

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Patrícia Signor

**AUTO(TRANS)FORMAÇÃO COM PROFESSORAS E
(RE)ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: DESDOBRAMENTOS E
DESAFIOS DA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO POPULAR NA
ESCOLA PÚBLICA**

Santa Maria, RS
2021

Patrícia Signor

**AUTO(TRANS)FORMAÇÃO COM PROFESSORAS E (RE)ORGANIZAÇÃO
CURRICULAR: DESDOBRAMENTOS E DESAFIOS DA PEDAGOGIA DA
EDUCAÇÃO POPULAR NA ESCOLA PÚBLICA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração em Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutora em Educação.**

Orientador: Dr. Celso Ilgo Henz
Co-orientador: Dr. Luiz Gilberto Kronbauer

Santa Maria, RS
2021

Signor, Patrícia

Auto(trans)formação com professoras e (re)organização curricular: desdobramentos e desafios da pedagogia da educação popular na escola pública / Patrícia Signor.- 2021.

256 p.; 30 cm

Orientador: Celso Ilgo Henz

Coorientador: Luiz Gilberto Kronbauer

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2021

1. Auto(trans)formação Permanente 2. Pedagogia de Educação Popular 3. Escola Pública 4. Currículo 5. Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos I. Henz, Celso Ilgo II. Kronbauer, Luiz Gilberto III. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.


Declaro, PATRÍCIA SIGNOR, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Patrícia Signor

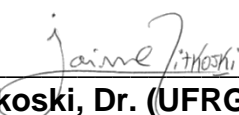
AUTO(TRANS)FORMAÇÃO COM PROFESSORAS E (RE)ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: DESDOBRAMENTOS E DESAFIOS DA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO POPULAR NA ESCOLA PÚBLICA

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração em Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutora em Educação.**


Aprovado em 01 de fevereiro de 2021:



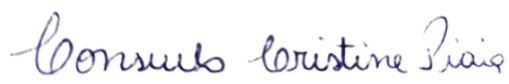
Celso Ilgo Henz, Dr. (UFSM)(videoconferência)
(Presidente/Orientador)



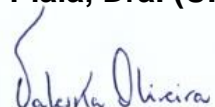
Jaime José Zitkoski, Dr. (UFRGS)(videoconferência)



Balduino Antonio Andreola, Dr. (UFRGS)(videoconferência)



Consuelo Cristine Piaia, Dra. (UFFS)(videoconferência)



Valeska Maria Fortes De Oliveira, Dra. (UFSM)(videoconferência)

Santa Maria, RS
2021

DEDICATÓRIA

*À professora Sandra (in memoriam), pela ousadia e pela coragem de
esperançar uma proposta curricular da pedagogia de educação
popular na escola pública.*

AGRADECIMENTOS

O caminhar de doutoramento só foi possível porque foi apoiado e construído por gentes especiais, que estiveram ao meu lado durante todo este tempo, iluminando meu caminho. Agradeço ao meu orientador, professor Celso, por ser um “semeador de gentes” e ter estado ao meu lado, construindo e acompanhando meus processos auto(trans)formativos com amorosidade. Aos meus pais, meus grandes orientadores, que em sua simplicidade e dedicação imensuráveis sempre compreenderam minhas escolhas e estiveram ao meu lado, apoiando cada passo. Meu companheiro Aureo, que soube me amar com compreensão e paciência, sempre acreditando em meus sonhos.

Gratidão por cada mestre que tive a felicidade de encontrar neste percurso auto(trans)formativo. Muito obrigada às minhas amigas, companheiras com as quais construí amizades leais que levarei para a vida. Ao Grupo Dialogus e suas gentes de esperança, que muito me ensinaram ao compartilharem minha trajetória acadêmica. Meu afeto a minha irmã Francieli e meus familiares queridos, por serem carinho e incentivo.

Meu coração se enche de gratidão por cada amiga, cada amigo que me acolheu, me estendeu a mão, me auxiliou nesses anos. E, por fim, mas não menos importante, meu muito obrigada às minhas coautoras, mulheres de sonhos e de esperança que me permitiram compartilhar a utopia de uma escola pública com currículo pelo viés da pedagogia de educação popular.

RESUMO

AUTO(TRANS)FORMAÇÃO COM PROFESSORAS E (RE)ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: DESDOBRAMENTOS E DESAFIOS DA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO POPULAR NA ESCOLA PÚBLICA

AUTORA: Patrícia Signor

ORIENTADOR: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

Esta tese insere-se na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. A investigação se propôs a estudar e compreender as (re)organizações curriculares ao longo da construção da proposta de uma escola pública que aproxima-se da pedagogia de educação popular, realizando os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos como construção processual para a auto(trans)formação com professores e fortalecimento das possibilidades da educação popular na escola pública. Durante a escrita, foi necessário compreender os processos de auto(trans)formação com professoras e as (re)organizações curriculares de uma escola pública de educação básica, que se propõe a trabalhar com a pedagogia de educação popular. Para realizar a pesquisa, foram entrelaçados os conceitos de formação permanente (FREIRE, 2011a), formação docente (IMBERNÓN, 2010, 2011), juntamente com a auto(trans)formação permanente (HENZ, 2014; 2015). O trabalho traz as contribuições da pedagogia de educação popular de Freire (2014; 2013; 2011); a concepção de currículo apresentada no texto está fundamentada em Sacristán (2013), Silva (2014), Arroyo (2013) e Moreira e Silva (1995). A abordagem metodológica escolhida foi a qualitativa, fundamentada por Ghedin & Franco (2011); André (2001); Duarte (2002); Michel (2009), embasada nos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos (HENZ, 2014), (FREITAS, 2015), (HENZ; FREITAS, 2015) (HENZ; TONIOLO, 2015 e 2017) que privilegiam espaços de diálogo na auto(trans)formação docente. A metodologia caracteriza-se pela pesquisa formação (JOSSO, 2004, 2010) com traços de um estudo de caso (YIN, 2005), visto que privilegia um contexto específico e busca investigar as particularidades de forma intensa. A pesquisa realizou dez Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos com o grupo de educadoras de uma escola estadual de educação básica de Barra Funda (RS), a fim de estudar as possibilidades e desafios da (re)organização curricular sob a ótica da pedagogia da educação popular na escola pública, com vistas à possibilidade de renovação e valorização da escola pública como um lugar para aprender, crescer, politizar-se, humanizar-se e ser feliz. A interpretação dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos foram à luz da hermenêutica (GADAMER, 1998; FLICKINGER, 2014, KRONBAUER, 2014) tendo o diálogo como contribuição para os momentos de auto(trans)formação das educadoras, coautoras da pesquisa, a partir de temáticas cotidianas e inquietantes que emergiram dos Círculos. As intervenções da pesquisadora-coordenadora na escola proporcionaram momentos propícios à conscientização de que a auto(trans)formação, atravessando momentos históricos da trajetória da escola, como a pandemia da COVID-19, greve e elaboração de pesquisa socioantropológica, contribuindo com inéditos-viáveis na construção de uma educação mais problematizadora, dialógica e humana.

Palavras-chave: Auto(trans)formação Permanente. Pedagogia de Educação Popular. Escola Pública. Currículo. Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos.

ABSTRACT

SELF(TRANS)FORMATION WITH TEACHERS AND CURRICULAR (RE)ORGANIZATION: POPULAR EDUCATION PEDAGOGY DEVELOPMENTS AND CHALLENGES AT PUBLIC SCHOOLS

AUTHOR: Patrícia Signor
ADVISER: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

This thesis is part of the Formation Research Line, Knowledge and Professional Development of the Graduate Program in Education at the Federal University of Santa Maria / RS. The investigation proposed to study and understand the curricular (re)organizations throughout the proposal construction of a public school that approaches the popular education pedagogy, making the Dialogic Circles Investigative-self(trans)formative as a procedural construction for the self(trans)formation with teachers and strengthening the popular education possibilities in public schools. During writing, it was necessary to understand the self(trans)formation processes with teachers and the curricular (re)organizations of a public school basic education, which proposes to work with the popular education pedagogy. To carry out the research, the permanent formation concepts (FREIRE, 2011a), teacher formation (IMBERNÓN, 2010, 2011) were intertwined, together with permanent self(trans)formation (HENZ, 2014; 2015). The work brings the contributions of Freire's popular education pedagogy (2014; 2013; 2011); the curriculum conception presented in the text is based on Sacristán (2013), Silva (2014), Arroyo (2013) and Moreira e Silva (1995). The methodological approach chosen was the qualitative one, based on Ghedin & Franco (2011); André (2001); Duarte (2002); Michel (2009), based on the Dialogic Circles Investigative-self(trans)formation (HENZ, 2014), (FREITAS, 2015), (HENZ; FREITAS, 2015) (HENZ; TONIOLO, 2015 and 2017) that privilege spaces for dialogue in teachers' self (trans)formation. The methodology is characterized by formation research (JOSSO, 2004, 2010) with case study traces of (YIN, 2005), as it privileges a specific context and seeks to investigate particularities intensively. The research carried out ten Dialogic Circles Investigative-self(trans)formation with the educators collective from the State School of Basic Education in Barra Funda (RS), in order to study the possibilities and challenges of curricular (re)organization under the perspective of popular education pedagogy in public schools, with a view to the possibility of renewing and valuing public schools as a place to learn, to grow, to politicize, to humanize and to be happy. The Dialogic Circles Investigative-self(trans)formation interpretation was in the light of hermeneutics (GADAMER, 1998; FLICKINGER, 2014, KRONBAUER, 2014) with dialogue as a contribution to the moments of self(trans)formation of educators, co-authors of the research, based on every day and disturbing themes that emerged from the Circles. The leading researcher interventions at the school provided moments conducive to the awareness that self(trans)formation, going through historical moments in the school's trajectory, such as the COVID-19 pandemic, strikes and socio-anthropological research elaboration, contributing with unprecedented viability in a more problematic construction, dialogical and human education.

Keywords: Permanent self(trans)formation. Popular Education Pedagogy. Public school. Curriculum. Dialogic Circles Investigative-self(trans)formation.

SUMÁRIO

1	DANDO ALGUNS PASSOS, DIZENDO AS PRIMEIRAS PALAVRAS... .13
1.1	TEMA21
1.2	DELIMITAÇÃO DO TEMA21
1.2.1	Problema.....22
1.3	OBJETIVOS.....22
1.3.1	Objetivos específicos22
2	EM BUSCA DAS RAZÕES AO CAMINHAR: SABER DOS PASSOS DE OUTROS ANDARILHOS PARA FORTALECER A TRAJETÓRIA DA PESQUISA25
2.1	QUESTÕES QUE MOBILIZAM O ANDARILHAR.....34
2.2	O QUE FAZ GEMER A TERRA: POR PROVOCAÇÕES QUE NOS FAÇAM SENTIR O QUE NOS PRENDE, NOS MOVE E NOS LIBERTA35
3	A PESQUISA EM EDUCAÇÃO PELO VIÉS QUALITATIVO: OS SUJEITOS COMO COAUTORES DO PROCESSO DE FAZER CIÊNCIA.....43
3.1	O DIÁLOGO COMO EPISTEMOLOGIA E AUTO(TRANS)FORMAÇÃO: OS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-AUTO(TRANS)FORMATIVOS.....46
3.2	A HERMENÊUTICA: COMPREENSÃO DOS DITOS E NÃO DITOS NO EXPRESSO PELA LINGUAGEM E A INTERPRETAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DAS NARRATIVAS74
4	A AUTO(TRANS)FORMAÇÃO COMO COMPREENSÃO DOS PROCESSOS PERMANENTES DE (RE)CONSTITUIÇÃO DOCENTE....83
4.1	CONCEPÇÕES DE DIÁLOGO, A DIMENSÃO DO RECONHECIMENTO DE SI E DO OUTRO E AS CONSTITUIÇÕES DO PROCESSO DE AUTO(TRANS)FORMAÇÃO.....87
4.2	AUTO(TRANS)FORMAÇÃO COM PROFESSORES: A PERSPECTIVA DE HUMANIZAR E RESSIGNIFICAR A ESCOLA E SUAS GENTES.....94
5	CONSTRUÇÕES SOCIAIS, RECORTES HISTÓRICOS E CONCEPÇÕES IDEOLÓGICAS: FOTOGRAFIAS SOBRE CURRÍCULO NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA121
5.1	“PARA QUEM NÃO SABE AONDE VAI, QUALQUER CAMINHO SERVE...”: SOBRE CURRÍCULO E CONCEPÇÕES DO ENSINAR E APRENDER (OU APRENDER ENSINANDO?).....123
5.2	FALAR DE CURRÍCULO É FALAR “DE” E “COM” EDUCADORES.....143
6	A UTOPIA E A OUSADIA DE PENSAR A PROPOSTA DA PEDAGOGIA POPULAR NA ESCOLA PÚBLICA.....163
6.1	A PEDAGOGIA DOS SONHOS POSSÍVEIS: AJUDANDO A ALIMENTAR A UTOPIA DA ESCOLA PÚBLICA PARA AS CLASSES POPULARES169
7	O LUGAR DE AUTO(TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE – OS ENCONTROS E (DES)ENCONTROS175
8	O CIRANDAR DOS DIÁLOGOS: AUTO(TRANS)FORMAÇÕES NA CIRCULARIDADE DO SER DOCENTE189
9	O ENCONTRO PRECIOSO: DAS APRENDIZAGENS E EXPERIÊNCIAS DE AUTO(TRANS)FORMAR-SE COM EDUCADORAS.....209
	REFERÊNCIAS221

**APÊNDICE A – PLANEJAMENTO DOS CÍRCULOS DIALÓGICOS
INVESTIGATIVO-AUTO(TRANS)FORMATIVOS..... 229**

1 DANDO ALGUNS PASSOS, DIZENDO AS PRIMEIRAS PALAVRAS...

*Sinto-me andando em areia movediça ao tentar imaginar como será a escola e a educação daqui a vinte e cinco anos*¹. No primeiro momento em que pensei em citar Rubem Alves para abrir minha tese, mal sabia eu como estaria a escola pública ao final desta caminhada: em aulas remoto, em meio a uma pandemia mundial, reinventando maneiras de seguir re-existindo. De qualquer modo, a escola pública é pauta de projetos e discussões no cenário nacional em todos os períodos históricos de sua recente existência. O que talvez seja raro é sentir/pensar/agir (HENZ, 2003) possibilidades que promovam a aproximação dos educandos com o que se estuda nas salas de aula, por meio de processos de auto(trans)formação com professores nas próprias escolas. Mais escasso ainda encontrar propostas que extrapolem os limites físicos e sejam capazes de levar o estudante a protagonizar aprendizagens significativas e relevantes, constituidoras de seus saberes e, quiçá, de sua condição no mundo. Os programas para formação de professores muito dizem o que o docente deve fazer e pouco escutam o que ele tem a dizer e como poderia contribuir para os avanços necessários no cenário da educação, em busca do que se possa caracterizar como um cenário educacional com qualidade social².

Freire analisou as possibilidades e os limites de mudança nos quais a educação é capaz de operar, combatendo o pessimismo pedagógico e a invalidez de ações pedagógicas daqueles educadores que acreditam que a sociedade “não tem mais jeito”, que “sempre foi assim”. A esses, Freire lança um pensamento de esperança pedagógica que relaciona o engajamento social e político necessário a todo(a) o(a) educador(a), a fim de perceber os impasses e as possibilidades da ação educativa na sociedade. Não se trata de delegar à educação a responsabilidade inteira de mudança, assim como também não podemos ignorar o potencial de transformação que o ato educativo, enquanto ato político, possibilita a partir da problematização, da

¹ Os trechos em itálico nesta seção são referência da crônica “Caminhos Possíveis”, de Rubem Alves (2014).

² Diferentemente do termo qualidade total, adotado na Revolução Industrial pelas empresas para aferir a produtividade, o termo qualidade social fundamenta-se nos direitos sociais e na cidadania, buscando superar o modelo empresarial e representar os interesses da classe trabalhadora. A *qualidade social* da educação mantém o viés humanizador, na luta pela promoção da emancipação dos sujeitos, com abertura de espaços de participação e exercício da cidadania enquanto direito ao acesso de bens e serviços construídos pelo homem (PARO, 2007). Esse conceito passa pela compreensão de que a escola pública deve ser de qualidade e para todos, garantindo, segundo a CF/1988, o ingresso, a permanência e a conclusão dos estudos.

luta e do questionamento das estruturas sociais vigentes e dos caminhos que aponta, pela esperança e por acreditar na força de sua ação. Gadotti (1979), consolida que, com o legado de Freire, não é possível ignorar que a educação possui um caráter indissociavelmente político: “Aqueles que tentam argumentar o contrário, afirmando que o educador não pode “fazer política”, estão defendendo uma certa política, a política da despolitização (GADOTTI, 1979 apud FREIRE, 2014, p. 15).

A escola pública, como instituição social, não deveria passar mais dias ignorando seu papel de questionar, de mostrar outros caminhos e de construir alternativas sociais em favor da dignidade do ser humano e de sonhar com a possibilidade de autonomia e dignificação de seus sujeitos. *A escola tradicional se caracteriza por ser baseada em “programas” em que os saberes, organizados numa determinada ordem, são estabelecidos por autoridades burocráticas superiores. Os professores são aqueles que sabem o programa e o ensinam. Os alunos são aqueles que não sabem e não aprendem. Os professores são ativos, os alunos passivos*³. Como seguir a lógica de uma escola pública que imobiliza e exclui? Que sentido uma escola para “receber” tem na vida de seus sujeitos? Estas questões fazem com que as inquietações de pesquisa passem inevitavelmente pelo campo da formação docente. Para tal, é necessário pensar a formação com⁴ professores sob essa ótica, uma vez que, como assinala Arroyo (2013), são muitos os problemas vivenciados no cotidiano escolar, pois seus agentes estão preocupados em atingir conteúdos que cairão em provas. Para o educador, não é possível a transformação da escola sem a percepção da realidade desumanizante à qual grande parte dos sujeitos que estão na escola são submetidos. “A realidade social tão desumanizante e tão condicionante dos processos de ensinar-aprender continua entrando nas salas de aula, como fingir não vê-las?” (ARROYO, 2013, p. 28).

É urgente refletir sobre o atual modelo de educação, baseado em crenças e concepções de aprendizagem que nunca contemplaram as carências de nosso ensino e os anseios de nossas crianças e jovens. “A vocação ontológica do homem – vocação a ser sujeito – e as condições em que ele vive: em determinado local, em determinado

³ Novamente, temos a referência a Rubem Alves (2014).

⁴ A preposição que será usada para ligar os termos “formação” e “professores” neste trabalho será *com*. Isso se justifica pela perspectiva dialógica e auto(trans)formativa, na qual se acredita que ninguém forma ninguém e que esse processo se dá na coletividade, na solidariedade e humildade pedagógica de reconhecer nos outros as contribuições para nossa própria formação. O embasamento teórico para essas definições serão apresentados no decorrer da pesquisa e se fundam em Freire e Josso, com a ideia de que toda a formação também é auto(trans)formação.

momento, em determinado contexto” (FREIRE, 2016, p. 67) é isso que se deve levar em conta nos processos de ensinar-aprender, na formação com professores e na idealização de um projeto de educação cujo currículo se volte para os educandos das classes populares.

A questão antropológica está presente na obra *Pedagogia do Oprimido* quando Freire afirma que os homens propõem a si mesmos como problema. “Descobrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto do cosmos’, e se inquietam por saber mais” (FIORI apud FREIRE, 2013b, p. 11). Segundo Freire (2013b), é no reconhecimento de que pouco sabem sobre si que reside a busca incansável dos homens e das mulheres por mais saber, por descobrirem que desconhecem a si próprios, questionam, inquietam-se, respondem e são levados a novas perguntas.

Aí reside um dos grandes desafios da proposta de Freire: a desacomodação e a constante busca pelo novo, pelo mais de nós mesmos e pelo desafio da superação da nossa situação de condicionamento dada pela realidade. No livro *Educação como Prática da Liberdade*, obra anterior à *Pedagogia do Oprimido*, Freire discute a necessidade, não do homem⁵ se adaptar, mas de intervir e transformar a realidade. A “hominização” não é adaptação: o homem não se naturaliza, ele humaniza o mundo. A “hominização” não é só processo biológico, mas também história.

A intencionalidade da consciência humana não morre na espessura de um envoltório sem reverso. Ela tem dimensão sempre maior do que os horizontes que a circundam. Perpassa além das coisas que alcança e, porque as sobrepassa, pode enfrentá-las como objetos. O mundo é espetáculo, mas sobretudo convocação. E, como a consciência se constitui necessariamente como consciência do mundo, ela é, pois, simultânea e implicadamente, apresentação e elaboração do mundo. Para Freire, o problema da humanização “apesar de sempre dever haver sido, de um ponto de vista axiológico, o seu problema central, assume, hoje, caráter de preocupação iniludível” (2013, p. 39).

Paulo Freire afirmou que “o conteúdo há de estar sempre se renovando e ampliando-se” (2013, p. 142); não há, portanto, como justificar a manutenção de estruturas pré-organizadas e descoladas do contexto de vida de crianças e jovens

⁵ A referência à palavra *homem* nessa citação contempla a humanidade, portanto, homens e mulheres que possuem a vocação ontológica de, não apenas estar, mas de ser e transformar o mundo. Optou-se por manter nesse caso, o substantivo masculino homem para referenciar a citação original da obra de Freire.

dinâmicos, nativos digitais, que convivem na era da informação, mas que também prosseguem “à margem” de muitos dos seus direitos e necessidades. Temos outros contextos. De que adianta tanta informação, se em nada isso pode contribuir para uma compreensão crítica da realidade e das injustiças que atingem, desde tão cedo, a grande maioria dos estudantes de nossas escolas públicas? Qual é o papel do educador nesses contextos que excluem os estudantes, desvalorizam o educador e desmoralizam a escola pública?

Freire tem muito a nos dizer sobre as possibilidades que se abrem diante de um olhar mais humano, crítico e problematizador da educação na escola pública. Afirmando que é preciso que o professor balize sua práxis de modo que “o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças” (FREIRE, 2013, p. 143). Há, portanto, que se pensar novas formas de conceber o currículo e de pensar os conteúdos, contemplar na realidade as possibilidades alcançáveis de mudança e nutrir nos educandos o desejo das transformações, seguindo a utopia e o esperar de quem luta sempre.

O que se propõe, deste modo, é dialogar nos tempos-espacos e contextos da escola pública, privilegiando a realidade como ponto de partida que desafia repensar o espaço escolar enquanto lugar político, social e cultural para promover auto(trans)formações na vida de estudantes e professores. Estar na escola pública é vivê-la em sua intensidade de conflitos, conceitos, limites e possibilidades. Estar nela é lutar por ela e adotá-la como razão de trabalho: saber que, enquanto professores da escola pública é preciso defender aqueles que dela necessitam e que possam ter nessa instância instituída “para eles” uma possibilidade de novos horizontes.

Os processos de auto(trans)formação, entendidos como inconclusos e em constante caminhar, despertam fortes inquietações acerca de como é possível promover um tempo-espaço⁶ de formação com professores que lhes possibilite

⁶ Para Freire, a constituição ontológica do ser não pode dar-se fora de sua historicidade, portanto a noção de tempo é também ligada à noção espacial e histórica. Ao convocar a capacidade da consciência humana, Freire aponta a consciência que é ação e que não pode acontecer de forma isolada: a conscientização é um processo histórico que se traduz em um tempo e um espaço. “O homem primitivo viveu sob o tempo, e quando teve consciência do tempo se historicizou” (2014, p. 39). Quando afirma que o homem é levado a escrever a própria história (2013) criticamente, Freire deixa claro a temporalidade que compõe esse processo. “O homem se identifica com sua própria ação: objetiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem-história” (2014, p. 39). No mesmo momento em que anuncia o futuro, também reafirma a importância de constituir o passado e agir no presente, sem endeusar o futuro, a fim de construir inéditos-viáveis para a transformação da realidade. “O

alternativas de protagonizar um currículo para a educação básica voltado ao educando, à sua realidade e à emancipação dos sujeitos desse processo. E é sobre essa compreensão que pretendo dialogar neste texto, relacionando as possibilidades que a pedagogia da educação popular e seus princípios têm para contribuir com a concepção de uma escola pública voltada às classes populares e que seja instrumento de auto(trans)formação das distintas realidades, promovendo a humanização e encorajando a autoria e a autonomia de seus sujeitos.

