^a MARIA ROCHA

Santa Maria 20 de julho de 2016


Assinatura diretora

Cleunice Dornelles Fialho
Id. 1367863/02
Diretora

ANEXO D – QUADRO DE TOTAIS – ALUNOS E TURMAS

Estado do Rio Grande do Sul Secretaria da Educação								Quadro de Totais				
 Esc Est Ens Med Professora Maria Rocha - Idt: 12194								Ano Referência: 2016				
								Data de Atualização: 18/07/2016				
Alunos e Turmas - Total												
Manhã		Tarde		Noite		Integral		Total		Total	Infrequentes	
Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Aluno/Turma	Alunos	
364	14	319	12	391	4			1074	30	25,33		
Alunos e Turmas por Ensino												
Serição	Manhã		Tarde		Noite		Integral		Total		Total	Infrequentes
	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Aluno/Turma	Alunos
Ensino Médio - Período Letivo: 2016												
1o.Ano			265	9	51	2			316	11	28,72	
2o.Ano	173	6			20	1			193	7	27,57	
3o.Ano	142	5			19	1			161	6	26,83	
Total	315	11	265	9	90	4			670	24	27,91	
Educação Profissional - Período Letivo: 2016												
MPD/MPC	8		5		301				314			
Total	8		5		301				314			
Educ Profiss Integrada ao Ensino Médio - Período Letivo: 2016												
1o.Ano			49	3					49	3	16,33	
2o.Ano	23	2							23	2	11,50	
3o.Ano	18	1							18	1	18,00	
Total	41	3	49	3					90	6	15,00	
Página: 1												
18/07/2016												