Por que educação popular nas escolas públicas? Basta olhar com atenção para perceber que a maioria das crianças, dos jovens e dos adultos que chegam às escolas públicas, seja em idade regular, seja na EJA, são oriundas das classes populares. E a grande questão é a da permanência; elas e eles chegam; mas, por que não permanecem? Quais são as políticas de acesso que temos? Por que são incapazes de garantir a permanência e de promover um processo de escolarização que acolha e ofereça condições de esperar aos que nela procuram abrigo?

É na luta pela educação pública que este projeto constrói seus sentidos; é na crença de que o educador é capaz de construir caminhos e alternativas para os inéditos-viáveis ⁷em sua realidade e com os seus educandos. Além do que, Josso (2010) corrobora com a justificativa desta pesquisa ao destacar que, primeiramente, os interesses voltados à temática pertencem ao universo do pesquisador, resgatados de seu universo histórico, sociocultural e revestidos de uma utilidade que contempla também os interesses dos grupos. Obviamente a trajetória de vida e formação de quem se propõe a desenvolver um trabalho influencia na escolha e na delimitação do tema. O fato de ser uma educadora das redes públicas torna significativa a trajetória de busca por novos rumos para a formação com professores nas instituições públicas. Seguimos adiante, sem desistir, acreditando na utopia possível de uma escola mais

homem, ao contrário, está no tempo e abre uma janela: dimensiona-se, tem consciência de um ontem e de um amanhã” (2014, p. 39).

⁷ Conceito que aparece pela primeira vez na obra *Pedagogia do Oprimido* (2013), relacionado a situações-limite que negam e freiam a humanização do ser, o inédito viável aparece como “fronteira entre o ser e o ser-mais”, que se fazem pela percepção, criticidade e ação. Nita Freire aborda esta expressão como uma “palavra-ação”, portanto, práxis, “já que não há palavra verdadeira que não seja práxis, portanto não reside no inacabamento e na finitude e sim no “terreno dos sonhos possíveis. Ela se nutre na inconclusão humana, não tem um fim, um termo definitivo de chegada. É sempre, devenir, pois alcançado o inédito-viável pelo qual sonhamos e lutamos, dele mesmo, já não mais um sonho que seria possível, mas o sonho realizando-se, a utopia alcançada, ele faz brotar outros tantos inéditos-viáveis” (FREIRE, 2010, p. 225).

humana, na qual os estudantes possam enxergar novas possibilidades e outros caminhos e na qual o processo de formação dos educandos seja valorizado.

Na entrevista de ingresso ao doutorado, me foi feita uma pergunta: “Por que você, como professora de escola pública, decidiu fazer um doutorado? Tenho refletido sobre essa pergunta e ela tem, inclusive, me motivado a acreditar, ainda mais, na pesquisa que pretendo realizar. E por entender que é necessário e urgente olharmos e nos preocuparmos com as seguintes questões: que escola pública estamos fazendo? A quem ela vem servindo? Como ela educa? Em nome do que e de quem? Nossas crianças e jovens têm uma escola pensada para eles? Mais importante ainda: eles e elas conseguem se sentir felizes na escola? Como os contextos nos quais as escolas públicas estão inseridas são levados em consideração nos currículos escolares?”

Minha vida sempre teve um vínculo muito forte com a escola. Decidi ser professora por jamais querer sair daquele ambiente. Mesmo que tenha passado por alguns momentos difíceis, as experiências formativas que tive, desde os 5 anos até hoje, têm me constituído a pessoa e a profissional que sou. A luta aqui expressa é por uma escola na qual as pessoas se sintam acolhidas e queiram estar lá, assim como eu sempre quis estar em um ambiente de aprendizagem, brincadeiras, alegrias, amigos, diversidade, respeito e construção. Minha trajetória na escola me levou a ser pesquisadora e a concentrar meus estudos na possibilidade de uma escola com mais diálogo, que possa enxergar e transformar as dificuldades em oportunidades de mudança. À medida em que nos relacionamos com uma escola, também compreendemos o universo da formação inicial e dos futuros professores que nela atuarão. Assim, poderemos contribuir para que, em outros contextos, o viés popular também seja capaz de problematizar situações de aprendizagens sociais e culturais, avançando na constituição de outros docentes enquanto seres de/em auto(trans)formação.

A pesquisa possui relevância pela sua perspectiva política e crítica da educação enquanto experiência de formação e auto(trans)formação⁸ em contextos de escola pública. A temática e os conceitos abordados estão intrinsecamente ligados aos meus próprios processos de auto(trans)formação e às experiências que vivi enquanto estudante e docente. Por esta razão, a experiência se explica, conforme

⁸ O conceito de auto(trans)formação será trabalhado no decorrer desta escrita.

Larrosa (2002, p. 21) “como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos”. Nada do que é a pesquisa está fora ou desligado a minha trajetória de vida e de formação. Assim como, a proposta de tese pretende fazer parte da construção de outras experiências formativas de educadores em diferentes momentos de seu percurso formativo. *Por ora, o que se pode dizer é que esses experimentos educacionais buscam, além dos saberes, que porventura venham a ser aprendidos, o desenvolvimento da capacidade de ver, de maravilhar diante do mundo, de fazer perguntas e de pensar – sem medo de errar...Tenho a esperança de que esses experimentos continuem a pipocar, porque é neles que o meu coração se sente mais feliz e esperançoso*⁹.

Para ser educador, é preciso ter muito sonhos dentro de si. A pesquisa apresentada carrega, dentre tantos sonhos, um concreto esperar pela educação pública e o anseio de que as práticas inspiradas pela Pedagogia de Educação Popular possam renovar a alegria e a curiosidade de aprender, de ser sujeito da própria história. Acreditando firmemente no processo de auto(trans)formação permanente, buscamos construir uma escola que acolha, uma escola que historicize, um lugar de encontros e de crescimento. Essa utopia passa necessariamente pela (re)organização curricular: pensar a inteireza da escola na concepção de uma educação voltada ao humano, às suas gentes e a ser mais gente. Estas crenças me levar a pensar em três eixos mobilizadores e estruturantes para a tese em construção: *a escola pública, a pedagogia da educação popular e a (re)reorganização curricular*. Os três eixos, se entrelaçam e recriam possibilidades de pensar a escola pública como lugar de valorização das vivências e experiências de estudantes e educadores. Para tanto, a tese que mobiliza o estudo está na defesa de que **a auto(trans)formação com professores, por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, possibilita uma (re)organização curricular na perspectiva da pedagogia de educação popular na escola pública.**

Para estruturar a escrita, apresentarei no primeiro capítulo a busca por pesquisas que dialoguem com a pretensão deste estudo, procurando conhecer e compreender passos já dados por pesquisadores que se debruçam acerca do pesquisar a auto(trans)formação docente e os Círculos Dialógicos Investigativo-

⁹ Referência a Rubem Alves (2014).

formativos, no intuito de fortalecer a trajetória da pesquisa e orientar a escolha da tese. Na sequência, trago um pouco da trajetória de vida e formação que me trouxe até o momento deste percurso de doutoramento, os processos auto(trans)formativos acadêmicos, profissionais e pessoais que constroem a tese e as crenças mobilizadoras do trabalho com educação. Na elaboração do referencial teórico, será abordada a pesquisa em educação pelo viés qualitativo, na concepção dos sujeitos como autores do processo de fazer ciência. Trarei o diálogo como epistemologia do conhecimento, apresentando os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos como dispositivo para a realização da auto(trans)formação e da (re)organização curricular da escola pública com o viés da pedagogia de educação popular. Na interpretação da linguagem está descrita a hermenêutica enquanto possibilidade de compreensão dos ditos e dos não-ditos na construção do sentido da pesquisa.

Para elaborar as noções conceituais do processo metodológico dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, disserto acerca da auto(trans)formação como compreensão dos processos permanentes de reconstituição docente, abordando as concepções de diálogo, a dimensão do reconhecimento de si e do outro e as constituições do processo de formação. Na sequência, as considerações sobre a auto(trans)formação com professores na perspectiva da humanização e da ressignificação da escola e suas gentes.

Ao falar sobre o terceiro eixo da pesquisa, o currículo, construo o capítulo que fala das fotografias sobre currículo na escola pública brasileira, trazendo concepções de autores que abordam o conceito e elaboram noções importantes que sustentarão a (re)organização que é pretendida com a pesquisa. No capítulo “a utopia e a ousadia de pensar a proposta da pedagogia popular na escola pública”, apresento os inéditos-viáveis que me fazem sustentar esta tese enquanto pedagogia dos sonhos possíveis: pensando a escola pública para as classes populares. Já para apresentar meu universo de pesquisa, o lugar de auto(trans)formação docente que permitiu todas estas experiências, descrevo a Escola universo desta pesquisa, no capítulo oito.

Para tratar mais especificamente de algumas problematizações dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, construí o capítulo “Cirandar dos Diálogos”, refletindo sobre as auto(trans)formações docentes ao longo deste processo de realização da pesquisa. É bastante importante ressaltar que a voz das coautoras da pesquisa e as contribuições dos Círculos Dialógicos não estão separadas em um

capítulo. Elas percorrem a escrita, de forma inserida com os autores e com as reflexões da pesquisadora-coordenadora. As coautoras escolheram anonimamente codinomes para serem identificadas durante esta escrita. As suas transcrições de falas aparecem no corpo do texto, em itálico e entre aspas, sem seguir as normas de citações de obras científicas. Esta opção foi tomada por compreender que as vozes/palavras das coautoras não devem ser apresentadas como elementos externos à pesquisa, como contribuições de outros autores, uma vez que elas são a própria pesquisa, elas fazem parte de sua constituição, sem elas, sem suas vozes, sem o compartilhamento de suas vivências, experiências e auto(trans)formações, tampouco esta tese poderia ter sido escrita desta forma. Assim, as falas das coautoras aparecem ao longo do texto para que também os leitores não interrompam, não obstruam o fluxo da reflexão e do olhar, já que suas palavras devem ser cuidadosamente escutadas, são a voz da escola pública, PRESENTE! nesta tese.

O capítulo nove é uma forma de amarrar, para que nunca seja solto o compromisso pessoal e profissional que esta tese construiu em mim, com a escola, com a educação pública, com a pedagogia da educação popular. Chamei-o de “Encontro precioso”, em uma alusão às bonecas africanas Abayomi. Essa escrita teve também o intuito de registrar as auto(trans)formações pessoais e profissionais que a tese promoveu, ao longo de sua realização em mim e nas próprias educadoras coautoras. Retornando para a proposição inicial da tese e sua problemática, a fim de registrar os movimentos realizados, os desafios e os desdobramentos percebidos com o estudo.

1.1 TEMA

A pedagogia da **educação popular** na **escola pública**, seus desdobramentos e desafios nos processos de auto(trans)formação com professoras, acerca da **(re)organização curricular**.

1.2 DELIMITAÇÃO DO TEMA

As experiências de auto(trans)formação com professoras no estudo das (re)organizações curriculares, com vistas à possibilidade da pedagogia da educação popular na escola pública.

1.2.1 Problema

Estudar as (re)organizações curriculares ao longo da construção da proposta de uma escola pública que se aproxima da pedagogia de educação popular, realizando os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos como construção processual para uma auto(trans)formação com professoras e fortalecimento da possibilidade da educação popular na escola pública, a partir da questão problema:

Que processos podem ser identificados na auto(trans)formação permanente com educadoras para a (re)organização curricular na perspectiva da pedagogia da educação popular em uma escola pública?

1.3 OBJETIVOS

Compreender e vivenciar processos de auto(trans)formação com professoras acerca das (re)organizações curriculares de uma escola pública de educação básica, que se propõe a trabalhar com a pedagogia de educação popular.

1.3.1 Objetivos específicos

- Pesquisar como os processos de auto(trans)formação docente podem constituir-se enquanto componentes processuais de práxis e fortalecimento da proposta de emancipação pedagógica e social para a escola pública.
- Resignificar, pelos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, a auto(trans)formação com professoras e as (re)organizações curriculares para uma práxis da educação pública pelo viés dialógico, emancipatório e crítico da pedagogia da educação popular no contexto de uma escola pública.
- Interpretar, sob a ótica da hermenêutica, na auto(trans)formação com professoras, a práxis e a concepção de currículo, buscando as contribuições de Freire para a escola pública em uma perspectiva democrática, dialógica, emancipatória e humanizadora.

- Compreender os desafios que a pedagogia da educação popular faz emergir para a auto(trans)formação permanente com professoras em uma escola pública.
- Construir, com as educadoras-coautoras, perspectivas e possibilidades na (re)organização de um currículo que se proponha como uma aproximação com a pedagogia de educação popular na escola pública.

2 EM BUSCA DAS RAZÕES AO CAMINHAR: SABER DOS PASSOS DE OUTROS ANDARILHOS PARA FORTALECER A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Somos seres inconclusos e em constante caminhar, nunca o mesmo pé pisará na mesma estrada, seremos sempre outros, em diferentes momentos, partindo de vários lugares. Constituímo-nos sujeitos de relações, saberes e experiências juntamente com aqueles e aquelas que conosco caminham. Entrelaçar experiências e saberes é recriar possibilidades e tentar atuar com comprometimento em diferentes contextos. O ineditismo que reside nesta tese são seus caminhos e possibilidades que surgem a partir das experiências formativas dos sujeitos que constroem a pesquisa. Afinal, Freire mesmo já disse que o caminho se faz caminhando e nunca passaremos iguais pelo mesmo rio, pois, como lembra Heráclito, nós já não seremos os mesmos, nem o rio será igual.

O estado do conhecimento que conduzirá esta pesquisa partiu de uma busca realizada na Biblioteca Brasileira de Dissertações e Teses, que, de acordo com a definição do próprio site (<http://bdt.d.ibict.br/vufind/Content/whatIs>) “integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa.” Na preocupação com a coerência epistemológica e semântica desta construção acadêmica, foram analisados os descritores que sustentam a tese proposta: **educação popular, escola pública, auto(trans)formação com professores, currículo e círculos dialógicos investigativo-formativos**, estabelecendo buscas avançadas que combinaram os descritores e analisaram os resultados que poderiam contribuir com a construção da pesquisa, no sentido de mapear o contingente de teses e dissertações já defendidas que se relacionam com o tema. A partir deles, vamos construir inéditos-viáveis em pesquisa que contribuam para a grande área da educação e para os processos de formação com professores. Delimitamos o período de busca entre 2015 e 2018. Justificar-se-iam os últimos 3 anos de busca, contudo, em virtude de o trabalho de pesquisa se realizar nos primeiros meses de 2018, compreendemos que boa parte das produções acadêmicas referentes ao ano ainda não tenham sido publicadas, portanto, incluímos o ano de 2015.

A associação dos descritores **escola pública, educação popular e currículo** resultou em 912 teses e dissertações, entre o período de defesa compreendido entre 2015 e 2018. Dos trabalhos, foram lidos os títulos, os autores, as universidades e os

resumos e, destes, analisados e aqui citados aqueles que têm alguma aproximação temática com o que abordaremos nestes escritos.

Como exemplos de escolas que, com ousadia e coragem, tentam rever suas práticas pedagógicas, em uma perspectiva popular, temos a pesquisa de Mattos (2015), focada no ensino de química de uma escola pública. Essa escola procurou reconhecer os saberes populares de seus estudantes propondo intervenções didáticas que utilizassem conhecimentos das ciências para explicar as práticas vivenciadas pelos sujeitos, registrando-as em diários de campo. Com a pesquisa, um professor de Herval (RS) reorganizou tempos e espaços escolares para atender estudantes que circulavam pela escola e fora dela, apresentando possibilidades de aprendizagens mais significativas. O próximo exemplo nos foi apresentado pela obra e pelas andanças de Freire pelo mundo. É uma prática realizada num local geograficamente distante dos brasileiros, mas que nos chega como uma reinvenção da educação popular nos tempos atuais. A pesquisa de mestrado de Urban (2016) procura compreender a concepção de educação no processo de formação da Escola de Educação Popular Fulidaidai - Slulu, em Timor Leste, considerando-a um resultado histórico de uma educação iniciada em meados de 1974, em combate ao analfabetismo e ao obscurantismo. É fruto da influência de Paulo Freire nos movimentos de conscientização e luta social e política naquele território e mostra que a escola em estudo também tem forte influência curricular da pedagogia popular na sua organização e ideologia.

Outra dissertação que pautou as discussões sobre educação popular, acrescentando à temática da transdisciplinaridade no movimento comunitário do Quilombo Mesquita, em Goiás, foi a de Silva Oliveira (2015). O trabalho experienciou os princípios da pedagogia emancipatória de Freire, unido aos questionamentos da pesquisa-ação de Barbier. Destacou-se da pesquisa a capacidade de leitura da realidade vivenciada na prática da educação popular, construindo um referencial teórico para uma prática significativa de valorização dos esforços conjuntos e transdisciplinares. A dissertação de Ferreira (2015), traz a educação popular na práxis do ProJovem Campo, programa de governo do Espírito Santo. Sua pesquisa revisitou a prática produzida pelos educadores e educadoras na EJA, identificando críticas na ação descontínua dessas políticas de caráter compensatório. Vieira (2016) trabalha a práxis do viver como epistemologia do saber, acreditando na emancipação da condição humana no viver na terra, realizando um trabalho com estudantes, filhos de

catadores de material reciclável, de uma escola do Distrito Federal, destacando a importância da escuta desses estudantes pela escola para a construção de utopias baseadas na superação, autoeducação, autoconsciência e autonomia como um modo de reconectar a educação escolar à vida.

Outras maneiras de pensar o currículo em uma perspectiva integral, pensando na formação humana e na dialogicidade, destacaram-se na pesquisa de Dias (2015), Silva A. (2016), Moitinho-Silva (2016) e Martins (2015). No Distrito Federal, Dias (2015) inquietou-se com a superficialidade das compreensões dos docentes quanto às noções de currículo e a desconexão dele com a realidade social da comunidade em que as escolas estão inseridas. Sua dissertação teoriza a prática realizada a partir do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, em 2014 e 2015, evidenciando e valorando a voz do professor e o diálogo enquanto características inerentes ao processo de formação. Silva (2016) problematiza o currículo no viés dos Direitos Humanos para o Ensino Fundamental em uma escola pública do Distrito Federal. Através de uma observação participante, percebe o currículo enquanto importante instrumento do processo educativo e eixo transversal para educar em direitos humanos. Ainda sustentando o debate da educação em direitos humanos, Moitinho-Silva (2016) traz a voz de 14 educadores do ensino fundamental de escolas públicas do Rio de Janeiro, localizadas em zonas de grandes carências e violação desses direitos. A tese propôs-se a investigar a percepção dos docentes sobre a temática, com destaque para as relações potencialmente tensas entre o reconhecimento dos direitos humanos e as questões da diversidade, do direito à igualdade e, ao mesmo tempo, à diferença. A pesquisa de Martins (2015), aborda a construção curricular a partir dos temas geradores para a promoção da educação ambiental na escola, construindo dados a partir do diálogo com a comunidade e com os educandos. O trabalho resultou em diários de campo e entrevistas semiestruturadas que marcaram o envolvimento dos sujeitos para a construção de uma proposta participativa de educação ambiental.

As contribuições da pedagogia freireana abordando educação sexual aparecem na dissertação de Demartini (2015), que promoveu investigações precedentes acerca da construção curricular libertadora no ensino de ciências, mediante abordagem temática freireana. A concepção da pesquisa trabalhou um encadeamento teórico capaz de subsidiar práticas humanizadoras sobre educação sexual, aproximando pesquisa exploratória com a realidade educacional. A concepção

do docente como sujeito do seu processo formativo está demarcado na tese de Gallert (2016), que compreende o processo de valorização docente enquanto sujeito de sua prática como fortalecimento para que ele permaneça na profissão e crie possibilidades para atuação junto aos estudantes.

Da busca avançada dos descritores **escola pública, educação popular e auto(trans)formação com professores**, foram encontrados 383 trabalhos. Acrescentando-lhes o descritor **currículo** a busca baixou para 166 e, ainda, considerando apenas os que trabalham com a **educação básica**, temos a redução para 165 teses e dissertações. Destas, destaca-se a tese de Pereira (2017), que viveu uma experiência de “ecorrelações de aprendizagens” com professores e estudantes da EJA do Distrito Federal, por meio de experiências estéticas e diálogo de saberes. Como inovação pedagógica aconteceram mudanças na participação dos estudantes, quebra de resistências, maior ânimo e entusiasmo em participar e inversão do foco das dificuldades de aprendizagem dos estudantes para o foco no caráter relacional do processo pedagógico. Outra dissertação, Castro (2017), também utiliza como metodologia as histórias de vida e formação para trabalhar sobre o currículo de Artes Gráficas em Cabo Verde. A perspectiva de formação apresentada por Gonçalves da Silva (2016) é a partir da Carta da Terra e da ecoformação, desenvolvida com professores e crianças do ensino fundamental do Distrito Federal, num processo formativo interativo baseado na linguagem poética e na ecologia humana.

A dissertação de Barrios Díaz (2017) traz de contributivo a interpretação da constituição subjetiva do professor como sujeito nos seus processos de aprender, expresso na sua capacidade de criar percursos de vida e de produzir sentido subjetivo sobre suas experiências vividas. Ainda na mesma perspectiva, Pena (2015) utiliza Josso (2008, 2010) como referencial teórico para as narrativas biográficas como investigação-formação de educadores de ciências e biologia no Distrito Federal.

Com o filtro no descritor da **auto(trans)formação** no título, foram encontrados 6 resultados, Favarin (2015), que abordou a formação do pedagogo na cultura digital, realizou experiências de integração das tecnologias digitais e da WEB desenvolvidas nos cursos presenciais de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria. Pereira (2015), Signor (2016), Pigatto (2016), Poglia (2016), Silva Santos (2016), que serão versadas a seguir, em função de entrelaçarem um número maior de descritores relacionados à pesquisa.

Mais um filtro avançado, que relacionou **auto(trans)formação permanente com professores e escola pública**, mostrou 582 resultados, em sua maioria, já visitados nos resultados anteriores. Dos que contribuem para a pesquisa e ainda não foram citados, tem-se a pesquisa de mestrado de Robaert (2015), que problematizou a formação permanente de professores com a centralidade no projeto político pedagógico como articulador da cotidianidade escolar, instrumento de inovação e potencializador da formação permanente dos professores através dos processos auto(trans)formativos.

Ao refinar a busca para os descritores **educação popular na escola pública**, resultou em 6 trabalhos, dois deles com pertinência para o contexto: Signor (2016), comentado a seguir, e Grellert (2015), que construiu, em sua dissertação, uma pesquisa bibliográfica que discute a viabilidade da concretização da educação popular na escola pública, partindo da reflexão de que atualmente grande parte dos educandos que frequentam a escola pública pertencem às classes populares.

Os processos metodológicos da pesquisa foram demarcados na busca pelo descritor **círculos dialógicos investigativo-formativos**. Este descritor apresenta 17 resultados sem filtro de data. Com o período proposto pela pesquisa, entre os anos de 2015 e 2018, os resultados baixam para 12. Em 2015, temos as pesquisas de Freitas, Pereira, Oliveira, Carvalho e Kaufman. Em 2016, Signor, Pigatto, Poglia, Alves. Em 2017, Noal da Silveira e Abreu. E em 2018, Almeida.

Almeida (2018), apresenta a temática da gestão pedagógica e o acompanhamento docente em uma escola confessional da rede privada do RS. Sua dissertação utiliza a pesquisa-formação por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos e o diário de registros. Noal da Silveira (2017), com sua dissertação contribui para o estudo do processo permanente de auto(trans)formação com professores do ensino médio noturno de um escola pública em Santa Maria (RS), como forma de intervenção no contexto escolar em que está inserida.

A tese de Abreu (2017) aborda a relação do diálogo da educação física com a educação ambiental na educação infantil. Analisa as práticas pedagógicas dos professores na formação socioambiental cidadã das crianças de Educação Infantil, de quatro a cinco anos, na escola pesquisada, da Rede Municipal de Curitiba. Fundamentou a metodologia na pesquisa de campo, com opção pela pesquisa-ação colaborativa que foi desenvolvida mediante a dinâmica dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, possibilitando às docentes-pesquisadoras reflexões críticas

e propositivas sobre os quefazeres pedagógicos na Educação Física, em conexão com a Educação Ambiental na Educação Infantil. O que chama a atenção para a pesquisa de Abreu é que ela vem da UFPR, isso significa que o referencial dos Círculos tem extrapolado o limite da UFSM, tem sido lido e utilizado em ambientes de outras instituições de ensino superior e trabalhado com escolas, na formação com educadores, em diferentes lugares.

Silva Santos (2016) problematiza os processos de constituição e auto(trans)formação das professoras abordando as questões de diálogo entre as famílias e a escola. Partindo da realização dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, as professoras foram convidadas a dialogar e reconstruir significados para essas relações. Signor (2016) estudou as auto(trans)formações permanentes com professores pelo entrelaçamento da práxis educativa escolar e a pedagogia popular, buscando contribuições significativas para os estudantes. Na pesquisa, os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos foram realizados com educadoras de uma escola pública de educação básica. Pigatto (2016) utilizou os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos com educadoras infantis em uma escola de Santa Maria para perceber os vínculos afetivos na fase da escolarização e na auto(trans)formação permanente, a fim de estudar o quanto os docentes podem ampliar os conhecimentos de suas práticas pedagógicas com esses processos. Poglia (2016) procurou compreender os saberes e aprendizagens necessários para auto(trans)formação permanente e mudança da práxis dos professores de forma a reconhecer e assumir a escola como espaço-tempo para essa construção. Realizou os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos a fim de proporcionar momentos de reflexão e auto(trans)formação com os educadores.

Freitas (2015) problematiza os processos de juvenilização da EJA com os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos com docentes de uma escola pública de Santa Maria, em vista de uma práxis educativa humanizadora. Pereira (2015) procurou compreender em que medida a alfabetização visual é uma possibilidade de auto(trans)formação permanente com professores do ensino fundamental de uma escola de Santa Maria, organizando a processualidade da sua pesquisa pelos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. Oliveira (2015) desafiou-se a ensinar e aprender com projetos, realizando os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos com educadores da EJA em uma escola de Santa Maria que trabalha com projetos temáticos, inspirado na concepção freireana, convidando cada um e cada uma a dizer

a sua palavra. Carvalho (2015), versou acerca de histórias de vida e narrativas (auto)biográficas na formação continuada de docentes da educação do campo. Destacou os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos como possibilidade de anunciar a superação do cenário da violência simbólica e para o fortalecimento da autonomia, esperança e instituição de práticas colaborativas e coletivas. Kaufman (2015) identificou os desafios e as perspectivas da formação inicial dos acadêmicos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria para atuarem na EJA. Inovou, reinventando os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos de forma virtual, a partir de temas geradores que emergiram das entrevistas com acadêmicos dos cursos em questão. A pesquisa ainda apontou a tese de Oliveira Alves (2016), que buscou identificar inéditos-viáveis na formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais da EJA, com um processo que denominou *círculos de investigação formativos*, desenvolvidos em uma escola pública do Distrito Federal.

Outra plataforma utilizada foi a Manancial, Banco de Dissertações e Teses da UFSM, a fim de verificar mais algum possível trabalho que não tenha sido identificado pelo portal da CAPES. Com o descritor **Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, auto(trans)formação** foram 79 resultados, todos os citados acima. Com o filtro possibilitado pela plataforma, de 2010 a 2018, o número baixa para 62 trabalhos. Encontrou-se em 2013 a dissertação de Montagner que utiliza o termo auto/trans/formativos combinado com a pesquisa-formação com docentes do Instituto Federal Farroupilha, que trabalham no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Formação Inicial e Continuada, PROEJA FIC. A pesquisa possui relevância uma vez que apresenta o termo grafado de forma diferente, mas com a perspectiva próxima àquela que será desenvolvida no presente estudo. De 2014 para cá, algumas produções trazem a formulação do conceito de auto(trans)formação, com bases teóricas em Freire e Josso, foram trabalhadas por perspectivas distintas, porém, todas na área da educação, com educadores como seus sujeitos de pesquisa. Hundertmarck (2014) relacionou a auto(trans)formação com educadores e seu ser/fazer pedagógico por meio de círculos de contação de histórias infantis. Em 2015, diversas pesquisas parecem, de modo mais aprofundado, defender o conceito de auto(trans)formação: Faverin; Freitas; Pereira; todas já citadas anteriormente e Possebon. Neste último viés de trabalho foram as vivências de grupo acerca da

formação do pedagogo. Em 2016, novos trabalhos acadêmicos foram publicados, relacionando a auto(trans)formação com a escola pública: Pigatto; Poggia; Sousa Santos e Signor, todas já citadas e disponíveis tanto no portal da CAPES, quanto da UFSM. A pesquisa de Almeida (2015) consta somente no portal da Capes, trazendo uma grafia diferente para o conceito de “auto-trans-formação”, pesquisa aplicada na educação superior, estudando a aprendizagem baseada em problemas.

A tese de Ramos (2017) também assinala o termo auto(trans)formação resultou das investigações acerca dos possíveis desdobramentos de auto(trans)formação permanente com os professores e alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), nos subprojetos de Química e Biologia no IFFar, por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. A pesquisa debruçou-se a investigar como o processo de auto(trans)formação se constitui para os coordenadores de área, professores supervisores e licenciandos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha nos subprojetos de Química e Biologia, que estão vinculados aos cursos de licenciaturas. Como metodologia, utilizou-se do estudo de caso, com características de pesquisa-formação, com referencial também fundamentado em Freire (1987, 2013, 2015) e Josso (2004, 2010). Também trabalhando com os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos (FREITAS, 2015; HENZ, 2014; HENZ; FREITAS, 2015). Segundo a pesquisadora, os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos contribuem para a reflexão-ação-reflexão das práticas educativas dos pibidianos e como um entre-lugar de auto(trans)formação permanente entre professores e licenciandos.

Os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos constam em Graciolli (2014) – lê-se Hundertmarck (2014) – Freitas (2015); Pereira (2015); Carvalho (2015); Kaufman (2015); Oliveira (2015); Pigatto (2016); Poggia (2016); Santos (2016), Signor (2016) e Ramos (2017) todas já citadas acima. Também é perceptível que o filtro do repositório busca os termos em separado, pois isso muitas pesquisas que apresentam apenas o termo “círculos”, referindo-se a Círculo e Pais e Mestres, por exemplo, soma ao resultado final do número de trabalhos encontrados. Também é preciso considerar, por uma questão conceitual que se delongaria e subverteria o foco este projeto, que os descritores formação de professores e formação permanente não foram selecionados para busca. Primeiramente por não existir uma unidade semântica - deixo claro que nem é meu objetivo que exista esta unidade - e, por vezes, o termo

formação continuada é utilizado apenas para a formação dos professores em serviço, por outras, o termo formação permanente e continuada são utilizados na mesma perspectiva e seria um empobrecimento de minha parte querer “catalogar” as produções. Ainda é importante considerar que os resultados para estes descritores seriam elevados e isso exigiria uma dedicação de tempo e esforços que, neste momento, compreendo que não é determinante para a realização da tese. As leituras e concepções a respeito de formação permanente, que neste escrito passa a ser referida como auto(trans)formação permanente e a preposição “com” que substitui a preposição “de”, mais comumente utilizada, serão justificadas e embasadas em leituras, estudos e vivências que compõem este trabalho.

A respeito do universo da pesquisa pretendido, uma escola estadual de educação básica em Barra Funda/RS, já foram realizadas pesquisas, encontradas no portal da UPF. A dissertação de Piaia (2008), intitulada “Desafios e possibilidades do diálogo entre escola e movimentos sociais estudo de caso em uma escola pública”, realizou um estudo de caso da escola mostrando a metodologia como oportunidade para aproximar o diálogo entre a escola pública regular e os movimentos sociais. Seguiu com a tese em 2017, mantendo a escola enquanto um dos universos possíveis de diálogo com os movimentos sociais. Há outras pesquisas, em nível de especialização e mestrado, que vem apontando a escola enquanto espaço de interpretação de uma pedagogia diferenciada. Na UFFS, no Programa de Pós-graduação em Educação, a dissertação de mestrado, Rossetto¹⁰ (2018) trata do papel da formação continuada dos professores da escola na luta contra a lógica mercadológica e resistência para sustentação do projeto político-pedagógico.

Este recorte no qual trago presenças de outrem, muito mais do que quantificar pesquisas e buscar nelas aspectos de aproximação e distanciamento com a minha pesquisa, pretende entrelaçar os conceitos que atuam como pilares da tese em construção: **auto(trans)formação com educadores, os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, a educação popular, currículo e a escola pública.**

Este mapeamento, realizado de modo mais objetivo, das pesquisas encontradas até o momento em três repositórios: Repositório de Dissertações e Teses da UFSM, Portal de Dissertações e Teses da Universidade de Passo Fundo e Banco

¹⁰ A pesquisa de Rossetto (2018) ainda não foi publicada no repositório da UFFS, nem a referência de seu trabalho está oficialmente posta. Contudo consta registros de conclusão na plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2908890069461532>.

de Dissertações e Teses da CAPES, serviu também como busca de uma compreensão básica por meio da leitura de como os conceitos dos descritores atuaram nas pesquisas. Até o momento, os trabalhos que encontrei permitiram-me um (re)olhar para suas concepções e seu caminho formativo. Todo o trabalho de aproximação e leitura de outras pesquisas contribuíram para fortalecer a caminhada de pesquisa, ajustar limites e possibilidades que poderão surgir a partir das vivências propostas com o grupo de educadoras.

2.1 QUESTÕES QUE MOBILIZAM O ANDARILHAR

Trago novamente a ideia de pesquisa em Josso, quando afirma que “somente um projeto coletivamente realizado poderia chegar à construção de um saber” (JOSSO, 2010, p. 27). A pesquisa se propõe, deste modo, a dialogar no tempo-espaço e contexto da escola pública, privilegiando a realidade como ponto de partida para transformações no sentido de reorganização curricular dos tempos-espacos escolares enquanto lugar político, social e cultural para promover auto(trans)formações na vida de estudantes e professoras.

Com base nas experiências de vida e formação e para iniciar as problematizações de pesquisa, cabe questionar: seriam os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos dispositivos de auto(trans)formação com os sujeitos de um grupo que mantém, em sua proposta educativa, o viés da pedagogia popular de Freire em seu currículo e busca uma educação progressista e humanizadora? O que têm a dizer os sujeitos-educadores da escola pública acerca de sua formação? Seria possível que as experiências formativas dos educadores e educadoras da escola pública as/os levassem a uma tomada de consciência acerca de sua própria auto(trans)formação, como seus (co)autores? A auto(trans)formação com professores, pelo viés da pedagogia da educação popular, pode contribuir para tornar a educação mais significativa para os estudantes em mais escolas públicas? É possível, por meio da realização de processos auto(trans)formativos com professores, refletir e ressignificar dialógica e cooperativamente, a concepção e ampliação de currículo, do ensinar-aprender nas escolas na perspectiva da pedagogia de educação popular?

A utopia está no horizonte, já dizia Galeano (1994), é ela que me faz seguir o caminho, por esta razão, entende-se que essas inquietações são apenas possíveis

pontos de partida. A ideia de pesquisa enquanto caminho a ser percorrido/construído traz paradas e retomadas, construiu-se em coautoria com todas as participantes, educadoras de uma escola pública estadual e as experiências formativas que as constituem enquanto sujeitos em constante auto(trans)formação. Sendo assim, esta é uma pesquisa de caráter dialógico-cooperativo e de marcante inserção e relevância social; volta-se a um contexto real de aprendizagem e acolhe sua historicidade enquanto escola que busca desenvolver suas práticas com viés da pedagogia de educação popular, ressignificando aprendizagens e problematizando o contexto local, envolvendo a comunidade escolar no processo de aprendizagem.

Depois de ter realizado, durante o mestrado, uma pesquisa que entrelaçou os conceitos de auto(trans)formação com educadores e a possibilidade da pedagogia de educação popular na escola pública como uma maneira de aproximar os educadores da realidade dos estudantes; o desafio agora é pesquisar sobre as (re)organizações curriculares ao longo dessa construção da proposta de uma escola pública que se intenta assumir a pedagogia de educação popular. Foram vivenciados Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos como construção processual e dialógico-cooperativa para uma auto(trans)formação com professores para o fortalecimento da possibilidade da educação popular na escola pública a partir da questão problema:

Quais os movimentos de auto(trans)formação docente poderiam ser provocados a partir das experiências com as (re)organizações curriculares na perspectiva da pedagogia da educação popular em uma escola pública?

2.2 O QUE FAZ GEMER A TERRA: POR PROVOCAÇÕES QUE NOS FAÇAM SENTIR O QUE NOS PRENDE, NOS MOVE E NOS LIBERTA

Então, uma história tem começo? A Bíblia sei que tem, mas começa no começo dos começos. Eu não tenho tanta pretensão, bazófia e pra pascácio, a mim me basta a história miúda, o rés-do-chão. O ar do alto é pra montanha, eu sou parte da canhada. Você, no meu lugar, contava o fim no início? O início no fim? (KIEFER, 2006, p. 9). Quando começa uma história formativa de uma vida que é formação e de uma formação que é vida? Quando me tornei professora? Sempre me senti assim? Costumo contar aos estudantes que se colocam à minha frente nas salas de aula, principalmente agora, na formação inicial, que decidi que seria professora em uma

manhã de sol, na quadra da escola Milton Alves de Souza, de Sarandi; cursava alguma série do Ensino Fundamental, não sei bem qual era, talvez a 8ª. Olhei em volta, era o recreio. Via tantas coisas boas ali, os meus amigos, as crianças, os adolescentes; vestia meu uniforme, de número maior do que eu realmente usaria, já que minha mãe pensava na economia de eu poder usá-lo nos anos seguintes. Talvez por falta de opção, mas eu gostava da tarefa de geografia, que viria depois do recreio, gostava dos teatros que eventualmente éramos desafiados a montar, gostava de escrever com caneta colorida nas folhas novas do caderno e gostava de escolher um novo livro naquela imensidão de opções que tinha na estante da biblioteca.

A escola fez bem para mim, talvez não em tudo, mas ao menos em decidir, naquela manhã, eu e meus pensamentos, que queria ser professora para nunca mais ter que sair da escola. Queria poder aprender para sempre. Hoje olho para trás e ressignifico tantos momentos; percebo que o tempo escolar é responsável por boa parte de minhas vivências e experiências enquanto gente. Quando estava em casa era sobre a escola que falávamos outra boa parte do tempo e sempre recebi muitos incentivos para querer estar naquele lugar. Mesmo sem terem estudado, meus pais me fizeram acreditar que se eu estudasse, poderia me realizar e conseguiria conquistar o que quisesse. Tenho, hoje, meus 31 anos, mas ainda sou da época que se ouvia “estude para ser alguém na vida”.

Talvez tenha sim, sido muito influenciada pelo ambiente familiar onde diretamente viviam duas professoras (uma delas a minha professora dos anos iniciais do ensino fundamental) e indiretamente outras quatro (todas tias). A decisão de ser professora determinou muitas outras, mas é ilusão responsabilizar os outros pelo que fazemos. No mundo adulto, há situações que somos nós conosco mesmos, tomando decisões que implicarão em outras para o resto da vida.

Tenho descoberto muitos movimentos que esse labirinto tem provocado em mim. Sempre fui muito “para os outros”, antes de ser eu mesma. Então, iludia-me com a ideia de que: sim! Estava no doutorado para orgulhar quem eu amo, para ser uma pessoa melhor, para estudar, conseguir avançar profissional e pessoalmente. A dura libertação do peso do compromisso alheio é também uma prisão em nossas próprias correntes. Quando percebi que para os que amo, nada disso era necessário, nenhuma prova faria diferença e que esse “avanço”, “aprimoramento” nada significava fora de um contexto acadêmico e talvez profissional, em um futuro, percebi que estaria no doutorado por mim, que eu havia feito essa escolha e então, somente a mim cabia

essa responsabilização, dos sabores e dos saberes, dos amargos e dos amores dessa trajetória que estaria a trilhar.

A tomada de consciência nos faz sermos autores e sujeitos de nossos próprios caminhos. Ninguém escreve por nós as páginas dessa trajetória. Ninguém compõe a melodia da canção que queremos ouvir na mente quando descansamos a cabeça no travesseiro. O paradoxal é que sozinhos também não vamos a lugar nenhum. Então, mesmo sem entender as razões que me mobilizaram a seguir estudando, é minha família e tantas e tantos outros que têm estado comigo, felizes, tristes e estressados acompanhando de perto toda esta trajetória.

De início, eu só tinha claro que chegaria ao título acadêmico de mestra, mas tampouco sabia o que isso significaria para mim. O ingresso no doutorado foi um processo de entrar num labirinto com paredes de arame farpado. Eu via muitas coisas ao redor, algumas conseguia alcançar, outras não. Mesmo quando conseguimos passar a cerca, arranhar-se é inevitável. O primeiro arranhão foi tomar a decisão de licenciar-me da escola responsável pela minha constituição enquanto docente popular: a escola lócus da pesquisa. Devo a ela o encantamento pela formação com professores, a inquietação constante, e o fato de não ter entrado numa escola e me acomodado, tornando-me uma professora nova já velha, como vejo acontecer com tantos por aí. Foi naquela escola que se deu a minha descoberta pelo inacabamento, percebi que não sabia como ser professora e só iria sabê-lo dia após dia, vivenciando o processo com meus estudantes. Aquele grupo me acolheu e dividiu comigo o sonho de uma proposta ousada, da qual eu não tinha ideia o que era, como faria e se conseguiria um dia realizar. E esta busca me inquieta até hoje. De lá veio parte da minha motivação para seguir à pós-graduação (especialização e mestrado), a ela, dedico esta tese, que as pessoas que lá estiveram e estão me ajudaram a construir.

Depois teve também a saída - em licença temporária - da Escola Aldo Conte, a escola de Ensino Médio que eu estudei e como professora conseguia realizar um trabalho feliz; sentia-me bem entre os jovens, cultivando sonhos, acompanhando trajetórias tão bonitas, olhando mais atentamente alguns caminhos um pouco perdidos. Em meio a isso também dava aulas de Português e Literatura. A Literatura era o que mais me realizava, já que minha maneira de trabalhar apresentava os livros com o mesmo amor que tenho por eles, como companheiros especiais que nos ajudam a entender a vida, a entender a nós mesmos e a modificar o mundo. Lá

também fui professora da minha irmã, Francieli, no terceiro ano do Ensino Médio. Não sei como foi para ela, mas, para mim, essa experiência foi uma oportunidade incrível.

Segui dando aulas na Escola Santos Anjos, desta vez com o desafio de trabalhar oficinas de inglês para crianças de 4 e 5 anos, além das aulas de Português e Filosofia para o Ensino Fundamental. Sofri com a dureza de não ter a boniteza de encarar esta experiência com o mesmo amor com que era recebida todas as semanas nas salas da educação infantil. As crianças não sabiam que a *teacher* não gostava de inglês e algo morria em mim quando eu via que elas gostavam tanto das minhas aulas. Eu aprendi muito mais com elas; eu lhes ensinei jogos, músicas e expressões em uma língua que eu escolhi não ter afinidade. Eles me ensinaram a abraçar e receber alguém sorrindo, a brincar e rir de coisas bobas, que ninguém gosta de ficar sentado parado por muito tempo e que gente muito quieta não é feliz: criança expressa alegria com barulho mesmo. Aprendi uma lição para a vida.

Junto com este tempo veio o convite para a docência superior no Centro de Ensino Superior Riograndense; e a coordenação do curso de Pedagogia. Vieram processos e tarefas burocráticas e uma dedicação exclusiva para a qual eu não estava preparada emocionalmente. Admito que foi um desgaste muito grande; passei a trabalhar com disciplinas, processos avaliativos com o MEC, extensão em escolas com palestras para estudantes e professores. Depois veio como bônus a coordenação da licenciatura em Educação Física e muitas outras responsabilidades. Às vezes, essas responsabilidades afogam o amor e o prazer que tenho em fazer o que eu faço. Talvez porque na vida da gente nada venha sozinho. Também assumi a coordenação dos anos finais na escola Santos Anjos no início de 2018 e desde então minha luta é para provocar algumas rupturas num sistema de ensino tradicional que idolatra a rigidez (quase rispidez) e a ordem: primeiro as paredes limpas, depois os cartazes; antes as salas silenciadas, depois a voz das crianças.

Desde então tenho entendido algo que o professor Celso me disse em uma das vezes que lamentei por estar trabalhando em uma escola que não me permitia ser a professora que eu era naquela escola (com a mesma liberdade). Ele sabiamente me disse que talvez eu tivesse de estar naquele ambiente, pois ali eu poderia fazer mais a diferença e que naquela instituição talvez não precisassem tanto de mim, que lá eles já eram pássaros livres.

O Celso não sabe, mas há algumas coisas que ele me disse que foram responsáveis por muitas de minhas decisões. Como uma expressão que ele me

escreveu quando estava decidindo onde faria meu mestrado: em Passo Fundo com bolsa Capes e perto de casa ou em Santa Maria, precisando viajar e fazendo outras tantas renúncias. “Há tempo para plantar e tempo para colher”. Desde então compreendi, dentro de mim, que seria um tempo para plantar sementes dos sonhos que sempre busquei. Muitos não compreenderam o período de tristeza, reclusão e abandono da pesquisa em final de 2016 até meados de 2017, quando da notícia do descredenciamento do professor Celso do PPGE-UFSM e da impossibilidade de seguir com a orientação deste projeto e de outras tantas trajetórias de mestrado e doutorado que ele vem semeando. *Por que vocês estão com suas pesquisas paradas?*, perguntavam-nos. *Serão nomeados novos orientadores. Vocês têm co-orientadores.* Quero acreditar que quem nos apontava não sabia do que estávamos falando. Em nenhum momento estávamos falando de alguém capacitado para assinar um documento, representar-nos legalmente em uma banca. Estávamos falando em uma coautoria de pesquisa e em uma corresponsabilidade afetivo-auto(trans)formativa. Grande parte de minha decisão de pegar um ônibus toda a semana às 2h da manhã, sair de Sarandi e estar em Santa Maria às 7h para as aulas, dormir pouco, viajar muito, não contabilizar os gastos para não desistir no meio do caminho é para poder compartilhar minha auto(trans)formação com o professor Celso. Um dos seres mais humanizados que tive a gratidão de conhecer e que me possibilitou as vivências com o grupo *Dialogus*. Eu poderia fazer doutorado em outro lugar, com outros orientadores, mas esta tese e este doutorado só têm este sentido e causam em mim estes processos auto(trans)formativos porque são compartilhados e confiados com estas pessoas. Confiar o processo de pesquisa a alguém é muito sério. Confiar, “fiar-se de”, é com quem eu fio, quem tece comigo o tecido da vida, se toda a pesquisa é pesquisa-formação, como outra pessoa integrará um processo que não é seu? Seria este o mesmo trabalho que se apresenta hoje?

Recentemente, quando visitou Sarandi e aceitou meu convite de abrir a Semana Acadêmica das Licenciaturas do CESURG – Centro de Ensino Superior Riograndense, no qual trabalho no momento, dirigi algumas palavras em público ao Celso e disse que ele é um “semeador das gentes”. É isso que penso, ele semeia sonhos no coração das pessoas. Talvez sem aquelas poucas palavras que me disse um dia, ele não tivesse plantado em mim o sonho de fazer mestrado, do qual eu não acreditava ser capaz. Explico isso para alcançar a compreensão de que até iniciar, e

talvez até hoje, não tinha certo, em meus objetivos traçados, a realização do doutorado.

Assim como tantos me julgaram por não ter largado tudo em Sarandi e me mudado para Santa Maria, já que poderia trabalhar e fazer meu doutorado com maior facilidade, até com bolsa, quem sabe, o que as pessoas que julgam, sem calçar nossos sapatos, não sabem é que a minha pesquisa não seria a mesma em outro lugar. Quero o doutorado para contribuir com a transformação dos contextos onde eu atuo. Ajudar o meu lugar, transformar algo em significativo para a vida das pessoas com as quais eu cresci. Isso é o bonito da ciência, quando ela é voltada para o bem das pessoas. Não que eu vá resolver todos os problemas educacionais do meu contexto, mas eu não estou fazendo uma pós-graduação para me distanciar de tudo o que eu sou, para abandonar meus familiares e para montar uma nova vida; quero poder propor intervenções nos contextos de atuação do meu cotidiano. Além do que, o doutorado é uma parte que constitui a integralidade do meu ser de emoções, razões e sensibilidades em busca do ser-mais. Se ele tiver um fim em si mesmo, não terá o valor precioso e incalculável que tem hoje, será um título e só.

É difícil expressar uma trajetória em palavras, mas *cada vez que conto a minha história, vejo ela melhor. Contar clareia. E eu, quando conto, me vejo fora de mim: eu não sou eu, sou outro. Gosto do outro que sou. Quem conta é o outro? Eu me sou no que ele conta?* (KIEFER, 2006, p. 11). Cada vez que conto, essa história se ressignifica, e já não parece a mesma, tampouco sigo sendo a mesma. Estes processos que nos movimentam, paradoxos que também nos aprisionam ou nos desafiam nas escolhas que nos levam aos caminhos que trilhamos em percursos de vida e formação, precisam ser constantemente revisitados, sob pena de, engolidos pela rotina, não tomarmos consciência dos processos pelos quais passamos e como essas experiências nos afetam.

Por muitos momentos essa escrita foi prisão. Ao ponto de não conseguir me dedicar o quanto gostaria e necessitaria, afinal ficamos vulneráveis de nossas próprias escolhas. O sofrimento e a dor da tese é inevitável. Olho para a mão, a mão que poderia escrever as linhas das quais precisava, era também aquela que se afastava do objetivo e buscava outras ocupações. Mas talvez eu não seja a única, e essa aflição seja comum nesse processo. O importante é não abandonar os desejos de busca, a alegria da caminhada e sentir sempre a felicidade dos encontros e (des)encontros proporcionados pelo caminho.

Enfim, a conversa está boa... *Quem sabe você aparece outro dia? Gostei desse seu jeito quieto, de bicho-preguiça, só assuntando. Eu queria lhe contar a minha vida com floreios de repentista, mas me faltaram as melhores palavras, as ideias mais lustrosas. O sol do eito esturricou meu palavreado. Na sombra, agora, eu me busco. Eu me conto, e me refaço. Estou aprendendo a contar. Contar clareia. Antes de você partir: me diga: contar não é como seguir por um estradão que se espalha pelo tempo com as curvas de um rio, o estrondo das cascatas e a modorra manhosa das enchentes? Fui e vim, feito folha em rodamoinho, me enredei na espuma. Não lhe contei tudo, é verdade, mas uma história tem fim?* (KIEFER, 2006, p. 155).

3 A PESQUISA EM EDUCAÇÃO PELO VIÉS QUALITATIVO: OS SUJEITOS COMO COAUTORES DO PROCESSO DE FAZER CIÊNCIA

Há diversas formas de fazer ciência e parece ser consenso entre os estudiosos da educação que a complexidade do processo de fazer pesquisa em educação não é contemplado em apenas uma abordagem, tampouco é possível olhá-la sob uma única ótica, de modo uniforme (CHARLOT, 2006; DALBOSCO, 2014). A área da educação possui particularidades quando se trata de debruçar-se sobre contextos, situações e práticas a fim de analisá-las e buscar sua interpretação, levantamento de hipóteses e até, por vezes, ao almejar a resolução de problemas. Neste âmbito, a pesquisa social, no caso em educação, ganha importância para pensar e produzir conhecimento teórico e científico voltado a práxis pedagógicas. Sendo assim, uma escola, um grupo, uma situação ou problemática torna-se temática de estudo e investigação para a produção de conhecimento, com vistas à contribuição social e à relevância significativa para os envolvidos nesta área de atuação.

Ao definir a metodologia de uma pesquisa em educação é necessário pensar em concepções metodológicas, cujos instrumentos de pesquisa contemplem a singularidade do contexto, tomado como universo dos estudos. Desta forma, a ótica proposta entrelaça a pesquisa qualitativa na concepção fenomenológica-hermenêutica, realizável em contexto de uma escola pública, na formação com professores. O entrelaçamento parte de uma curiosidade que abrange anseios e problemáticas emergentes da área da educação acerca de como ressignificar a escola pública pelos desafios da pedagogia de educação popular. Pensamos esse entrelaçamento a partir das experiências auto(trans)formativas com professoras, a fim de repensar e consolidar a concepção de currículo e aproximar a escola da realidade dos estudantes.

Como a pesquisa trata de um único contexto, uma escola estadual de educação básica, trata-se como um estudo de caso (YIN, 2005) com características de pesquisa-formação (JOSSO, 2010) por concentrar as ações da pesquisa em um contexto específico e por contemplá-lo em suas particularidades, por meio de processos de estudos, compreensão e interpretação em cooperação com os sujeitos participantes. O tipo de questão de pesquisa permite que se focalize o “como” e “por que” dos fenômenos pesquisados, bem como o direcionamento ao estudo de fenômenos

contemporâneos contribuíram para conferir à pesquisa-formação como característica metodológica de estudo de caso.

O estudo de caso contribui com o conhecimento de situações individualizadas e organizadas em grupos sociais e políticos que se utiliza, segundo Martins (2008), como uma estratégia metodológica aplicada para avaliar ou descrever situações dinâmicas em que o elemento humano está presente. É uma maneira de compreender fenômenos sociais complexos (YIN, 2005) e, nesta pesquisa, permite uma investigação holística e significativa em um contexto de uma escola pública de Educação Básica que tem sua organização curricular sob o viés da educação popular de Freire.

A questão de pesquisa, para Yin (2005 (p. 25), que se concentra no “como” e “por que” caracterizam-se por explanatórias e “lidam com ligações operacionais que necessitam ser traçadas ao longo do tempo, em vez de serem encaradas como meras repetições de incidências”, o que se quer, portanto, não são meras constatações e, sim, a compreensão de um fenômeno específico, contemporâneo e o qual não se consegue manipular. Não representa, assim, um caso generalizante, com o qual se enumerará a frequência dos acontecimentos, mas a “expansão da teoria” por meio da explicação de vínculos em intervenções da vida real que são complexos e não se enquadrariam em estratégias experimentais ou levantamentos, conforme acrescenta Yin.

Assim, torna-se importante, durante o desenrolar da pesquisa, compreender de que modo as experiências formativas dos educadores podem contribuir com os processos de auto(trans)formação permanente, atuando como articuladores da realidade dos estudantes e do cotidiano do professor, potencializando a (re)organização do currículo da escola pública, vivenciando o viés da pedagogia de educação popular. Para tanto, consideramos a auto(trans)formação permanente o alicerce do trabalho educativo problematizador, dialógico e progressista. Como afirma Alves (1991), uma metodologia não se define por uma coleção de métodos e técnicas; antes disso, há uma orientação por pressupostos teórico-metodológicos que caracterizam os objetivos, o contexto e os sujeitos da pesquisa. Não há, portanto, uma única forma de fazer pesquisa, tampouco há métodos mais certos que outros. O que existe é a adequação de métodos a objetivos e ideologias de pesquisa, a fim de compreender a realidade e vivenciar um estudo relevante não só para o pesquisador, mas para a sociedade.

Destarte, há consonância da pesquisa com a proposta de André (2001, p. 59) quando afirma que é fundamental que os trabalhos deste campo de pesquisa “apresentem relevância social, ou seja, estejam inseridos num quadro teórico em que fique evidente sua contribuição ao conhecimento já disponível e à opção por temas engajados na prática social”. Assim como conclui Michel (2009, p. 36), a “pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre o pesquisador e o objeto de estudo”.

Na pesquisa qualitativa, o cotidiano da escola passa a ser preocupação central do pesquisador; para André (2001, p. 54), o papel do pesquisador sofreu mudanças: “era sobremaneira o de um sujeito “de fora”, nos últimos anos tem havido uma grande valorização do olhar “de dentro”, o que destacou trabalhos de análise que partem da experiência do próprio pesquisador”. Segundo Duarte (2002, p. 140), a opção pela pesquisa qualitativa “oferece a possibilidade de refazer o caminho, avaliar com mais segurança as afirmações que fizemos”, é como se o pesquisador se colocasse em um posicionamento que lhe permite a observação, a interpretação crítica e o relato da própria prática; e, posteriormente, de volta ao lugar de agente do processo, como se ele pudesse olhar com outros olhos, por outra perspectiva, suas ações e posturas, com o poder de modificar e aprimorar sua vivência e seus processos pedagógicos. Avaliar o que faz, aquilo que faz parte é proposta da pesquisa qualitativa e é um dos caminhos para promover transformações diante de problemáticas reais. Sendo assim, esse processo necessita de “uma interpretação dos fenômenos à luz do contexto, do tempo, dos fatos” (MICHEL, 2009, p. 36); o contexto pesquisado, as evidências que serão trazidas pelos educadores durante o processo de pesquisa, buscarão problematizar situações reais e interpretá-las, e poderão promover a auto(trans)formação dos sujeitos envolvidos e a (re)organização curricular da escola.

A abordagem qualitativa possui a amplitude e a diversificação das questões e dos problemas da área social e das relações humanas, capaz de contemplar questões da educação, que possuem tratamento multidimensional, devendo ser analisadas em diversas esferas. Geralmente é aplicada em questões dinâmicas que, invariavelmente, possuem relação constante entre o mundo, a sociedade, as pessoas e o objeto de estudo. O significado do processo é o principal foco da pesquisa. Para Duarte (2002, p. 151), “os métodos qualitativos fornecem dados muito mais significativos e densos, mas também muito difíceis de se analisarem”. Segundo ela, é necessário dispor de muitas leituras, para que, com as narrativas, o pesquisador seja

capaz de cruzar informações inicialmente desconexas, interpretar respostas e ler aspectos da realidade que ajudarão a compor a interpretação, que deve ser realizada sempre calcada na teoria. A autora trata do “olhar sensível armado pela teoria” (DUARTE, 2002, p. 152) que é capaz de, “operando com conceitos e constructos do referencial teórico”, orientar o caminho construído pelos documentos gerados no trabalho de campo.

Durante o estudo, além de trabalhar pelo viés qualitativo, foi apresentada a metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos como possibilidade de realização da pesquisa qualitativa em escolas de educação básica, abordando a formação com professores, na qual os educadores sejam vistos como sujeitos do processo de auto(trans)formação de si e da escola.

3.1 O DIÁLOGO COMO EPISTEMOLOGIA E AUTO(TRANS)FORMAÇÃO: OS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-AUTO(TRANS)FORMATIVOS

Antes de apresentar a metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, é preciso considerar que a pesquisa em educação é pauta de opiniões e sugestões de todas as áreas da sociedade. Todos pedem que a educação tenha qualidade, querem escolas melhores para educar seus filhos, mas poucos têm consciência de seu papel na contribuição para o processo de transformação da educação e, principalmente, por uma busca de um processo de educação significativo e humanizador. Sentir-pensar-agir (HENZ, 2003) a educação sob a ótica da pedagogia popular, a partir de Freire, requer um olhar para a realidade, a valorização do cotidiano e dos agentes envolvidos na tarefa de articular o processo educativo. São sujeitos protagonistas do processo: educadores, educandos e comunidade.

É necessário diálogo para que uma educação democrática e participativa ocorra. E para que o diálogo aconteça é preciso reconhecer que o outro precisa “dizer a sua palavra”; portanto, o ambiente democrático e dialógico instaura-se no momento em que é possível ter espaço para falar e ouvir a realidade e a palavra de cada um. Fiori ponderou, em seu mais famoso prefácio (FREIRE, 2013, p. 17) que Freire “coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra”.

A expressão “dizer a sua palavra”, muito cara para quem procura se aproximar do legado de Paulo Freire e ressignificá-lo em contextos diversos, é pressuposto para

um processo de auto(trans)formação que se efetiva com o diálogo e o reconhecimento da condição de outrem, que não existe só. É na escuta sensível e no olhar aguçado e reconhecedor que se assume a condição para a humildade pedagógica e o diálogo. É com os outros que refletimos a condição humana e a ressignificamos enquanto formação para a vida. Atribuir sentidos de experiência à pesquisa educativa é contribuir para um processo mais humano e dialógico de fazer ciência.

Fazer pesquisa na área da educação constitui uma atividade complexa em virtude de seu “objeto de pesquisa”, que, para começar, não será tratado desse modo, por uma questão muito simples: se trata de gente, a pesquisa em educação tem por foco o processo educativo que é composto por seres humanos, doravante mencionados como sujeitos¹¹ de pesquisa, ou ainda coautoras. Quando o trabalho tem por foco ações, atitudes e relações entre seres humanos é preciso ter constantemente a noção de imersão em uma prática social, marcada por processos históricos, circunstâncias sociais e culturais. Por esta razão, pressupõe envolvimento, e o desafio de que a pesquisa não seja construída sem promover modificações intensas, tanto no pesquisador quanto nos sujeitos que dela participam. Para Ghedin e Franco (2011, p. 40), cabe à ciência na educação reconhecer um “processo de transformação subjetivo, que não apenas modifica as representações dos envolvidos, mas também engendra uma ressignificação na interpenetração do fenômeno vivido, o que ocasionará reorientações nas ações futuras” de modo que a pesquisa vem para modificar a realidade e ser por ela reorganizada. É impossível, por esta abordagem, fazer pesquisa de modo isolado do contexto, sem levá-lo em consideração e sem conhecê-lo.

Isso aponta que as peculiaridades da pesquisa em educação carregam uma intencionalidade e um envolvimento dialógico-cooperativo. A primeira em virtude da imersão na prática e da possibilidade de transformá-la, e, a segunda, por ser incoerente trabalhar com os sujeitos sem que haja a participação e a colaboração dos mesmos no desenrolar do trabalho científico. Os autores acentuam o fator da intencionalidade na esfera da educação, quando dizem que toda ação educativa possui uma intencionalidade “que integra e organiza sua práxis, fazendo confluir para

¹¹ O Dicionário Paulo Freire traz a concepção de “sujeito” segundo a obra e o pensamento de Freire, que enxerga o homem como um ser enraizado não só historicamente, mas acima de tudo aquele que expressa sua humanização, exercita sua liberdade, reflete, posiciona-se criticamente e toma decisões que alteram a realidade. Concebe a humanização no diálogo e na ação. “O homem integrado é o homem *Sujeito*” (FREIRE, 1980a, p. 42 apud OSOWSKI, 2010, p. 382).

a esfera do fazer as características do contexto sociocultural, as necessidades e possibilidades do momento, as concepções teóricas e a consciência das ações” (GHEDIN; FRANCO, 2011b, p. 42). O pensamento de Freire (2013a) complementa, quando afirma que não há eu que se constitua sem um não eu, já que o não-eu constituinte do eu se constitui na constituição do eu constituído; assim se constitui a consciência do mundo e da intencionalidade do sujeito. Reitera que o homem é um ser de consciência, Freire abre a possibilidade de concebermos o ser como capaz de constituir-se e auto(trans)formar-se por meio de sua linguagem e de sua convivência social, da concepção de mundo, do diálogo com o outro, da escuta sensível e da problematização de sua realidade; também assim o homem se constitui sujeito de sua própria história.

Com a leitura da obra de Freire é possível internalizar a importância do processo de escuta no pensamento freireano. Em *Pedagogia do Oprimido* (2013), ele afirma que a escuta é condição para uma prática educativa democrática, para que se passe a falar *com o educando* e não *para* ele, em uma crítica à educação bancária e autoritária que acha que detém o saber e deve transmiti-lo ao educando. Ana Maria Saul reitera a necessidade desse saber para a prática educativa, com base em outra obra de Freire, *Pedagogia da Autonomia* (2011): “trata-se de uma escuta que vai além da capacidade auditiva e difere de pura cordialidade”, acrescentando que “a escuta é também requisito para o diálogo e para a compreensão do conhecimento que o educando traz para a situação de ensino-aprendizagem, possibilitando, ao educador, conhecer e trabalhar a partir da leitura de mundo do educando” (SAUL, 2010, p. 159-160). Ao propor-se uma pesquisa envolvendo um grupo de profissionais na área da educação se faz presente a ideia de humanização e de respeito ao outro, às singularidades e ao ser humano que constitui o grupo e traz consigo concepções e experiências do mundo da vida, bem como conduzir o fazer com vistas à emancipação desses sujeitos e das ações promovidas por eles em sua professoralidade. Isaia e Bolzan trazem para a discussão da formação profissional do professor o conceito de mundo da vida segundo Habermas (1987, p. 184) apresentando-o como “o horizonte de processos de entendimento com que os implicados chegam a um acordo ou discutem sobre algo pertencente ao mundo objetivo, ao mundo social que partilham ou ao mundo subjetivo de cada um” ligado também à interpretação da realidade e à valorização das experiências de formação. “Pode ser compreendido como um

horizonte comunicacional que permeia todos os processos de entendimento humano” (ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 123).

Segundo o Glossário da Pedagogia Universitária, a professoralidade pode ser definida como a “construção do sujeito-professor que acontece ao longo de sua vida; processo que o professor experimenta enquanto se pensa e se experimenta, produzindo um modo de ser singular” (2006, p. 400). O termo abordado por Bolzan e Isaia “[...] implica não só em dominar conhecimentos, saberes, fazeres de determinado campo, mas também na sensibilidade em termos de atitudes e valores que levem em conta os saberes da experiência” e o “processo de aprender a ser professor se dá no exercício continuado da docência (ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 135). Para Ghedin e Franco (2011), é uma possibilidade aos sujeitos para que criem condições formadoras e incentivadoras dessa emancipação, favorecendo a transformação democrática das condições de vida e de existência dos sujeitos em sociedade.

Ao perceberem-se “olhados”, “escutados” e com condições para “dizer a sua palavra” como integrantes do trabalho científico, sem dúvida, haverá por parte dos sujeitos maior comprometimento e seriedade em abordar as questões que emergirem/imergirem¹² e que interessam ao trabalho cooperativo em uma proposta sustentada pelo trabalho, pela colaboração e pela solidariedade, corroborando com a auto(trans)formação de todos os envolvidos.

As novas concepções de se fazer ciência na área dos fenômenos humanos exigem também diferentes configurações de pesquisa que melhor se adaptem e consigam captar os sentidos das relações sociais e, neste caso, que incorporem às práticas educativas e sua intencionalidade. Essa intencionalidade vista em “um contexto específico, vai tomando sucessivamente diferentes contornos” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 55), que conduzem e possibilitam novas formas de integração e construção do conhecimento em educação. O contato com os sujeitos da pesquisa requer uma aproximação e uma sensibilidade mais intensas, que dificilmente seriam percebidas em metodologias quantitativas ou com a utilização de instrumentos de pesquisa que não ocasionassem a aproximação do pesquisador e de seus sujeitos, sem permitir a interação entre pesquisador-pesquisa-contexto-sujeitos.

¹² A expressão utilizada emersão/imersão refere-se a um dos movimentos nos Círculos Dialógicos Investigativo- auto(trans)formativos, que serão estudados na sequência.

Esta busca por interação e contextualização da pesquisa, em virtude de uma concepção epistemológica humana e progressista, abre espaço para a realização dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos. É a presença e a propensão ao diálogo no questionamento, na constatação e na resolução dos fenômenos educacionais que envolvem a pedagogia da educação popular e a auto(trans)formação permanente com professores de escolas públicas. O conceito de auto(trans)formação, parte de estudos realizados pelo grupo *Dialogus*, na realização dos Círculos Dialógicos Investigativo- auto(trans)formativos. Pelo diálogo, acredita-se que a formação permanente passe, necessariamente, pelo questionamento e pela reflexão dialógica que abrange capacidades, saberes, atitudes, sensibilidades, valores e concepções individuais e do grupo. Os participantes são constantemente desafiados a se (re)descobrirem, (re)organizarem seus saberes e fundamentarem a prática por meio de estudos teóricos e de compreensão da cotidianidade da escola e do contexto. Portanto a auto(trans)formação vai além de momentos de formação, mas abarca todas as ações e realizações que constituem o professor enquanto sujeito de sua própria formação e transformação que é sempre um processo que caracteriza o indivíduo, mas também o grupo ao qual ele pertence.

O Grupo *Dialogus* - Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire - vem consolidando a epistemologia de pesquisa com os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos como uma maneira de propor uma escuta sensível e o diálogo aberto acerca dos próprios processos permanentes de auto(trans)formação. Essa proposta epistemológica e metodológica mantém raízes nos Círculos de Cultura de Paulo Freire, articulados com pressupostos da Pesquisa-formação de Josso (2004), com a valorização da dialogicidade, da escuta do outro, da construção da identidade, trabalhando com experiências de vida e formação que geram ressignificação e auto(trans)formação.

Para Brandão (2010, p. 69), “o círculo é o símbolo mais adequado à lembrança das experiências de cultura e de educação popular realizados no Brasil e na América Latina a partir dos anos 1960”. Realizados em comunidade, foram a descoberta de modalidades da vida, aprendizagem, trabalho e ação social em equipe. Para a educação popular, os círculos trazem uma vocação de transformações pessoais e sociais a partir de iniciativas comunitárias, escolares e pedagógicas. O círculo já é uma crítica à educação bancária (já definida neste trabalho) e propõe o posicionamento das pessoas em “roda de conversas”, na qual ninguém possui um

lugar de destaque. O professor se torna monitor, o “coordenador de um diálogo entre pessoas a quem se propõe construir juntas o saber solidário a partir do qual cada um ensina-e-aprende” (BRANDÃO, 2010, p. 69). A ideia dos círculos é embasada na igualdade de participação, autonomia, criticidade, consciência e solidariedade, conforme três eixos de transformações: “a de si-mesmo como pessoa entre outras; a das relações interativas em e entre grupos de pessoas empenhadas em uma ação social de cunho emancipatoriamente político; a das estruturas da vida social” (BRANDÃO, 2010, p. 69).

Em Josso, a pesquisa-formação trata-se de uma “experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (JOSSO, 2004, p. 113). A pesquisa com noção de processo é o cenário da pesquisa-formação e alimenta-se da observação de si mesmo implicando aprendizagem e exercício de distanciamento, a valorização dos saberes e experiências dos participantes e o cotidiano e realidade dos participantes torna-se objeto de trabalho em sua singularidade.

Acreditamos no diálogo como elemento primordial e transformador da vida, do outro, da realidade educativa e de si mesmo, como promotor de discussões que abram possibilidades para o autoconhecimento, o reconhecimento da alteridade e da descoberta da identidade do trabalho e aprendizagem intersubjetiva e cooperativa. Não há como contemplar com métodos “duros” e exatos a complexidade das relações humanas interpessoais. Assim, justifica-se que uma ciência que incorpore epistemologicamente na pesquisa “a complexidade, a reflexividade, a intercomunicação de significados, a humanidade, há de necessitar de uma maneira complexa, interativa, ética, humana e comunicativa de agir”, afirmam Ghedin e Franco (2011, p. 54). Com esse critério, encontra-se também o sujeito como autor-participante e condicionante da pesquisa; sem ele, não se investiga, não se constata e tampouco existe a capacidade de intervir em um contexto social. Ao serem valorizados e reconhecidos, os sujeitos coautores da pesquisa têm voz, “dizem a sua palavra” como sua própria interpretação das situações e de seu fazer pedagógico. É pelo diálogo e pelo espaço de participação que é possível promover o protagonismo do grupo e conferir maior significação à pesquisa. Segundo Henz (2014), é nos espaços-tempos do grupo de estudos e das atividades de pesquisa que os sujeitos conseguem enxergar-se como participantes e são, desse modo, coautores e construtores de

conhecimentos e práticas voltadas à reflexão e à interpretação da realidade, interagindo em situações de práxis educativas, não apenas no universo das escolas, mas também na sociedade.

O cotidiano ganha destaque, visto que, no grupo, todos pertencem e todos compõem os momentos formativos. Cada um, tendo uma ambiência propícia para “dizer a sua palavra” ganha mais motivação para se mobilizar em nome da construção de uma proposta pedagógica que aproxime o estudante à sua realidade. Com a organização dos Círculos, o espaço de voz e vez é ampliado por meio dos diálogos-problematizadores, crítico-reflexivos e proativos, dos encontros de auto(trans)formação, abordando questões diversas e intensamente ligadas às práxis educativas.

Para Henz e Freitas (2015a), a proposta dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, apreendida/construída pelo Grupo *Dialogus* em suas atividades de encontros, nas formações em escolas públicas de Santa Maria, em seus projetos auto(trans)formativos e em várias pesquisas de dissertações de mestrado e teses de doutorado já desenvolvidas com essa metodologia, possibilita a aproximação dialógica e o repensar das práticas coletivas e de formação permanente. Isso implica que cada grupo, à sua maneira, vai dando o seu contorno à pesquisa-auto(trans)formação, mas sem perder o movimento característico da investigação, formação e diálogo, propostos nos Círculos de Cultura¹³ (FREIRE, 2001b). Para Toniolo e Henz (2017) a proposição dos Círculos não se constitui apenas em uma metodologia, mas configura-se como proposta epistemológico-política, assumida pelo grupo, que vem orientando e dinamizando os encontros do grupo e as auto(trans)formações com educadores em diferentes espaços, nas escolas e na universidade, fazendo parte de pesquisas de mestrado e doutorado e avançando as fronteiras do próprio grupo, ao ser utilizada por pesquisadores externos que conhecem e se tornam estudiosos da proposta.

Ghedin e Franco (2011) corroboram na mesma direção, quando colocam o cotidiano em destaque dentro da pesquisa qualitativa. Para eles, este procedimento permite a compreensão do cotidiano e de vivências únicas repletas de sentido, com ênfase na intersubjetividade, na interpretação e na comunicação, tornando-o tempo-

¹³ Freire, em sua trajetória como educador, reunia-se com algumas pessoas do povo, num trabalho comum de conquista da linguagem, pressupondo o diálogo como condição essencial para sua realização (FREIRE, 2001b).

espaço para a imersão de possíveis transformações. Henz (2014, p. 3), ao abordar a proposta político-epistemológica dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, também realça a compreensão de que o diálogo e a vivência cooperativa dentro da auto(trans)formação permanente se possibilita e gera “processos intersubjetivos e dialógicos pelos quais cada um vai se auto(trans)formando enquanto pessoa e enquanto profissional”. Esta auto(trans)formação não é um processo individual, e sim dialógico-cooperativo intersubjetivo, pelo qual eu me auto(trans)formo *no* outro e *com* o outro. É no compartilhamento profundo do diálogo que somos capazes de compreender-nos e transformarmo-nos, a si e com/ao outro. Ao participar dos Círculos, é desafio do pesquisadora-coordenadora a percepção para além das palavras; cada gesto, cada ato, cada olhar e cada postura podem transcender interpretações possíveis entre os interlocutores.

Por isso que, ao tornar-se coautor, no sentido de ser protagonista da pesquisa-auto(trans)formação, o professor deixa de ser um objeto de estudo, ou aquela “figura” que constantemente é julgada pela sociedade que lhe diz o que e de que forma deve realizar seu trabalho. A escolha do termo coautores, para Toniolo e Henz (2017, p. 521) deve-se ao fato de entender que “o processo de pesquisa e de construção do conhecimento se estabelece na relação com os outros, intersubjetivamente”. Ao assumirem o papel de coautores, os participantes têm a participação dialógica de um pesquisador-coordenador, que vai (inter)mediando os diálogos e as relações que se estabelecem entre os integrantes do grupo, partindo sempre dos princípios da circularidade, da equidade e da “reciprocidade de consciências”, citando Fiori (2014, p. 15 apud TONIOLO; HENZ, 2017, p. 521).

Ao referir-me às educadoras como coautoras da pesquisa, entendo que sou coerente com a concepção de auto(trans)formação, na qual os sujeitos de minha pesquisa não apenas participam dela, mas também constroem de modo autônomo as temáticas, o diálogo, a interação e as transformações no contexto de sua professoralidade, com vistas ao contexto de pesquisa: a escola pública. Não seria justo tratá-las com um distanciamento que não ocorreu durante os Círculos, uma vez que muitas podem até sugerir estratégias de condução e compor um diálogo aberto, reflexivo e conscientizador. Ao ‘dizerem sua palavra’, elas tornam-se fundamentais para as reflexões e interpretações que dão corpo a esta pesquisa; deste modo, coautoras.

Abrir o campo da pesquisa em educação para novas formas de fazê-la, com o olhar para o cotidiano e para seus sujeitos, traz o professor para a cena principal. Ele é o autor, ele é o condutor de seu trabalho, mas também ele é quem pensa, quem planeja, quem reflete... e não um mero executor. Durante muito tempo conduziu-se na sociedade a ideia de que quem está em sala de aula deve “dar aulas” e especialistas de diversas áreas é que “pensam” a educação. Com os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos o professor é visto e reconhecido como agente produtor de conhecimentos, como alguém que tem muito a dizer sobre seu quefazer e para contribuir com o grupo. Também Ghedin e Franco (2011, p. 60) reforçam esse ser olhado “como pessoa, como profissional, como construtor de inteligibilidade, como ser reflexivo, como alguém que pensa, decide, se angustia”.

“Esse processo se dá pela organização de Círculos Dialógicos nos quais todos são convidados à prática da escuta sensível, do olhar aguçado, do reconhecimento à alteridade do outro, a ‘dizer a sua palavra’” (HENZ, 2014, p. 3). Os Círculos são a possibilidade de construir tempos-espacos de criação, de pesquisa e de novas possibilidades para problemáticas cotidianas que afligem e perturbam os agentes da práxis educativa. “Rompe com a concepção bancária e com o modelo tradicional de educação, de escola, de ordem, de disciplina, numa relação cooperativa e de reciprocidades” (TONIOLO; HENZ, 2017, p. 521). De ordem pragmática, teórica, relacional e epistemológica, é uma maneira de dizer que o professor também faz pesquisa, que a escola também é um local para construção de conhecimentos e de geração de significação para o trabalho pedagógico-educacional realizado diariamente nas escolas.

“Nos encontros de pesquisa com os professores têm um coordenador que dinamiza e media os diálogos problematizadores e as temáticas geradoras, buscando desafiar uma reflexão crítica com o grupo de interlocutores” (TONIOLO; HENZ, 2017, p. 521). A intervenção é singela e tem como objetivo orientar os processos auto(trans)formativo-investigativos, gerando reflexões e construção de saberes, sistematizando e potencializando inéditos-viáveis para impasses identificados particularmente em cada contexto. Cada vez que os Círculos são realizados, eles são ressignificados pelos seus sujeitos-autores. Contudo, há pressupostos para sua realização que sempre mantêm a práxis epistemológica, pedagógica e política de sua construção: a auto(trans)formação, a conscientização, a escuta e o diálogo. “O diálogo está sempre presente nesta dialética individual/coletiva; estabelecida na relação

teoria/prática por meio da ação-reflexão-ação” (TONIOLO; HENZ, 2017, p. 523), constituindo movimentos de conscientização e auto(trans)formação docente nas relações dialógico-cooperativas estabelecidas com o grupo e com os contextos sociais, dialeticamente em relação com os sujeitos que compõem o grupo participante e autores dos Círculos. Segundo Fiori (1991), a conscientização é retomar reflexivamente a consciência como existência em um movimento de constituição. Processo no qual mulheres e homens se constituem, se assumem ao produzirem-se e reproduzirem-se. Implicando a educação como participação ativa no fazer-se e no fazer dos indivíduos. Para ele, “educar é conscientizar”, e conscientizar equivale a buscar a plenitude da condição humana.

A valorização da oralidade e sua relação com o reconhecimento e identidade individual e coletiva é um aspecto importante a se observar na realização dos Círculos, visto que, como afirma Josso (2004) os registros escritos introduzem uma narrativa baseada na lógica, ou seja, é um registro planejado. Já de modo oral, há maior fluidez e espontaneidade no reconhecimento de como eu me formo, como eu aprendo e como eu ensino.

Henz e Freitas (2015a) apontam para alguns movimentos importantes de composição dos Círculos. Estes foram construídos com o Grupo *Dialogus*, no decorrer da concepção do método, afirmando a dinâmica e a organização dos momentos. Para Toniolo e Henz (2017, p. 523) não há uma sequência para que eles ocorram. “Os diferentes movimentos estão imbricados em uma espiral ascendente, proativa e dialética, na qual se interligam e perpassam numa totalidade completa, tornando-se condição uns dos outros”. Neste aspecto, o pesquisador-coordenador tem uma importante função, mediar os processos para que os Círculos ocorram a partir das temáticas e da participação *no* e *com* o grupo. Inicialmente, diz-se que há uma problematização, uma motivação do pesquisador-coordenador, que pode acontecer de maneiras distintas: falas, imagens, trechos de obras, de vídeos, de filmes, músicas, também é usual a mística que prepara a ambiência para o diálogo e para a abertura à auto(trans)formação.

A dinâmica é proposta e os Círculos tem o ritmo dado pelos participantes aos movimentos. Como uma mandala que, apesar de ter a mesma base, vai moldando-se e reorganizando-se em diferentes imagens, assim os Círculos são configurados pela dialogicidade e pelo dinamismo entre os integrantes que os conduzem. Não pela falta de planejamento ou pelo espontaneísmo, mas pela abertura ao diálogo intencionado,

e pela ressignificação das vivências, os momentos de intensa reflexão e descoberta de si e do outro enquanto sujeitos de possibilidades, sempre com rigorosidade e afetividade.

Num primeiro movimento¹⁴ pratica-se a **escuta sensível** e o **olhar aguçado**, pressupostos em Freire quando este afirma que o diálogo só ocorre na escuta e na observação do outro, movimentos que transcendem a capacidade de falar, mas exigem o exercício de ouvir, de participar, de relacionar. Em Toniolo e Henz (2017), é ressaltada a importância da prática desses dois movimentos, inclusive pelo pesquisado-coordenador, uma vez que é por eles que os demais movimentos vêm se desencadeando, de modo dialético, pelas problematizações que surgem nos grupos e seus encontros. As educadoras coautoras vivenciam no cotidiano a necessidade de, juntas, serem capazes de se auxiliarem mutuamente para o exercício da escuta e do olhar. *“É importante nos auxiliarmos a enxergar esse caminho, saber que existem diferentes olhares, o meu olhar é diferente do teu e quem sabe nessa troca a gente consegue enxergar mais longe”*, propõe a educadora Resistência, no Círculo 7.

Por ser um processo construído no grupo de estudos *Dialogus* e daqueles com quem partilhamos nossa ousadia de sentir-pensar-agir a auto(trans)formação docente, não há um método pré-determinado para que os Círculos se realizem. Há sim, condições de ambiência, pressupostos político-epistemológicos e experiências que, socializadas com o grupo, constituem-se o referencial de uma proposta metodológica-epistemológica-política diferenciada de fazer pesquisa e formação, não *de* ou *sobre*, mas *com* educadores. É no processo de ouvir os outros que cada participante coautor descobre-se capaz, inacabado e potencializa seus conhecimentos de forma cooperativa e proativa, acreditando em um ideal de educação humanizadora e ou auto(trans)formativa.

Este diálogo que se inicia ao ouvir o outro e a si, relaciona-se à **descoberta do inacabamento**, “a progressiva consciência de que, como humanos, estamos em permanente processo de busca de auto(trans)formação” (HENZ; FREITAS, 2015b, p. 79). É na descoberta do inacabamento que nos reconhecemos empoderados a

¹⁴ Por mais que tenha enumerado os movimentos previstos nos Círculos, de acordo com Henz e Freitas (2015b), isso não significa que eles ocorram de modo linear, nem que tenham a obrigatoriedade de emergir em todos os círculos de modo completo. É compreensível que em algum dos círculos transpareça mais um ou outro movimento. A ideia principal é que os coautores possam vivenciar uma experiência concreta de diálogo e compartilhamento ampliando as compreensões de mundo, de educação e como um todo contribuir para tornar a prática educativa com maior significação.

repensar e reinventar a realidade e as práticas educativas cotidianas. Para Toniolo e Henz (2017, p. 529) “quando percebemos que a realidade vai muito além do que está dado é que nos damos conta do nosso inacabamento e da necessidade de estarmos constante e permanentemente aprendendo”. Para eles, essa descoberta é capaz de impulsionar a aprendizagem cooperativa, o aprender com os outros, sejam eles colegas, professores, estudantes e demais profissionais que vivenciam esse processo de reconhecer-se coletivamente como mulheres e homens na consciência de seu inacabamento, na inconclusão humana que possibilita a transformação e o ser mais.

A consciência da inconclusão não é um processo inato, mas que vai se construindo na relação com os outros, na problematização da realidade, da sua própria práxis, a partir da descoberta e compreensão de que a realidade é sócio-histórica e, como tal, pode ser transformada pela ação-reflexão de homens e mulheres. Reconhecendo-se, assim, também a si mesmos como sujeitos em permanente processo de auto(trans)formação (TONIOLO; HENZ, 2017, p. 529).

As coautoras da pesquisa, evidenciaram os Círculos enquanto momentos potenciais para esta consciência de inacabamento, como fica perceptível no Círculo 6, quando a educadora Terra assinala que “*o conhecimento não é conclusivo e a gente não é conclusivo e para tudo existe uma maneira, uma ideia, uma criatividade que a gente pode promover. Assim enquanto ensino, continuo buscando, procurando aprender!*” É nos processos de ação-reflexão-ação acerca da prática educativa, é possível perceber-nos enquanto seres em constantes processos de busca. Busca pela compreensão da realidade sócio-histórica, busca por caminhos e alternativas para nossas angústias pedagógicas e sociais. Busca pelo ser mais. E a oportunidade de uma formação que possibilite esse percurso de encontros e desencontros com o outro e consigo mesmo, movimenta e mobiliza para novas ações. É a práxis que se inicia no processo de dar-se conta que precisamos andar rumo às utopias do inédito-viável. Quando nos descobrimos e aceitamos na incompletude, também adentramos na problematização das questões que nos entravam; é o movimento da **imersão/emersão das/nas temáticas**. Este movimento justifica a coautoria dos participantes dos Círculos. As temáticas tratadas emergem também do grupo, do cotidiano e da realidade, a partir da fala e da escuta dialógica, por isso, a cada vez que ocorrem, os Círculos adquirem singularidades. Segundo Toniolo e Henz (2017, p. 526-527) os dois substantivos (imersão e emersão) são utilizados, uma vez que seus significados se complementam; “a emersão das temáticas requer uma imersão

nos contextos e práticas dos participantes interlocutores, pela escuta sensível e olhar aguçado”. Uma vez percebidas as temáticas que emergem da realidade, é possível imergir para a reflexão e o estudo de possibilidades e delas emergirem inéditos-viáveis e caminhos que possibilitem o diálogo crítico-reflexivo acerca dos contextos em debate.

A interação *no* e *com* o grupo imersos no diálogo e no sentir-pensar-agir dos processos de formação docente, implicam-se nas reflexões, percebem a realidade vivenciada e, juntos, pensam em formas de modificá-la, e não apenas em adaptar-se. A reflexão em grupo e a relevância deste processo aparece na vivência dos Círculos pelas falas das educadoras. As coautoras Atitude e Desafio iniciam um exercício de distanciamento e percebem movimentos que a escola vem atravessando. Essas percepções são possíveis a partir do diálogo, do distanciamento e da reflexão. Atitude reflete: *“eu acho que os problemas sempre existiram, mas é mais difícil agora, acho que antes havia menos visibilidade desses problemas, né, vamos dizer assim, tem as redes sociais com bastante inserção, ela é mais intensa do que era. Porque me parece que a gente tinha uma outra cabeça, isso aí não sei, me parece que ficou perdido, sem rumo, porque os problemas sempre existiram. Não com tanta intensidade mas a gente também enfrentou várias crises, essa é mais intensa.”*

Desafio complementa que *“o único lugar de enfrentamento, às vezes, parece que é a escola. Existe alguns momentos que, por isso, eles acabam vendo a escola com inimiga. E aí, eu acredito que a gente tenha ainda essa resistência quanto tempo a gente lutou, por exemplo para o uso do celular né, mas talvez um tempo a gente seja favorável a isso mas talvez não seja só o celular, talvez o celular seja o inimigo menos pior que a gente tem dentro da escola. A desestrutura que eles têm de família, de sociedade, eles estão tão perdidos. Acho que a gente se sente perdido, mas eles são muito mais, porque eles não têm nenhuma estrutura, nem social, nem familiar. Acho que também a gente não tem esse aval para dar para eles e também resiste com eles. Acho que o único lugar que segura, eles veem como enfrentamento. ‘Áhm, quem são vocês pra dizer pra gente o que é certo e o que é errado?’”, (Círculo 8).*

Esse movimento requer também um distanciamento, a fim de que possa ser reconhecido um outro movimento, o **desvelamento da realidade**. É possível perceber a reflexão da educadora Sol* que analisa com outras colegas como é possível desvelar ou simplesmente tentar compreender a complexidade da realidade e dos contextos que atingem a educação, as pessoas, a vida. *“A gente não consegue se*

situar, a gente tem conhecimento, mas entende partes. Eu acho que entender esse contexto maior. Essas questões da sociedade, da pós-modernidade eu acho que tem como ...porque a fala que a gente tem, qual é a relação que tem com esse momento de contemporaneidade? A gente precisa estudar mais, discutir mais, feliz de quem tem tempo né?! A gente tá ouvindo isso e tentando estabelecer relações né?

Sol - Aí eu fiquei pensando nessa questão da pós-modernidade, que o sujeito não importa, né? O que importa é o momento, o que, eu, eu, eu! Então assim ó, não... [...]

Sol – mas a gente tem que entender que contexto é esse? O que leva as pessoas a serem assim? A gente culpabiliza, o que tá aqui é o que não está visível.*

Neve – como é difícil refletir e olhar a gente não tá conseguindo, eu não sei se sou eu lá [...]

Resistência – gente, são as bolhas, que bolha que ele (aluno) vive? Quais são as nossas bolhas? Certamente alguma coisa está incomodando ele, tem a bolha que pensa de uma forma, vindo pra escola é outro olhar. Eles pensam e entram em conflito e isso eles vão externalizar ali (sala de aula)... [...]

Resistência – como que eu vou ser contra o meu pai? Então eu vou ser contra a professora! Não pensem, essa reflexão, não pensem que não está mexendo com ele, tá mexendo, se ele está reagindo assim, algo está conflitando.”

A reflexão que se inicia na tentativa de compreender e interpretar o contexto, passa pela compreensão das reações que os alunos expõem na escola e de como o próprio ambiente escolar, por ser tantas vezes espaço de limites, resistências e desvelamentos, provoca aversão ou atitudes impulsivas dos estudantes. Tantas dessas situações ocorrem cotidianamente nas escolas, sem sequer os professores pensarem sobre. Realizar um esforço para olhar para o que se passou na aula anterior, em uma situação específica de revolta, em repetidas vezes com alguma família, pode significar uma mensagem importante que nós, educadores, precisamos compreender referente ao contexto pelo qual passa aquele estudante.

Educar não pode resumir-se ao conhecimento teórico, educar é humanizar e sem olhar as pessoas, sem diálogo, sem escuta, sem reflexão, não há alteridade, não há aproximação. Então, esse processo de desvelamento da realidade é longe de ser simples, automático e solitário. A reflexão do grupo, o estudo, o aprofundamento são caminhos que podem auxiliar os educadores a compreenderem-se e compreenderem um pouco mais sua escola e seus sujeitos.

O distanciamento da realidade é condição para o seu desvelamento, pois somente quando nos distanciamos daquilo que é cotidiano, segundo Toniolo e Henz (2017, p. 527-528), das ações que desenvolvemos insistentemente, é que somos capazes de problematizar e decodificar aquilo que vivemos e sentimos, sendo possível também ressignificar experiências. Contar, olhar desde um ponto externo nos faz realizar o movimento de (re)olhar aquilo que antes, banalizado pelo olhar, não recebia a devida atenção. Segundo Toniolo e Henz, “esse é um movimento de suma importância nos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, pois requer e possibilita a escuta sensível, olhar aguçado, imersão/emersão na realidade”. Distanciar-se é também relacionar-se com a realidade, é (re)apresentar, apresentar outra vez o vivido, o exposto, o interpretado; é (re)aproximar-se. É conferir novos significados àquilo que fazemos e com isso configurar novas experiências. “Ao tomar distância do próprio mundo começamos a vivenciar o processo de reconhecimento do eu como parte do contexto, havendo assim, o desvelamento da realidade” (TONIOLO; HENZ, 2017, p. 528). Parece ser contraditório, mas é à medida que conseguimos nos afastar, que transcendemos para o campo da intervenção, do conhecimento das temáticas geradoras, vislumbrando a possibilidade de transformá-las. “*A gente tem um monte de coisa boa, mas um monte de contradição também. Mas eu acho que uma das coisas mais importantes é enxergar essas contradições, e não como uma coisa ruim, né, eu acho que o bonito é a gente se enxergar*”, pontua a educadora Esperançar, no sentido de reforçar o quanto o olhar sensível, o diálogo e o distanciamento da realidade são fundamentais para conseguir enxergar as contradições do processo educativo, que também constroem, que também contribuem para a auto(trans)formação.

As educadoras que vivenciaram os Círculos em seus momentos de formação na escola, perceberam que o processo de reflexão acerca de sua práxis vai além das paredes da sala de aula e exige o exercício do distanciamento. No Círculo 8, a educadora Desafio afirma que “*a questão do distanciar-se e do transformar e daí eu pego o gancho da tua fala de transformar a própria criação e distanciar-se para conseguir transformar. Muitas vezes temos que voltar ao próprio homem para encontrar as respostas. Mas quem é esse homem? Somos nós, então, muitas vezes, a resposta está em nós.*” Referindo-se ao movimento de busca por respostas e as inquietações provocadas pela profissão, por questões éticas, por desconfortos do ambiente docente, ela tece reflexões acerca do ser docente e do quanto essa

profissão incumbe o sujeito de responsabilidades que vão além de meramente executar tarefas, mas que circulam no campo do comprometimento, do assumir a identidade e de lutar por questões sociais, educacionais e históricas. A riqueza dos Círculos Dialógicos pode estar no fato de que seus movimentos não acontecem separadamente, nem em tempos distintos, mas à medida em que toma distanciamento, para olhar a realidade, as educadoras são capazes de problematizar a própria realidade, o cotidiano, a educação e suas vidas, surgindo assim, as temáticas de discussão e reflexão para os momentos de formação.

Estas temáticas foram mobilizadas por meio do movimento dos **diálogos-problematizadores**, dos quais partem as perguntas, tão necessárias no pensamento de Freire; são indagações, discussões e provocações que dinamizam todos os demais movimentos. O diálogo é um dispositivo potencializador que une e pluraliza o grupo ao mesmo tempo. É no e pelo diálogo que externamos a linguagem. Somos seres de linguagem, inclusive quando não a utilizamos, praticando o silêncio intencional. Perceber os diálogos problematizadores é também perceber os não-ditos, os silenciamentos e os desdobramentos possíveis das temáticas geradoras. É pelo diálogo que tomamos consciência de si e do outro. Que nos constituímos e dizemos a nossa palavra enquanto sujeitos dos próprios processos de auto(trans)formação. Para Toniolo e Henz (2017) os diálogos vão sendo tecidos *no* e *com* o grupo, durante todo o tempo em que ocorrem os encontros nos Círculos Dialógicos. É por meio deles que acontece a ação-reflexão-ação, com rigorosidade e criticidade acerca do cotidiano e das temáticas que emergiram e imergiram os processos auto(trans)formativos. São os diálogos que expõem a visão de mundo e as constituições dos sujeitos que participam com coautoria nos Círculos, demarcando seu lugar cultural, histórico e social.

Nas falas das educadoras, durante o Círculo 8, é possível perceber o quanto é caro ao educador quando lhes é possibilitado momentos para refletir e estudar sua prática e, assim, contribuir com sua formação. São nesses momentos que elas e eles (educadores) se veem capazes de atuar sobre suas realidades, problematizá-las, fortalecerem o grupo de trabalho e pensar caminhos para a superação de situações-limite.

Sol - a questão assim, de muitas vezes a gente precisa tomar esse distanciamento, até a questão de escola, que a gente tá envolvida emocionalmente e precisa se distanciar para conseguir [pausa], mas é difícil [pausa]

Movimento – mas, às vezes, as pessoas de fora enxergam mais que a gente!

Sol – porque estão de fora!

Resistência – por isso é importante a gente se falar entre nós, olha a importância de se colocar nisso, né? É difícil aceitar o diálogo né, mas é importante! e se a gente não se fala entre nós, os de fora vão falar.

Desafio – ‘os de fora’ que não estão na nossa pele, não sente o que a gente sente! (Círculo 8)

É perceptível nas coautoras a necessidade de assumir a autonomia de seu processo auto(trans)formativo. Há uma dor, que é possível arriscar chamar de uma dor coletiva docente, que é quando profissionais, pessoas, cidadãos de todas as demais áreas, da sociedade em geral, assumem o lugar, a voz do educador frente às decisões, à autonomia do processo educativo. A dinâmica dos Círculos e a concepção de auto(trans)formação com educadores intenciona a contra-lógica deste movimento. Educadoras e educadores, como sujeitos de suas profissões, como aprendizes inacabados e permanentes de suas áreas de atuação, precisam ocupar o lugar de agentes, atuar nos espaços de tomada de decisão, sentirem-se partícipes, com voz e oportunidade de ação no cotidiano da educação. E isso é possível por meio de espaços que possibilitem a escuta, a participação, a atuação democrática e, em especial, o diálogo.

É pelo diálogo que os Círculos se constituem, se efetivam. Contudo, percebemos, enquanto grupo *Dialogus*, que durante os Círculos a palavra dita e a não-dita precisam também ser (re)criadas por meio de registros, para que possa ocorrer um novo distanciar-se e um novo aprofundar-se nas interpretações possíveis a cada contexto. Constitui-se assim o movimento do **registro (re)criativo**: “Não o registro que reproduz ou apenas faz apontamentos, mas aquele que é (re)criado, a partir da reflexão crítica sobre a prática” (TONIOLO; HENZ, 2017, p. 530). Apesar de ser realizado de modo mais individual, ele também reflete e ressignifica os momentos vividos coletivamente. Dito nos diálogos, a palavra escrita não é mais individual, única, somente minha, ela parte da experiência vivenciada pelo grupo, como construção e expressão polifônica própria. Ela é palavra naquele contexto, com aquele determinado grupo que a constituiu em um determinado tempo-espaço que é histórico, geográfico e social. Para Toniolo e Henz (2017, p. 531) as situações-limites, às quais nos conduzem aos Círculos vão mobilizando todos a problematizar, a refletir, a impulsionar decisões e escolhas. Para eles, é decisivo o movimento, uma vez que a consciência

de cada sujeito vai buscando “perfazer-se, auto(trans)formar-se, mobilizada pelo distanciamento”, que é necessário para realizar o registro (re)criativo. Para eles e também para Josso “A primeira forma de registro e de pronúncia no mundo se dá pela palavra; é pronunciando o mundo que somos capazes de (re)dizê-lo, registrá-lo de outra maneira, de uma forma (re)criativa” (TONIOLO; HENZ, 2017, p. 531).

As educadoras coautoras reconhecem a relevância do registro para a continuidade da caminhada da escola. *“Na verdade, muita coisa foi perdida, acabamos não registrando muito do que foi feito. A gente deixou de lado muita coisa...muita coisa que ficou, que é importante dar uma retomada...”*, reconhece a educadora Terra, logo no Círculo 1. Quando da proposição da carta-convite para participarem da pesquisa. Esse talvez tenha sido um dos primeiros momentos de olhar para o fazer pedagógico da escola durante a pesquisa. Deste modo, logo foi percebido que o registro (re)criativo é uma atitude fundamental para documentar o que é feito, para conseguir olhar mais atentamente para a prática docente, além do que, é um exercício para distanciar-se da prática e conseguir refletir sobre ela de modo mais consciente.

Os processos de reflexão, proporcionados nos Círculos, olhar e (re)criar os ditos e o que foi experienciado, podem também levar os participantes a passar pelo movimento da **conscientização**. Ao conscientizar-se, “cada um dos participantes vai tomando consciência das situações-limite que o circundam e começa a refletir criticamente sobre elas” (HENZ; FREITAS, 2015b, p. 80). Freire (2016) sinaliza que a tomada de consciência ainda não é a própria conscientização, uma vez que esse processo implica ultrapassar a apreensão da realidade e chegar à criticidade da realidade quanto ao objeto/situação da qual se pretende assumir posição. A conscientização está intimamente ligada ao desvelamento da realidade. Quando passamos a enxergar de maneira diferente aquilo que estava à nossa frente, ou aquilo que ainda não conseguíamos enxergar de modo claro. A conscientização é inserção crítica na realidade, é compromisso com a educação e com a sociedade. Caracteriza a práxis histórica de sujeitos que não apenas se adaptam, mas também transformam o cotidiano e as realidades, para nelas se inserirem crítica e responsavelmente. Mais do que subjetividade da consciência, esse processo envolve ação, engajamento e esperança.

O movimento da conscientização é expresso pela educadora Sol*, no Círculo 8, quando afirma que é preciso que o educador consiga sair de uma situação de

condicionamento. Segundo ela, “sair desse condicionamento é sair dessa bolha. A gente não se enxerga condicionado e a gente reproduz aquilo que está aí e no momento em que a gente para e escuta e a possibilidade que o diálogo dá pra gente, esse momento de escutar, de falar, de refletir, a gente consegue se situar, se reconhecer como sujeito, que está em um determinado tempo, se situar como ser histórico é isso que o Paulo Freire tanto quer. E daí a gente consegue se reconhecer como sujeito histórico e também criar possibilidades para que a escola se movimente nesse sentido de que o trabalho da gente em sala de aula, esteja coerente com esse nosso discurso, que é aquilo que vocês falavam antes da práxis. A práxis é você reconhecer, é você ouvir, é você praticar, também não é só o discurso, não fica só no plano do discurso, é da ação também e a transformação né?! É isso! É mexer! É mudar! Ser sujeito histórico é querer a mudança.”

A coautora Atitude complementa, “a gente falava da conscientização, de ter consciência e ter a ação né? No sentido verdadeiro, no sentido da palavra conscientização. Você se conscientizar e você agir. Aí entra a questão do compromisso. O que que é o compromisso? O compromisso não é você estar. É você estar com, ou fazer né? O compromisso, eu tenho um compromisso com a escola [...]. O porquê que eu vou fazer isso? (Sol*). Exatamente, eu ter a ciência! (Atitude). Aquilo que vou trabalhar, serve pra quê? Vai contribuir para que esse meu aluno seja que sujeito? Que é isso que a gente tem que estar sempre se perguntando, né?” (Atitude).

Um dos momentos propiciados durante o Círculo 8, foi a leitura e debate do capítulo um da obra “Educação e Mudança”, de Paulo Freire, “O compromisso do profissional com a sociedade”. A escolha foi feita a partir da escuta sensível do sofrimento das educadoras diante do contexto e das circunstâncias postas às educadoras que interferem diretamente nas questões profissionais, pessoais e ainda, é preciso dizer, ferem a dignidade humana de cada uma delas. Em muitas de suas falas, independente qual fosse a motivação dos Círculos, emergia a temática da desvalorização salarial, do intermitente parcelamento salarial, do contexto de greve, do descaso social por parte de pais, comunidade, mídia e, às vezes, dentro da própria casa. A falta de consolo, em meio a uma realidade desoladora, fez com que os momentos dos Círculos pudessem ser tempos-espacos de compartilhamento, de escuta, de emoção intensa, de fortalecimento. Enquanto pesquisadora-coordenadora, a intensa responsabilidade de estar junto àquele grupo, discutindo questões sociais, econômicas, educacionais, culturais, históricas, políticas, humanas, promoveu

auto(trans)formações intensas, além da reflexão constante se eu estava sendo capaz de atingir as expectativas daquelas educadoras em um momento tão duro e, no qual, elas necessitavam tanto de apoio e autoafirmação.

Saber-se no processo de inconclusão e inacabamento é importante para poder seguir em cada um dos movimentos que dinamizaram os Círculos, afinal, muitas das inquietações trazidas pelas coautoras precisaram ser aprofundadas, bem como, outras, não estavam ao alcance de nenhuma das educadoras. Não faziam parte da competência do chão da escola, não haviam sido criadas nele, mas as assolam forte e diretamente. E nestes movimentos de constituição docente, as gentes que aceitaram o desafio de auto(trans)formarem-se nos Círculos Dialógicos assumiram também o compromisso de não estarem alheias à realidade, por mais dura que ela fosse.

É no movimento de fazer-nos e refazer-nos gentes, uns com os outros, que chegamos à conscientização de nossas ações e do mundo ao nosso redor; que conseguimos realizar a interpretação atenta e dialógica dos fatos presentes e dos acontecimentos históricos; que nos damos conta da nossa humanidade e de que nossos processos também precisam passar pela auto(trans)formação. É transformando a si e ao mundo que nos constituímos sujeitos históricos, carregados de nossas singularidades, mas também identificados pela coletividade e pela solidariedade que une o sonho de dias melhores para todas e todos.

Ao experienciar o movimento da conscientização, já não somos os mesmos, buscamos inéditos-viáveis para nossa prática que traduzam também nossos desejos de mudança. Esse movimento, além da escuta sensível e do olhar aguçado, imergindo e emergindo nas temáticas, criando e (re)criando os registros dos momentos vivenciados cooperativamente por meio do diálogo problematizador é que conduzem ao reconhecimento do movimento da **auto(trans)formação**, esse conceito que vem sendo discutido e fundamentado pelo Grupo *Dialogus*: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire. Ele acontece quando há a possibilidade de, para Henz e Freitas (2015b), experienciar o processo dialógico de auto(trans)formação permanente, compartilhando com o grupo inquietações, desejos, esperanças, alegrias, frustrações, saberes, bem como, a problematização das vivências. Esse, assim como os demais movimentos, não ocorre sozinho, está envolvido com a pesquisa e com os estágios de consciência alcançados pelos coautores da pesquisa.

Ao auto(trans)formar-se os participantes envolvem-se na pesquisa e percebem a autonomia de constituir a própria auto(trans)formação, *no* e *com* o grupo; uma vez

que esse processo só é possível na cooperação e solidariedade que a humildade pedagógica possibilita. Por isso, para Toniolo e Henz (2017, p. 533), “o prefixo auto aqui defendido não se refere a um eu isolado, mas um eu com os outros; sujeitos conscientes como seres inacabados, que aprendem e (auto)transformam em comunhão”. Para Freire (2013), os homens se fazem e se refazem na relação uns com os outros e com o mundo, fazendo-se e refazendo-se pela palavra, pelo trabalho e na práxis. Josso (2010) relaciona a dialética entre o individual e o grupo na constituição das experiências. Assim como numa relação de cointerpretação, é no diálogo, pela ação-reflexão-ação cooperativa e intersubjetiva que nos interpretamos. “É nesse movimento dialético que nos formamos como humanos” (JOSSO, 2010, p. 54), que chegamos a reconhecer e viver a humanidade, tanto nas suas dimensões individuais quanto coletivas.

Nesse movimento de cointerpretação das nossas experiências é que o Grupo *Dialogus* vem constituindo-se e vivenciando os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, na sua inteireza e na humildade de saber-fazer-se em relações dialógicas de ação-reflexão-ação cooperativas, conscientizadoras e auto(trans)formadoras. Em diferentes espaços ou no mesmo espaço, a responsabilidade que assumimos é de representar e viver a intersubjetividade do processo de construção da proposta. Quando falamos em Círculos, não falamos de um sujeito que construiu, mas de um conjunto de experiências que vêm refletindo/construindo um sentir-pensar-agir acerca das auto(trans)formações vividas e (re)significadas com o grupo.

É importante registrar neste estudo que as discussões do Grupo *Dialogus* têm avançado e podem, no decorrer da pesquisa, atingir novos movimentos de compreensão e investigação quanto à vivência metodológica e auto(trans)formativa dos Círculos em diferentes espaços. Os movimentos aqui citados não têm a pretensão de ocorrer em todos os Círculos Dialógicos, tampouco exigem uma ordem lógica ou linear e hierárquica, uma vez que são pensados na imbricação dialética dos movimentos da circularidade em espiral ascendente, ou também nas pluriformes possibilidades da mandala, à medida em que se aprofundam as questões temáticas com os grupos de trabalho. A escolha dos Círculos deve-se então à demarcação de que não há hierarquias no diálogo, já que para Freire, o diálogo pressupõe que eu reconheça no outro a mesma condição de dialogar e de contribuir para minha formação e formação do grupo. A representação do processo formativo em imagem

vem sendo constituída e foi também publicada de algumas maneiras diferentes, em estudos de Toniolo e Henz (2017) e Henz e Freitas (2015a).

No presente estudo, foi pensada a maneira que melhor traduziria os movimentos circulares ascendentes, podendo ser tanto em formato de espiral, como também de mandala que vai se fazendo e (re)fazendo nos movimentos circulares auto(trans)formativos. Por ora, é uma escolha não representar graficamente os Círculos, uma vez que compreendemos ser possível captar a gênese com as descrições realizadas, bem como com as que ainda estão em curso - e imagino que seguirão inacabados constantemente - os estudos em grupo para melhor representá-los, assim como caminham os estudos para problematizar se há necessidade de que o grupo tenha uma única identidade ou se é possível que cada pesquisador-coordenador, com os participantes coautores da pesquisa, busquem a maneira de melhor expressar as auto(trans)formações vividas por meio desses processos criativos auto(trans)formativos. Portanto, as reflexões tecidas aqui são considerações fruto de estudos dialógico-cooperativos e de experiências em pesquisas que contemplam as vivências dos pesquisadores, professores e mediadores dos Círculos. Ressaltando que isso não reduz a compreensão holística dos processos que constituem e confiabilizam os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos como uma alternativa metodológica e epistemológico-política de compreender intrinsecamente os processos de auto(trans)formação permanente com educadores. Percebemos que, como alternativa metodológica de pesquisa e auto(trans)formação, os Círculos Dialógicos são espaços e dispositivos para que o diálogo possa acontecer e constituir-se na concretude social, histórica e cultural de seus sujeitos, problematizando a realidade e refletindo acerca dela, a fim de esperar na luta por inéditos-viáveis de transformação e comprometimento com a resignificação de tempos-espacos e vidas, inconclusas e em permanentes processos de auto(trans)formação.

Com a pesquisa na escola, as educadoras coautoras foram capazes de, mesmo que sem estudar a fundo cada movimento metodológico dos Círculos, vivenciá-los ao longo dos encontros e, quiçá, em outros momentos de sua práxis pedagógica. Em muitas falas, estes movimentos ficaram mais evidentes, como é possível destacar nas palavras da educadora Terra, no Círculo 6, “*o conhecimento não é concluso e a gente não é concluso e para tudo existe uma maneira, uma ideia, uma criatividade que a gente pode promover, fazer [...]*” fica expressa em sua fala o

dar-se conta, o movimento que o grupo Dialogus chama de consciência do inacabamento, essencial para a auto(trans)formação docente. Saber-se um ser inconcluso, humano e, por isso, em constante movimento, busca, percurso, avanço. Nas palavras da educadora, o movimento traduz-se *“enquanto ensino, continuo buscando, procurando aprender! Vejo que a feira é um momento ímpar que eles realmente buscam, mas que a gente tem que ficar de olho e a pesquisa é o momento de superação, de colher o senso comum que está presente na gente e que hoje a gente criou outros sentidos comuns nesse mundo que a gente está e que está presente neles e que a fala vem e todo esse trabalho que a gente faz é para superar a gente, em primeiro lugar, e depois os alunos.”* Terra refere-se à Feira de Iniciação à Pesquisa, realizada na escola há 20 anos, um dos pilares da proposta de viés emancipatório e humanizador nessa escola. É importante perceber que aspectos da organização curricular pelo viés problematizador da pesquisa possibilitam também a auto(trans)formação das educadoras. A postura da humildade, do reconhece-se inconcluso, aprendente, em caminhada para a construção da aprendizagem juntamente com os estudantes é um processo possível também pela maneira como a escola concebe a educação, tendo a pesquisa como um princípio formativo.

A Feira de Iniciação à Pesquisa, em si, não foi motivadora de nenhum dos Círculos realizados na escola, contudo, este evento foi citado em muitos momentos pelas educadoras, seja assinalando aspectos necessários à reflexão e mudança, seja como um dos pilares da proposta curricular da escola. Esse dado merece a atenção, uma vez que, o trabalho pela pesquisa-auto(trans)formação possibilita o olhar atento à comunidade, uma postura crítica e problematizadora da realidade, a emersão de situações-problema para o trabalho com os estudantes, a escola sendo partícipe da sociedade, caracterizando como significativos os conhecimentos discutidos no ambiente escolar e, ainda, a possibilidade de inserção da comunidade no contexto escolar, uma vez que as pesquisas podem ultrapassar os muros da escola e que a sociedade é convidada para conhecer e auxiliar nos projetos realizados.

No que tange à formação docente, a Feira de Iniciação à Pesquisa caracteriza um universo desafiador e complexo. As educadoras mostram-se motivadas, solícitas e dispostas a aprender, mas compreendem que ainda existe uma série de limitações quanto à organização, orientação e realização dos projetos. A Feira desponta como um dos pontos-fortes da proposta curricular, um alicerce, um objetivo e um produto de todo um trabalho, uma caminhada. Um princípio desafiador que auxilia a escola a

trabalhar de modo integrador entre as áreas do conhecimento, a romper barreiras de tempo-espço escolar, a valorizar a aprendizagem como um processo e a abordar conhecimentos que partem do interesse dos estudantes, (re)significando-os com saberes historicamente acumulados, possibilidade de que os estudantes se tornem autônomos e sujeitos de sua própria aprendizagem, assim como, os professores, orientadores e coautores nessa caminhada.

A educadora Terra pontua durante o Círculo 3, “‘o caminho se faz caminhando’, verdadeira fala, pois cada ano que passa percebo que vou amadurecendo minha participação em relação aos projetos da escola e com relação à minha prática de educadora.” Encontro este, o Círculo 3, em que lhes foi entregue um fragmento da obra de Freire e Horton (2011), com o mesmo título citado pela educadora, motivando que avaliassem o caminho e o percurso na escola. A presença da constante autoavaliação e a práxis são ações ontológicas à proposta da escola, os Círculos vieram somar com a motivação, talvez, em menção a Josso (2010), como momentos-charneira, para que as reflexões fossem possíveis.

Deste modo, ressalta-se que a proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos é a mais coerente enquanto alternativa de pesquisa no contexto da Escola locus da pesquisa. Uma vez que se propõe a trabalhar em um viés emancipatório e humanizador, aproxima-se da pedagogia de educação popular e caminha como pesquisa-formação, valorizando o diálogo como perspectiva epistemológica para a auto(trans)formação com educadores. A dinamização dos momentos de auto(trans)formação na escola foram sendo reconhecidos pela pesquisadora-coordenadora, ao longo de sua realização, respeitando tempos, pausas, momentos singulares vivenciados pelo grupo, como a greve do magistério, a pandemia, atividades da escola. A descrição de todas as dinamizações constam em apêndice ao final do estudo, ademais para facilitar a compreensão do texto, foram sintetizados no quadro abaixo:

Quadro 1 – Síntese dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos dinamizados na escola

Os Círculos da Pesquisa

CÍRCULO 1 - OUTUBRO DE 2018

Carta-convite e apresentação da pesquisa

CÍRCULO 2 - NOVEMBRO DE 2018

Concepções de Currículo da escola: como vemos? como a comunidade vê

CÍRCULO 3 - DEZEMBRO DE 2018

Caminho e percurso da proposta da escola: como nos autoavaliamos

CÍRCULO 4 - FEVEREIRO DE 2019

Qual a semente que a proposta deixou e quer continuar deixando na educação? "Sejamos como girassóis"

CÍRCULO 5 - ABRIL DE 2019

Avaliar a avaliação: conseguimos fazer a avaliação como processo?

CÍRCULO 6 - JUNHO DE 2019

A pesquisa como princípio educativo: a Feira de Iniciação à Pesquisa

CÍRCULO 7 - JULHO DE 2019

A atitude do educador frente à percepção da realidade e de sua importância para o desenvolvimento da pesquisa socioantropológica

CÍRCULO 8 - OUTUBRO DE 2019

*O compromisso da proposta e da educação com a sociedade
"E se os tubarões fossem homens?"*

CÍRCULO 9 - JUNHO DE 2020 - CÍRCULO VIRTUAL

Os labirintos do ser docente

CÍRCULO 10- SETEMBRO DE 2020 - CÍRCULO VIRTUAL

Quais são os fios que irão sustentar a proposta: é possível educação popular na escola pública e o contexto de ensino remoto?



Fonte: Síntese da pesquisadora-coordenadora

Apesar de não existirem regras para a ocorrência dos Círculos, uma vez que pesquisadores que não frequentam o “Grupo *Dialogus*” também têm adotado os Círculos como alternativa epistemológico-política de pesquisa, é importante considerar o estudo de Henz, Freitas e Silveira (2018)¹⁵, os quais assinalaram premissas que consideram importantes para a realização dos movimentos, posturas essas que precisam partir tanto do pesquisador-coordenador quanto dos demais

¹⁵ Ainda como manuscrito, submetido para publicação.

participantes, uma vez que os Círculos só acontecem na inteireza da interatividade dialógica e cooperativa. É necessário, segundo eles, reconhecer-se inacabado e em permanentes processos de busca por conhecimento e por ser mais, já que sem a pré-condição da humildade pedagógica, não temos a condição *sine qua non* para que se estabeleça um diálogo efetivo. Aos participantes cabe assumirem-se autores, com liberdade para *dizer a sua palavra*, envolvidos na sua inteireza no processo de pesquisa, ao qual foram convidados a estar; não pode haver a pretensão de encontrar respostas para todas as perguntas, considerando que na pesquisa o mais importante é fazer e (re)fazer as perguntas, mostrando-se abertos ao diálogo com os diferentes em todo o processo, lendo criticamente seu contexto e suas ações, mesmo que esta leitura seja inicialmente apenas introspectiva. Os autores também assinalam a importância do processo de escuta. A escuta sensível, um dos movimentos dos Círculos, é pré-condição para que o diálogo aconteça, por vezes, além dos ditos, cabe ao pesquisador-coordenador perceber os não-ditos e escutar os silêncios que movimentam ou não-movimentam. “Saber escutar as diferentes formas de linguagens, praticando a escuta sensível e o olhar aguçado ao e com o outro, é pré-requisito para que o diálogo aconteça” (HENZ; FREITAS; SILVEIRA, 2018). Com o grupo, há também a importância de sentir-se pertencente ao contexto e comprometido eticamente com a alteridade, mostrando que sabemos também reconhecer a humanidade e valorar as experiências trazidas pelos participantes, mantendo o sigilo sobre as narrativas compartilhadas no grupo.

Quanto ao papel do pesquisador-coordenador, Henz, Freitas e Silveira (2018) ressaltam que ele precisa exercitar sua escuta sensível e o olhar aguçado a fim de que seja possível compreender as diferentes linguagens, os gestos, os olhares, as reações e sentimentos que surgirão nos diálogos problematizadores. São processos que requerem alteridade, humildade pedagógica, consciência do inacabamento e rigorosidade epistemológica, pela assunção da autonomia e responsabilidade de todos, que o processo exige, com a pesquisa e com os sujeitos que dela aceitaram participar. Enquanto mediador dos diálogos, o desafio deste pesquisador-coordenador é permanentemente estar aberto, inclusive ao que não concorda ou ao que não esperava encontrar como resposta (HENZ; FREITAS; SILVEIRA, 2018).

Trabalhar com Círculos requer sensibilidade e adaptação às circunstâncias e às peculiaridades de cada grupo, já que, ao envolver pessoas em uma situação de interação e de reflexão sobre si, o outro e o seu mundo, o diálogo pode ser

(re)conduzido pelos participantes e tomar rumos que não haviam sido previstos. Como metodologia, permite intervenções no contexto sócio-histórico-cultural, bem como contribui com possíveis mudanças nas práxis educativas (HENZ; FREITAS; SILVEIRA, 2018) uma vez que são compreendidos para além de metodologia, como processos que perpassam toda a pesquisa. Os autores ainda consideram que é um tempo-espço de encontros numa perspectiva de hetero e interformação, buscando o distanciamento e a reflexão sobre as experiências de vida e formação (JOSSO, 2004). Por se tratar de processos que pressupõem diálogo pela ação-reflexão-ação, os movimentos não são estanques, tampouco ocorrem em ordem, podendo ser intercalados e se repetirem ao longo da realização dos Círculos.

Josso (2004), considera que a avaliação das motivações também orienta as escolhas, uma vez que é importante para o envolvimento e a consolidação da identidade do grupo. Já Ghedin e Franco (2011, p. 42), falam que “o método científico, ao estudar educação precisa reservar espaço de ação e de análise ao não-planejado, ao imprevisto, à desordem aparente”. Esse deve ser um trabalho dialógico-cooperativo e de muito comprometimento com a emancipação dos sujeitos envolvidos na prática da pesquisa, já que os resultados poderão trazer possibilidades de auto(trans)formação e de crescimento profissional e pessoal, em busca de melhoramentos das suas práxis pedagógicas e cidadãs. O que também possui relação com a pesquisa-formação é quando Josso (2004 p. 134) traz a dimensão da consciência dos registros que buscam a “autonomização dos aprendentes” e a relação entre três aspectos: a consciência, a linguagem e o conhecimento. Por meio das interrogações dos participantes e da vivência do conhecimento de si e do seu meio sob forma de pensar qual a melhor forma de dizer algo para que ele seja compreensível ao outro?

Há aqui o paradigma das ciências sociais com a proximidade do sujeito-pesquisador com o contexto da pesquisa, e o distanciamento requerido pelo método científico para a compreensão e a interpretação dos dados. Os professores coautores, participantes da pesquisa, devido a sua inserção social, conseguem utilizar suas experiências de vida e contribuir com seu ponto de vista acerca da visão de mundo; mesmo que nunca tenha estado em um ambiente acadêmico, seus saberes e suas visões auxiliarão a constituir o processo e a determinar a intencionalidade dos atos, a natureza e a finalidade da pesquisa e da escolha dos instrumentos metodológicos.

Neste sentido, a prática proposta com os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos requereu uma abordagem que fosse consonante com a perspectiva do diálogo e da interação entre os sujeitos de pesquisa. Como aponta Weller (2010), são amplas as possibilidades de utilização da hermenêutica nas pesquisas educacionais, inclusive para avançar na visão tecnicista e valorizar os sujeitos envolvidos no processo. Para tal, compreende-se a abordagem hermenêutica aquela que melhor se adequa ao contexto da pesquisa em educação, uma vez que busca a compreensão da relação com o contexto de pesquisa. Mantém uma concepção histórica dialética e uma cosmovisão de mundo inacabado, assim como a ideia de inacabamento dos sujeitos possibilita a auto(trans)formação permanente. O pressuposto intersubjetivo também reside no intuito de decifrar as ideologias ou os supostos implícitos no discurso dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, e nos registros efetuados, considerando-se a participação do pesquisador no processo de auto(trans)formação permanente, bem como no engajamento na realização da pesquisa dentro das escolas.

Freire concebe o diálogo como uma estratégia epistemológica e, na presente pesquisa, tem-se como adoção metodológica os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos com a centralidade no diálogo com vistas à auto(trans)formação dos sujeitos. Contudo, é preciso olhar para o que Costa (1995, p. 132 apud COSTA, 2002, p. 102) alerta quanto ao lugar ocupado pelos sujeitos no processo dialógico, assim como também observa “uma relação dialógica não é, necessariamente, uma relação de igualdade e nem garantia de participação democrática”. Para ele, a participação é sempre *desejável*, mas não assegura igualdade na produção de discursos, afirmando que o conhecimento é constituído socialmente, mas nem sempre democraticamente pelo homem.

Contudo, tem-se a clareza de que é necessário possibilitar espaços e condições para que o diálogo aconteça e seja também um componente pedagógico para aproximar a realidade da práxis, com vistas à conscientização e à contribuição para a emancipação do sujeito e na superação das desigualdades. A palavra tem sua importância, mas não só ela, como alerta Costa (2002, p. 103), “o que poderá fazer a diferença é o questionamento das forças que produzem os discursos que se apropriam da linguagem dos sujeitos”, o que se pode tratar na problematização das situações que surgirão durante a pesquisa e que já emergem da prática pedagógica. As narrativas, constituídas cooperativamente, constituíram-se em uma espécie de

“mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, e nela as mudanças que serão negociadas e geridas no coletivo” (GHEDIN; FRANCO, 2002, p. 213).

Em virtude do envolvimento dos sujeitos da pesquisa por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, as compreensões e interpretações e os constructos epistemológico-auto(trans)formativos da pesquisa farão parte da (re)condução do trabalho pedagógico de auto(trans)formação permanente na escola, como desafio de um fazer real, preocupado com a manutenção e o fortalecimento da proposta pedagógica da instituição pelo viés da pedagogia de educação popular. Os Círculos Dialógicos realizados na Escola locus da pesquisa demarcaram um período em que, talvez mais do que fortalecer, como era proposto na gênese da pesquisa, a autoafirmação da proposta e a descoberta de caminhos para a resistência foram mais evidentes. As auto(trans)formações grupais e individuais foram percebidas em meio a angústias, dificuldades, incertezas, mas no desejo de seguir em frente; de manter e fortalecer o proposto. De recomeçar, com uma nova pesquisa socioantropológica, de reafirmar à comunidade, aos estudantes, às coautoras de que o caminho pelo qual a escola pretende seguir é o da humanização, é o do diálogo, da conscientização e da significação da realidade e do cotidiano como práxis educativa, pela (re)organização curricular na perspectiva da educação libertadora e humanizadora freireana.

Conforme demarca a professora Violeta, no Círculo 4, *“a gente não consegue mais voltar a ser aquilo lá, a gente vai se modificando como pessoa. A gente não consegue dar a mesma aula do ano passado. Porque existe um coletivo com o qual a gente vai se transformando. A importância da solidificação do grupo é essencial. E que não se desanime perante o contexto no qual a gente vive hoje, mas que a gente use todas essas dores e esses sabores para seguir adiante e para ser resistência.”*

3.2 A HERMENÊUTICA: COMPREENSÃO DOS DITOS E NÃO DITOS NO EXPRESSO PELA LINGUAGEM E A INTERPRETAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DAS NARRATIVAS

Depois de apresentar os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos como possibilidade político-epistemológica para a realização da pesquisa em educação, percebe-se fundamental encontrar uma teoria que consiga contemplar a amplitude e a profundidade dos diálogos, constructos dos Círculos

Dialógicos. Para tal, buscou-se entrelaçar aos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos à hermenêutica por meio da compreensão da linguagem e, por consequência, do ser, do cotidiano e da pertinência sobre as temáticas emergentes dos diálogos.

Hermenêutica filosófica é antropologia: dar conta desse ser que é compreendendo. A compreensão acontece na, com e pela linguagem, é linguagem. O que interpretamos ou buscamos compreender nas falas dos outros (texto, pessoas, etc.) é o que está sendo dito e o quanto de não dito se presentifica com esse dizer, porque as palavras emergem da existência de quem as diz. Estão impregnadas de experiência... elas presentificam a infinidade do não-dito. A linguagem é polissêmica, por isso o dialogante não domina o sentido do todo que ela expressa e, por isso, a necessidade do diálogo: a palavra só existe no diálogo, conforme Fiori. (Kronbauer, comentário ao texto da tese em construção, aos 04 de janeiro de 2021).

Esta relação pode ser fundamentada já no que Kronbauer referencia como a expressão “círculo da compreensão” de Gadamer, o “movimento entre o intérprete e a tradição, do processo de contínua formação no qual também a tradição vai sendo instaurada, com a participação do intérprete” (KRONBAUER, 2014, p. 334-335). Por meio do diálogo, ocorre a tomada de consciência do indivíduo sobre si e suas concepções, sempre com o outro, e novas possibilidades podem emergir para a reflexão e a ação acerca das problematizações realizadas em grupo.

Dalbosco (2014) reconstrói três elementos que caracterizam a estrutura geral da hermenêutica, são elas, o aspecto finito, a abertura e a intersubjetividade. Segundo ele, o primeiro aspecto reside em que a validade de uma pesquisa é mantida até que uma nova experiência aconteça e possa refutar a teoria anterior. Charlot (2006) aborda essa questão quando trata da discussão de uma disciplina específica em educação, afirmando que um dos aspectos da ciência consiste em ocupar um espaço já existente, ou seja, uma nova pesquisa/teoria se firma em um campo anteriormente ocupado por outra crença, fruto de experiências anteriores. Quanto a abertura, apresenta-a como traço intrínseco da experiência hermenêutica, citada tanto em Heidegger (2008) quanto em Gadamer (1999), no sentido de que a experiência é melhor vivida quando há a abertura. O que, para Gadamer (1999, p. 361) confirma que a “autenticidade da experiência contém sempre a referência a novas experiências”. Portanto, as novas vivências, quando retidas, são propulsoras a novas descobertas e a outras “temporárias” conclusões. Na fragilidade do que o ser humano conclui é que se encontra também a intersubjetividade. Para Dalbosco (2014,

p. 1044), “a consciência da finitude é a base da historicidade, então a experiência autêntica é a experiência da própria historicidade”. No entendimento desta radicalidade da experiência humana, como afirma o filósofo, a consciência da historicidade nos revela que tudo é humano, assim como tudo o que é humano é histórico.

“Os propósitos da educação libertadora resumem-se na ação de educar-se na história e como história”, conforme demarca Fiori (1991, p. 95). Para ele, a historicidade é a marca da constituição da práxis humana. Considera que a luta pela liberdade se dá dentro de um mundo e de uma sociedade histórica. “O comportamento humano é sempre direção para valões que não se reduzem ao fático, nem brotam do arbitrário. São históricos: implicadamente dados e conquistados, invenção da práxis em que o homem se produz e se liberta”. (FIORI, 1991, p. 91). A historicização processa-se através de uma mediação cultural, quando o homem se objetiva e recupera-se sujeito de sua existência. As escolas, “se querem comprometer-se com a libertação do homem, devem inserir-se intrinsecamente, radicalmente, profundamente, no dinamismo totalizante da cultura do povo, que não necessita ser autóctone, mas sim autônoma” (FIORI, 1991, p. 93).

Uma educação deve estar vinculada intrinsecamente ao projeto em que o povo lute pelo poder que o trabalho deve lhe conceder, e desempenhe o papel de protagonista de sua história. Seus interesses são os interesses da libertação humana. Dentro das condições objetivas de cada projeto histórico, a libertação consistirá numa práxis transformadora da mencionada consciência possível, em realidade consciente – concretização histórica da liberdade (FIORI, 1991, p. 94).

Assim, toda e qualquer experiência seria marcada pela historicidade, e esta marca a não-neutralidade dos coautores e de sua experiência individual. A interpretação pela hermenêutica traz a valorização de duas características fundamentais para a compreensão do ser no mundo: a historicidade e a experiência. Essas serão de extrema valoração para a pesquisa, cuja participação dos sujeitos adquire um papel protagonista. De acordo com Stein (1996), o problema da experiência é desenvolvido de diversos modos, conferindo-lhe amplitude. Gadamer sugere uma possibilidade de representação ou descrição de uma totalidade da experiência de mundo, uma vez que o universo do ser humano pode ser descrito pela experiência de mundo de cada um. Josso (2010) compreende a experiência enquanto interpretação das narrativas das vivências para extrair delas conhecimentos e

informações. Essas elaborações estão centradas de acordo com a significação que tais vivências permitiram. Para ela, a “experiência torna-se formadora no momento em que o sujeito assimila as significações elaboradas” (JOSSO, 2010, p. 266).

Quanto à historicidade, ela não pode ser ignorada no processo de interpretação do mundo e de seus sujeitos, já que a “compreensão acontece sob os efeitos da história” (KRONBAUER, 2014, p. 332). E o autor continua dizendo que o desde onde se compreende é condição para o conhecimento e o “mundo, mediante o qual, no qual e com o qual o ser humano se constitui, já é desde sempre linguagem” (KRONBAUER, 2014, p. 332). Portanto, “a hermenêutica situa-se na existência da linguagem, é nela e por ela que se processam os significados” (GHEDIN, 2004, p. 1), assim como também a definiu Flickinger (2014) como “doutrina da compreensão”. O mesmo autor (p. 37) esclarece ainda que quando se quer compreender algo, esta compreensão não fica restrita a entender a razão de ser ou a constituição do objeto de conhecimento; assim, quem “queira realmente compreender algo verá implicitamente questionado o seu próprio saber”. Há na hermenêutica a relação com Freire sobre o humano e o conhecimento, quando afirma que assim como nós, seres humanos, nosso conhecimento é histórico e que o conhecimento do mundo tem historicidade (FREIRE, 2011a).

Gadamer afirma que a hermenêutica pressupõe o diálogo e este, a existência do outro. Deste modo, a pesquisa em educação e a interpretação hermenêutica enxergam, não um objeto, e sim um sujeito participante e que permite a polissemia de vozes para a pesquisa e suas constatações. O sujeito também possui seu espaço de legitimidade e de marcas intersubjetivas na compreensão e estruturação da pesquisa. Quando a pesquisa parte do reconhecimento de outros e outras ela pressupõe a abertura e o reconhecimento do inacabamento humano no processo de diálogo, que não existe sem a escuta e sem o vínculo autêntico entre os sujeitos.

Ideia de pesquisa compartilhada por Dalbosco (2014, p. 1046), quando diz que “aprendemos muito de nós mesmos ao levarmos a sério o processo de estranhamento que o olhar do outro nos provoca”. Reside aí o paradoxo, mencionado nas linhas acima e problematizado por Kronbauer: no movimento de distanciamento, de estranheza, oposto à familiaridade e à pertença, é onde reside a hermenêutica. Para ele, o fato de se encontrar dentro da situação não é prejudicial para a construção do conhecimento. Ao contrário, é aceitar a condição de que não é possível suspender a si próprio, como que se colocar fora de jogo, para poder teorizar de forma neutra

(KRONBAUER, 2014, p. 8). Quer dizer, pelo diálogo é possível reconhecer em si elementos até então encobertos, ou estranhar concepções tidas como verdades. Reiterando a ideia, acrescenta Ghedin (2004, p. 2) que a “hermenêutica é este esforço humano de compreender a sua própria maneira em que compreende”. Sendo assim, para Kronbauer (2014, p. 6), “a Hermenêutica Filosófica pretende dar conta do ‘modo de ser do próprio ser humano’ enquanto “ser de compreensão””. E é para que possamos nos compreender que relacionamos a hermenêutica com os movimentos de diálogo e afastamento/admiração/desvelamento dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos. É no afastamento que conseguimos interpretar e (re)admirar nossa práxis, como um esforço de compreensão para desvelarmos nossas atitudes e nossas concepções enquanto docentes, de nosso próprio processo auto(trans)formativo.

A interpretação hermenêutica não se apresenta, portanto, com técnicas e passos pré-determinados, visto que, em sua construção histórica, não se aprisiona em esquemas mentais prontos. Kronbauer ainda assinala que compreender é algo anterior à dualidade sujeito-objeto. Para ele, a interpretação na perspectiva dialógica é também “se deixar interrogar pelo tema ou por aquilo que está em questão, superando a atitude epistemológica na qual o sujeito é determinante e o objeto é representação do sujeito” (KRONBAUER, 2014, p. 6).

A hermenêutica reside no esforço do ser humano em compreender como ele interpreta a si próprio, ao outro e à realidade, em um cenário real de sua existência; é como admitir “pertencer-se uns aos outros”, “poder-ouvir-se-uns-aos-outros”, o que implica em estar “disposto a deixar valer em mim algo contra mim, ainda que não haja nenhum outro que vá fazer valer contra mim” (GADAMER, 1998, p. 532). Assim como um envolvimento que reside na escuta sensível, proposta pelos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, para interpretar os momentos de auto(trans)formação é necessária a sutileza da escuta sensível e do olhar aguçado a fim de ser capaz de interpretar as possibilidades hermenêuticas que o processo é capaz de provocar. “O pensar da hermenêutica é uma busca da razão das significações do ser” (GADAMER, 1998), já que “toda interpretação está inserida em um contexto existencial e histórico, no qual interpretar algo é também uma autocompreensão daquele que interpreta” (KRONBAUER, 2014, p. 328). Por esta razão, a importância da inserção do pesquisador no contexto e na possibilidade de auto(trans)formação por meio do diálogo com o outro, da participação e da

humanização do ser – participante da pesquisa – de modo que se torne coautor dela e tenha também a possibilidade de auto(trans)formação de si e de sua prática profissional. Tem-se, portanto, a confirmação de que “conhecer é entregar-se à realidade de forma que ela nos atinja e nos envolva a ponto de nos tornarmos parte dela. Assim, procura-se compreender as coisas que são incompreensíveis à primeira vista” (GHEDIN, 2004, p. 4), de modo que “como ser humano, enquanto ser no mundo e com os outros, compreende” (KRONBAUER, 2014, p. 329) e que as “escolhas são linguisticamente determinadas” (COSTA, 2002, p. 109).

Na experiência hermenêutica reside a predisposição à escuta e ao diálogo, não na ideia de perguntas prontas e respostas premeditadas, mas uma escuta sensível e um olhar atento e compreensivo às necessidades e às palavras dos outros. Se pela hermenêutica “ser que pode ser compreendido é linguagem”, premedita que o envolvimento do sujeito com a linguagem é tamanho que não é possível separar um do outro; destarte, os Círculos Dialógicos pretendem-se tempo-espacos nos quais o ambiente hermenêutico da interpretação e da compreensão permitam a alteridade e o reconhecimento do seu lugar naquele momento e naquele contexto por parte dos pesquisados. Nessa perspectiva, segundo Kronbauer (2014, p. 333), “o intérprete precisa estar disposto a permitir que suas opiniões sejam colocadas em questão quanto a sua legitimidade”, ao que Gadamer define como “abertura à opinião do outro”, que participa e protagoniza aquele momento em nome também de assumir erros e confrontar opiniões prévias com a condição do re-conhecimento e autoconhecimento. Em *Verdade e Método* (1999), Gadamer afirma o reconhecimento de um “tu” na pesquisa, não um objeto a ser analisado, mas um sujeito que possui opiniões, marcas linguísticas e históricas e que configura singularidade à pesquisa. Cabe, portanto, ao pesquisador a compreensão do conteúdo de sentido proveniente dos saberes dos sujeitos que compõem a pesquisa. Deste modo, compreende-se que mais do que uma teoria, a hermenêutica, para Gadamer, é um modo de ser no mundo. Hermenêutica privilegia o espaço dos sujeitos-coautores da pesquisa e trata de possibilidades de interpretação da realidade, dos ditos e dos não-ditos nos diálogos realizados nos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, nos processos de auto(trans)formação permanente com educadores de escolas públicas.

Foram realizados Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos em uma escola de Educação Básica da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, tendo como centralidade de estudo as experiências auto(trans)formativas com

educadoras no contexto da escola pública, com a utopia da (re)organização curricular para pensar possibilidades da pedagogia de educação popular no contexto de educação básica.

Deste modo, apesar de concentrar-se em um universo de pesquisa, ela representa a utopia de tantos outros educadores e educandos em outras partes do mundo, ou ao menos em outras tantas escolas do Brasil. Afinal, lutar para que as classes populares possam estar na escola pública e que a escola pública seja para as classes populares vem de séculos e pertence a milhões de seres humanos, sobremaneira num Brasil de tantas desigualdades e silenciamentos socioeconômicos e histórico-culturais. Ao ser indagada, durante o Círculo 4, sobre qual a “semente” que a proposta dessa escola havia deixado em suas trajetórias, a educadora Crespa afirma que não falar de semente, mas falar de processo.

Ainda utilizando a metáfora pensada para a dinâmica do encontro, a educadora reflete *“que o girassol depois que ele é flor, que ele está bonito, cuidado, regado, ele já tá lindo, e ele tem o pólen no meio e o vento leva e se esparrama. Então uma coisa que nesta longa caminhada, a gente acompanha também. Os primeiros que fizeram o trabalho mais árduo fizeram o trabalho de cultivo, de regar, o mais pesado. O girassol não é perfeito, nenhum deles é, mas ele floriu. Hoje o nosso trabalho aparece e se esparramou, o vento levou o pólen. Ele se esparramou, vamos dizer assim, talvez não no mesmo molde, as escolas assim como as falas e tal, mas a gente vê muita coisa já, muitos olhares para o nosso jardim. Que legal! Nós podemos começar a plantar aqui na nossa escola, a gente tem que começar a plantar aqui no nosso município. Outro dia uma professora falando ‘que interessante se a gente conseguir fazer como no teu município [...]’, eu fiquei pensando, ‘Nossa Senhora, é uma coisa assim que demanda de desejo, para que aconteça e tal’. Mas se não tivesse sido feito toda essa caminhada, não teria um jardim pronto para se olhar. Para ter como [...], não como modelo, mas como exemplo. Se esparrama, assim, mesmo que a gente não faça muito esforço, o vento leva a conversa, leva o trabalho, uma foto, leva uma postagem, uma prática, alguém ouviu falar em algum lugar...”*.

Essa reflexão reitera a legitimidade e a representatividade da escola-universo da pesquisa, enquanto campo para olhar a escola pública, para o grupo dos educadores, para olhar a formação com professores de modo abrangente e dinâmico. Abre possibilidades para uma práxis de auto(trans)formação e um currículo de maneira a valorizar a trajetória da escola, os caminhos já percorridos, os avanços e

também os percalços e seus desafios. Afinal, a luta de educadores é, de maneira geral, representativa à classe. Uma proposta e uma vivência de escola como essa torna-se também espaço para sentir-pensar-agir inéditos-viáveis, quiçá para fortalecer a caminhada que já vem sendo trilhada por essas educadoras. Como Freire afirmou “uma luta comum, para uma consciência da realidade e uma consciência de si que fazem dessa pesquisa o ponto de partida do processo de educação e da ação cultural de caráter libertador” (FREIRE, 2016, p. 65). Com a realização dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos no *lócus* de uma escola pública, o que se pretende é captar as problemáticas vivenciadas pelos educadores em sua prática, com enfoque na realidade dos educandos, com vistas a processos de conscientização quanto ao sentir-pensar-agir um currículo de modo mais dialético e significativo para todos, estudantes e professores. Para Freire, (2016, p. 74) “É à medida que alcança descobrir e reconhecer, “captar” esses temas e essas aspirações, assim como as tarefas pressupostas pela realização deles, que o homem participa de sua época”.

Os procedimentos metodológicos constitutivos deste estudo, conduziram à discussão de que a metodologia de uma pesquisa em educação deve, mais do que “escolher métodos”, responder às necessidades e às ideologias da pesquisa realizada, ainda mais quando todos são desafiados a se assumirem como coautores, pela ação-reflexão-ação dialógica inserida e comprometida com o seu contexto. Por esta razão, a hermenêutica é apresentada como possibilidade para a compreensão e interpretação dos constructos ressignificados/reconstruídos cooperativamente nos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos. Os encontros dos Círculos foram realizados com as sujeitos coautoras da pesquisa, educadoras da escola pública de educação básica, com o intuito de problematizar as concepções de educação, currículo e de auto(trans)formação, sempre em aproximação da escola com as realidades dos educandos. Santos (1999) corrobora afirmando que todo o conhecimento é também autoconhecimento, e daí a importância do reconhecimento do ser por meio da linguagem e a importância do diálogo na formação do sujeito e na constituição ressignificativa de suas experiências. Josso (2004) ressalta que toda a formação é também autoformação, quando ressalta seu próprio percurso de vida e formação; ela dá significação ao percurso formativo que concretiza seus saberes e suas reflexões acerca da profissão e do processo epistemológico do conhecimento. Para ela, o sentido da vivência e da formação são as experiências capazes de serem ressignificadas. Experiências estas que não devem ser repetições, e sim vivências e

processos pelos quais é possível desvelar/interpretar por meio das processualidades dialógicas da linguagem. Afinal, não há sentido na pesquisa se, de alguma forma, ela não possibilitar a emancipação e a autonomia de seus sujeitos coautores.

Em Josso (2010), todo o relato é interpretativo, e faz parte deste trabalho de interpretação também procurar desvelar as inter e reinterpretções, as descrições dos fatos, as histórias contadas e identificar os momentos de tomada de consciência que existem na (inter)subjetividade dos coautores. A autora utiliza a metáfora do “despojamento das camadas de verniz social e cultural que nos fazem crer que pensamos por nós mesmos” (JOSSO, 2010, p. 78). É quando nos despimos daquilo que achávamos que sabíamos, que conseguimos nos redescobrir e constituir nossas experiências individuais e coletivas. Isso é formação, é mais que formação, é auto(trans)formação *com* os outros que também me constituem, enquanto se constituem docentes, em um processo permanente de busca pelo ser mais, pelas suas também permanentes auto(trans)formações, de cujas feitura todos somos coautores.

O próprio modo de trabalho na escola universo da pesquisa, é consonante com o processo de auto(trans)formação na vida das educadoras e no quefazer da educação. A (re)descoberta do inacabamento e a constante (re)criação do fazer pedagógico é alvo de reflexão-ação-reflexão e busca permanente. Ao mesmo tempo em que se questionam sobre como continuar com uma perspectiva de pedagogia popular na escola pública? Como reestruturar o currículo? Como fortalecer a aprendizagem com os estudantes? De que modo conseguir trabalhar a realidade, se a mesma vem engolindo-as (professoras e escola) com suas esmagadoras propostas para oprimir, desencorajar e enfraquecer, a certeza de que ceder não é uma opção, parece estar presente na maioria das educadoras partícipes dos Círculos. No Círculo 1, a educadora Violeta traz o relato de como a estruturação curricular da escola, pelo viés da pedagogia da educação popular promove também auto(trans)formações em sua profissão docente. *“No momento que se iniciou a proposta, em que a gente vai se formando educador, a gente nem conseguiria voltar atrás. Eu acho que é um processo que tu não volta mais... Isso vai até que os nossos alunos também não aceitariam o que era feito há 20, 30 anos atrás. Essa formação, a proposta, essa leitura e visão mais crítica, vai nos transformando criticamente em pessoas diferentes. A questão assim, muita gente fica apática, espera para ver... e o fato de enxergar outra visão é o que nos incomoda e nos desacomoda.”*

4 A AUTO(TRANS)FORMAÇÃO COMO COMPREENSÃO DOS PROCESSOS PERMANENTES DE (RE)CONSTITUIÇÃO DOCENTE

O conceito de formação *com* professores e a concepção de formação, visualizada para o contexto da escola pública, nesta pesquisa, são estudados sob o viés da pedagogia popular; sabendo que o contexto da práxis, como diz Freire, “não é só a sala de aula, mas encontra-se fora dela. Se o processo for libertador, os estudantes e os professores empreenderão uma transformação que inclui o contexto fora da sala de aula” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 63). Passando-se pelo conceito de auto(trans)formação, desenvolvido nos estudos do Grupo *Dialogus*, com Henz e Freitas (2015a), a concepção de educação aqui pensada, encontra-se sob a ótica de Freire (2011, 2013, 2016) e a concepção de currículo, com Arroyo (2010, 2013), Sacristán (2013) e Silva (2017). Para esses educadores, a formação docente em espaço escolar não pode separar conhecimentos das experiências, conforme reforça Arroyo (2013) a educação que não considerar esses aspectos está desprezando as experiências dos coletivos sociais, dos educandos e educadores, além de ignorar a diversidade presente nessas identidades de etnias, classes, espaços, gênero tão distintas. Ou seja, é na cotidianidade vivenciada pela escola que se estrutura a concepção curricular e as práticas que efetivam o currículo na escola. Por essa concepção, a formação *com* professores necessita ser repensada, articulada dialeticamente com o currículo e a concepção de escola e de educação feita para o público, relação essa que é intrinsecamente articulada com o fazer pedagógico e a auto(trans)formação com educadores.

Afinal, é possível pensar a “formação” separada do currículo e da escola? Apesar de inconstante a cada realidade, alguns elementos são fundamentais para tornar a educação significativa para quem mais precisa, os educandos, tais como a autonomia dos sujeitos (estudantes, professores, comunidade escolar) ao pensar e construir o currículo no qual acreditam para a educação que realizam; a problematização de questões locais, regionais e globais que interferem diretamente na vida das pessoas; a clareza das concepções de humanidade, escola, educação e sociedade que esses agentes buscam construir; a humildade pedagógica em reconhecer que tanto docentes quanto estudantes estejam em constante processo de auto(trans)formação. Além de ser importante enxergar a experiência social dos docentes como legítima e como parte integrante do currículo.

Os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos realizados na Escola estadual, universo da pesquisa, trouxeram à tona o quanto momentos de formação dialógico-cooperativa, na escola, podem ser enriquecedores para as auto(trans)formações das trajetórias docentes, individuais e grupais. A humildade e a disponibilidade em estar sempre aprendendo são posturas que contribuem para tornar relevante e mais significativa ainda uma proposta de auto(trans)formação com educadoras, disponíveis a construir um currículo de viés popular na escola pública. “*A humildade a gente aprende aqui, aqui na Escola [...]. E a gente veio como formanda... eu sei: não sei nada! E a gente sabe isso [...]*”, afirma a educadora Terra, no Círculo 4. A postura de estar disponível para aprender, de desconstrução de seu fazer pedagógico e reconstrução de sua imagem docente são processos profundos, aos quais as educadoras se dispõem ao buscar uma compreensão curricular que seja aberta ao diálogo, que promova a autonomia e a autoria de seus sujeitos.

A proposta dos processos e movimentos de auto(trans)formação conduz o professor à autonomia e à ação-reflexão-ação, sua práxis, visando melhor desenvolvê-la. Ou seja, “quando a autocrítica e a autoavaliação prevalecem sobre a avaliação do outro, o aprendente desenvolve a independência de espírito, a criatividade e a confiança em si; ele se forma em congruência consigo mesmo e dá prova de autenticidade” (JOSSO, 2010, p. 65). Relacionando as concepções de Rogers e Freire, Josso (2010, p. 65) faz uma constatação que contribui para a ideia de formação que se busca desenvolver, dizendo que “o domínio da aprendizagem das aprendizagens facilita as autorregulações como as auto-orientações, sem as quais é difícil imaginar uma diferenciação individual num contexto sociocultural”. Esta autorregulação e auto-orientação também acompanham o processo de autoria e autonomia do educador quanto a sua práxis. O educador que apenas segue as regulamentações e materiais que, descoladamente de seu contexto, lhes são apresentados, pode não conseguir manter o domínio, no sentido de saberes e de construção do protagonismo. Aquele que conhece o que ensina e valora as experiências vivenciadas em seus contextos (e de seus educandos), consegue ser capaz de redimensionar, com criatividade e autoria, propostas pedagógicas voltadas à humanização e à conscientização/libertação dos estudantes. Para Fiori (1991), “o homem só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo.” (p. 62) por isso é tão importante esse redimensionamento e essa interação dialógica para a participação dos agentes no processo pedagógico para que a ideia de humanização

esteja presente. É assim também na percepção da educadora Arco-íris, que no Círculo 2 afirmou que enxerga o trabalho grupal com muita relevância. *“A gente está sempre em movimento. No coletivo, quando planeja coletivamente, a gente vê lá na comunidade, mas se eu não me envolvo, não consigo me aproximar das pessoas. Eu tento sempre voltar-me ao aluno, que escola que está lá e vê o aluno como um número? Qual vê ele como um ser humano?”* Existe uma preocupação em fazer a educação dos sentidos, das humanidades, do afeto e proximidade com os estudantes e com a comunidade. Como percebe a professora Violeta, no Círculo 8, “eles buscam aqui na escola esse ver-se”. Referindo-se à fala da educadora Atitude que pontua aspectos que mostram ações que humanizam a escola: *“Uma vez a gente era diferente, até na sala de aula, éramos “dadores” de aula, até com os alunos a gente não conhecia, não se envolvia, ia lá, dava a aula que tinha que dar e pronto! [...] até estava falando ontem à noite veio a menina lá do 3º ano (Ensino Médio), se abraçou em mim, saiu da sala de aula e disse professora me ajuda, eu tô ansiosa e começou a chorar, chorar, [...] meu Deus eu tinha as coisas pra fazer, mas eu vou sentar com ela, vou fazer o que eu gente? Fiquei uns 40 minutos! Uma vez a gente não fazia isso! Há uma demanda”*. Um espaço e uma práxis de acolhida, uma ambiência e um currículo que humaniza fazem toda a diferença para os estudantes e para os docentes. E isso exige auto(trans)formação permanente, afinal, construir interações de humanização, escuta e diálogo demandam muito da percepção de mundo, de ser humano e de educação dos docentes.

A ideia de formação *com* professores é aquela que acontece de modo permanente durante a trajetória do educador e, mais especificamente aquela que ocorre no contexto de trabalho. Nóvoa (2009) aborda a necessidade de uma formação docente construída dentro da profissão, levando em conta aspectos como a prática, a profissão, a pessoa, a partilha e o público. Faz referência ao trabalho em equipe e ao compromisso social da profissão, a fim de que a formação docente ultrapasse as fronteiras traçadas pela realidade social e possa ofertar novas oportunidades aos educandos para enxergar o mundo e intervir no espaço de modo consciente e responsável.

Essa responsabilidade apontada por Nóvoa ficou bastante evidente durante a realização dos Círculos Dialógicos. As educadoras coautoras da pesquisa, ao comentarem, referiram-se ao modo como a escola trabalha, falando de aspectos da estrutura curricular, a denominam “proposta” e deixam transparecer o quanto sentem-

se responsáveis pelo trabalho, pela manutenção da mesma e pela realização de um bom trabalho. Adotar uma perspectiva emancipatória, humanizadora e uma práxis em um trabalho por falas e temas geradores, marca a vida e a formação profissional daquelas educadoras. “*Eu lembro o primeiro dia quando eu cheguei eu chorei aqui com a Luz*”, relata a professora Jô no Círculo 4, ao ser indagada sobre qual o legado da proposta para ela. “*Muitas vezes eu não entendia, mas hoje vejo que os erros que eu cometi me fizeram crescer, melhorar*”. E essa postura autorreflexiva é bastante recorrente em diálogos na escola. Ao mesmo tempo em que exige, em que faz refletir, o processo auto(trans)formativo torna-se constante, nas palavras da educadora “aqui a gente tem uma liberdade para trabalhar”. Essa compreensão de que a formação docente é um processo árduo, que desafiar-se à auto(trans)formação é mais intenso ainda, é fundamental para que a perspectiva emancipatória e crítica se mantenha. Uma vez que, sem essa abertura por parte das educadoras, o fazer pedagógico corre o risco de tornar-se mecânico, pouco reflexivo e descontextualizado.

Pelo contexto de formação docente, passam também as concepções de saberes e profissão docente, e com a contribuição dos estudos de Tardif (2002): são os saberes que os professores constroem em espaços de vida e de atuação. São saberes acionados nos espaços cotidianos de trabalho, muitos deles construídos nos tempos-espaço de formação que não se limitam ao universo acadêmico, ainda em seu período de estudante.

Nos estudos que envolvem a profissionalização docente, segundo Imbernón (2011), faz-se interessante analisar o que se considera profissionalismo e profissionalização em relação ao desempenho da profissão. Para ele, a profissionalidade constitui as “características e capacidades específicas da profissão” e a profissionalização o “processo socializador de aquisição de tais características” (IMBERNÓN, 2011, p. 25). Estes conceitos sociais e multidimensionais fundamentam-se em valores pessoais e são constituídos coletivamente, impulsionados em um tempo e lugar históricos. Entretanto, é preciso levar em conta que “os saberes da docência e os próprios docentes-trabalhadores têm estado ausentes nos conhecimentos escolares” (ARROYO, 2013, p. 71), já que os currículos estão mais preocupados em acumular conteúdos do que saberes. Muitas vezes, os conteúdos da sala de aula não ensinam e não se relacionam com as vivências e os saberes da “experiência-feito” (FREIRE, 2014) ou mesmo as “experiências de vida” (JOSSO, 2010) de tantas crianças, adolescentes, jovens e professores das nossas escolas

públicas. “O curioso é que tanto os mestres, quanto os educandos têm propiciado um acúmulo riquíssimo de vivências e de estudos, de conhecimentos, teses, narrativas e histórias do magistério, da infância, da adolescência e da juventude” (ARROYO, 2013, p. 71), porém, lhes têm negado o direito a reconhecerem e a reconstruírem suas histórias a partir daquilo que aprendem.

Enquanto continuarem chegando crianças e adolescentes, jovens e adultos populares com vidas precarizadas teremos coletivos de profissionais e de educandos contestando a visão sagrada, miraculosa dos conteúdos dos currículos e das avaliações. Teremos disputa por outros conhecimentos, outras racionalidades, outro material didático e literário; por outros projetos de sociedade, de cidade ou de campo; por projetos de emancipação; por explorar as potencialidades libertadoras do conhecimento (ARROYO, 2013, p. 40).

Enquanto houver professores engajados na causa da escola pública, enquanto houver crianças e jovens, ainda haverá pelo que lutar e inéditos-viáveis a descobrir e construir. Nosso sentir/pensar/agir é de que o diálogo pode contribuir para a ação-reflexão-ação e a consolidação de um currículo contextualizado e relevante para todos os seus envolvidos.

4.1 CONCEPÇÕES DE DIÁLOGO, A DIMENSÃO DO RECONHECIMENTO DE SI E DO OUTRO E AS CONSTITUIÇÕES DO PROCESSO DE AUTO(TRANS)FORMAÇÃO

O diálogo adquire em Freire uma dimensão profunda e libertadora. O conceito encontra no educador a amorosidade e o cuidado em, muito além de defini-lo, vivê-lo e refleti-lo intensamente. Para o educador pernambucano, a vida foi eticamente calcada nos princípios da relação dialógica consigo, com os outros e com o mundo. Para ele, o diálogo é fenômeno humano que se materializa pela palavra. Contudo, a palavra é mais do que apenas um meio para que ele se faça. A palavra, impõe-nos elementos constitutivos em duas dimensões: a ação e a reflexão, solidárias em uma interação radical. Como ele afirma, “não há palavra verdadeira que não seja práxis, daí dizer que a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2013, p. 107).

Palavra $\frac{\text{(ação)}}{\text{(reflexão)}} = \text{práxis}$

Sacrifício $\frac{\text{(da ação)=palavreria, verbalismo, blá-blá-blá}}{\text{(da reflexão) = ativismo}}$

(FREIRE, 2013, p. 107)

As principais considerações acerca do diálogo deixadas por Paulo Freire em suas obras são fruto de suas vivências com a alfabetização de trabalhadores pelo Brasil e pelo mundo e em discussões com Ernani Maria Fiori. Afinal, como ele afirma, a palavra não é privilégio dos homens, é direito. Não há palavra verdadeira dita sozinha, ou *para* alguém; a palavra é dita *com* o outro, e sua pronúncia não se esgota. A verdadeira palavra é o próprio diálogo (FREIRE, 2013).

“O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu” (FREIRE, 2013, p. 109). Deste modo, é possível dizer que o diálogo necessita de uma intensa fé nos homens e uma esperança na vida e no mundo. “O diálogo é uma experiência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes” (FREIRE, 2013, p. 109). A essência do diálogo em Freire encontra-se no amor, na coragem, na humildade, na fé nos homens e na esperança. “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (FREIRE, 2013, p. 111).

Saber-se tão homem quanto os outros é exigência para o diálogo, uma vez que o encontro dos homens se dá pela escuta sensível e pelo reconhecimento do outro e da sua palavra. A essência do diálogo não permite a opressão, nem o ódio ou a intolerância. “Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz numa relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia” (FREIRE, 2013, p. 113). Seria contraditório promover o medo, a opressão, a castração da criatividade e da vocação ontológica da humanização dos sujeitos, uma vez que, quando falamos em diálogo, também precisamos falar de empatia e de amor.

Em Freire, a educação é intimamente relacionada ao diálogo, “na medida em que não é (a educação) a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1983, p. 46). Em uma práxis educadora dialógica, como vivenciou o educador, “o diálogo e a problematização não adormecem ninguém. Conscientizam” (FREIRE, 1983, p. 36). Por uma base pedagógica em que “tanto o educador como o educando, homens igualmente livres e críticos, aprendem no trabalho comum de uma tomada de consciência da situação que vivem” (FREIRE, 2014, p. 38). O diálogo propõe a autorreflexão, que chega a um profundo estado de tomada de consciência, retirando

o homem e a mulher de uma condição de espectadores, figurantes, para que se (re)insiram em uma historicidade, da qual participam com autoria e consciência. “Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 2014, p. 55).

Na obra *Educação como prática da liberdade*, Freire aborda o discernimento da temporalidade que leva o homem a ter consciência da sua historicidade, sendo capaz de discernir e transcender. “O homem existe no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se.” (FREIRE, 2014, p. 57). Essa temporalidade é que situa o diálogo como uma prática necessária e fundada durante os processos de formação com educadores. Afinal, é pela palavra e pelas experiências que os educadores conseguem relacionar-se e exteriorizar as aprendizagens e as vivências de sua práxis. Uma escola que não considera a temporalidade de seus sujeitos – educandos e educadores – e que não lhes permite a palavra enquanto instrumento para o diálogo, ignora a existência social de integração em um contexto específico e apenas reproduz conhecimentos, sem levar em conta a significação dos mesmos na vida de seus participantes.

Freire (2014, p. 95) aborda o que chama de “distância social” característica das relações humanas que impede o diálogo. Isso se dá quando o homem não desenvolve o sentido de participação na vida comum, quando não enxerga o outro na sua igualdade e nas mesmas condições humanas de ser mais na relação de constituição *eu-outro*, imanentes da sociedade. O diálogo, na radicalidade de sua existência, segundo Freire, implica na responsabilidade social e política das mulheres e dos homens em relações de comunhão uns com os outros. No ato da responsabilização enquanto ator social de seu processo de auto(trans)formação, o diálogo é processo indispensável para criar condições de desenvolvimento mútuo da consciência transitiva da relação mulher/homem – mundo – consciência. A noção de estar no mundo e *com* ele questionar, problematizar, inferir para transformar é condição ontológica da existência humana. Freire é claro quando nos lança o desafio de não nos adaptarmos à condição a qual nos encontramos, mas de, uma vez dela conscientes, agirmos para sua transformação.

Se pensarmos que, hermeneuticamente nos constituímos enquanto seres de linguagem, é pelo diálogo, pelas linguagens, que podemos interagir para buscar a transformação. Não apenas de nossos universos, mas de um todo maior, de uma

totalidade ética e estética da qual somos apenas um fragmento. Aqui, numa perspectiva filosófica, citando Leonardo Boff, e sua concepção transcendental de casa comum, não há como sermos seres éticos conosco, com os outros e com o mundo se não sabemos, primeiramente cuidar da casa que habitamos (falando aqui nas perspectivas micro e macro: corpo, mente e ambiente). Portanto, o diálogo é necessário, não apenas para tomarmos consciência dessa relação que estabelecemos com o mundo, mas também para a realização de um projeto social que compreenda a ligação intrínseca entre seres humanos e as demais espécies que mantém viva a casa comum, planeta, do qual temos o dever moral de recuperar em suas dimensões físicas, sociais e culturais.

Aí está a função social da escola. Se é com a educação de sujeitos que trabalhamos, é com essa compreensão de realidade, de totalidade sociocultural que precisamos instaurar uma coletividade disposta a trabalhar em prol de possíveis alternativas para pensar escolas, currículos e, principalmente, cotidianos que humanizem e que dignifiquem as pessoas. Quando o sujeito da escola consegue compreender sua participação no processo de pensar o currículo, realizar práticas, discutir questões pertinentes ao contexto e utilizar o conhecimento como instrumento de compreensão de sua realidade, a concepção crítica fica evidente, uma vez que ele é capaz de refletir acerca de suas vivências e a relação com o conhecimento amplia-se, ajudando-o a encontrar o seu lugar no cosmos (FREIRE, 2013).

A busca por uma educação mais democrática, participativa, crítica e reflexiva, requer a construção de espaços de diálogo e de partilha dentro da escola, entre estudantes e educadores. Sobre esse processo de reflexão, Freire explica a mente intransitiva, transitiva ingênua até chegar à transitividade crítica, a qual leva a uma educação dialogal e ativa, “voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas” (FREIRE, 2014, p. 84); é nessa posição transitivamente crítica que se encontra a matriz verdadeira da democracia.

O maior desafio de pensar a educação dialogicamente é assumir o papel central do educador como problematizador da prática educativa e mediador dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos na escola, com os educandos e com a comunidade. “Se a educação é dialógica, é óbvio que o papel do professor, em qualquer situação, é importante” (FREIRE, 1983, p. 35). Além de buscar a definição de diálogo em Freire, se faz preciso também ter claro o que o diálogo não é. Não há

diálogo na ignorância do outro como alguém em igual condição para dizer a sua palavra. Não existe diálogo que segrega ou supervaloriza um posicionamento sobre outro. Não há diálogo quando um dos sujeitos fecha-se às contribuições do outro ou um teme ser superado pelo outro.

Fica clara a rigorosidade dos processos dialógicos quando Freire nega práticas como o espontaneísmo, a verbalização e o excesso de segurança nas palavras. Aquele que tudo sabe e parece estar dotado de um saber e de uma luz divina de inspiração, impede o diálogo ao ponto que não enxerga o outro em uma condição de igualdade para poder também ensinar, aprender e a dizer a sua palavra. Mesmo o professor com postura tradicional, que enxerga na relação dialógica professor-aluno a perda da sua autoridade e da cientificidade de suas ações, precisa despir-se de preconceitos e medos. A relação dialógica não anula os conhecimentos e o respeito à figura do professor, mas a humaniza, estabelecendo uma aproximação entre educadores e educandos, mostrando-se enquanto gente que aprende, que está em permanente processo de auto(trans)formar-se. Freire (2011, p. 163) afirma que

a relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de pensar do educando.

A dimensão intensa do diálogo são nossas próprias ações, como afirma Freire sobre a postura progressista da educação; quando nos mostramos abertos ao outro, de modo que nossas palavras sejam nossas ações. Essa coerência pedagógica é um esforço constante, não atingido facilmente, deve residir, segundo Freire (2000), em tentar diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Isso tem uma aproximação com aquele discurso comum de que “alguém” deve dizer o que o educador precisa fazer de sua prática.

Ao contrário, pensar o diálogo como elemento fundamental na formação com professores é reconhecê-los como autores de seus processos de auto(trans)formação, pela ótica de que, as experiências vividas na e com a escola, com os educandos e a comunidade pertencem ao processo de constituição do profissional e do currículo escolar. Por esta razão, quando a formação acontece deslocada de seus contextos e sem ouvir seus sujeitos, é mais difícil que ela faça sentido. Josso (2010), ao abordar como ocorrem os processos de conhecimento,

relaciona a capacidade de transformar as vivências em experiências que gerem significações, partindo de contextos específicos e relevantes para a vida.

A autora diferencia os termos vivência e experiência, sendo aquela o conjunto de implicações e interações diárias, essa a atividade específica que analisa as vivências para extrair delas conhecimento. Para a autora, as experiências são capazes de se tornarem formadoras dos sujeitos e relevantes nos processos de aquisição de conhecimento. Para ela, uma experiência torna-se formadora no momento de assimilação dos significados que o sujeito elabora. Nesse processo todos os conhecimentos são simbólicos e significativos, tornando o que Josso define como experiência. “Essa experiência torna-se formadora no momento em que o sujeito assimila as significações elaboradas a conjuntos comportamentais ou simbólicos graças a uma valorização que justifica essa assimilação” (JOSSO, 2010, p. 266-267). É quando o sujeito compreende a si próprio, que consegue acreditar na sua possível autonomia. Autônomo, ele distancia-se do processo de formação para conseguir analisá-la e identificar suas potencialidades, é quando, de acordo com a autora, ocorre a tomada de consciência.

Para Josso (2010), a tomada de consciência não é um momento decisivo ou uma radicalidade de um momento, e sim um “acumulado de compreensões” que podem levar a mudanças. Não segue ordem de discurso, uma vez que é uma interpretação consciencial da realidade interior ou exterior. “A tomada de consciência é o indicador da presença ativa do sujeito, ferramenta mental de sua autonomização” (JOSSO, 2010, p. 267); é como se as atenções fossem focadas para um fragmento da realidade e a compreensão do mesmo pudesse desencadear alguma modificação no nível de atenção das ações. Segundo a autora, esses momentos de consciência são parte do processo de compreensão do sujeito quanto a si mesmo, ao outro e ao mundo, intimamente ligados aos conhecimentos. Quando as experiências situam-se em um campo profissional, como a docência, a presença de um grupo e de uma instituição é terreno para reconhecer informações e realizar registros que influenciarão na produção de experiências, ou seja, reconhecer-se realizando projetos e operando escolhas que constituirão as experiências.

Pensar a formação com professores põe em jogo conhecimentos existenciais, parte do processo de tomada de consciência e de estar consciente. Para Josso, “tornar-se sujeito nesse processo significa, pois, estar consciente de um “si” dinâmico”, imanente e transcendente ao ser psicossomático e à totalidade de seus registros”

(JOSSO, 2010, p. 273). O ambiente escolar é, por si só, dinâmico e se auto(trans)forma com seus sujeitos que nunca são os mesmos e, tocados ou não pelos conhecimentos, são capazes de vivenciar experiências que produzem significações. Segundo a autora, o sujeito está em transformação, já que reconsidera valorizações e que é remetido à sua subjetividade frente às subjetividades dos grupos aos quais pertence. Mas se mobiliza e age por si sobre si mesmo. Por isso, para ela, a tomada de consciência é, ao mesmo tempo, ponto de partida e de chegada para o processo de conhecimento. Uma dinâmica, um vaivém que entrelaça o interior e os impactos informacionais exteriores que provocam uma série de adaptações em uma interioridade movimentada por sua relação com o outro e com o mundo.

Em Fiori, “na constituição da consciência, mundo e consciência se põem como consciência do mundo ou mundo consciente e, ao mesmo tempo, se opõem como consciência de si e consciência do mundo.” (1991, p. 58) Assim toda a consciência é do mundo, de si próprio, é um processo histórico e mediatizado pelo outro.

A consciência é consciência do mundo: o mundo e a consciência, juntos, como consciência do mundo, constituem-se dialeticamente num mesmo movimento – numa mesma história. Em outros termos: objetivar o mundo é historicizá-lo, humanizá-lo. Então o mundo da consciência não é criação, mas, sim, elaboração humana. Esse mundo não se constitui na contemplação, mas no trabalho. (FIORI, 1991, p. 59-60)

A conscientização, nessa ótica é também um processo de conhecer-se, elaborar sentidos e construir com o outro. O processo de conscientização é definido por Josso como um elemento do conhecimento. Nesse momento é possível avaliar a importância do sujeito nesses processos e sua capacidade de estar consciente daquilo que faz consigo mesmo. É na trajetória apresentada, por outro ângulo, a dinâmica do conhecimento centrada no sujeito consciencial. É pela ruptura que o sujeito se transforma, evolui psicossomaticamente. Nos estudos da autora, encontramos que “abordar o que se designa por conscientização [...] é arriscar-se a entrar em um funcionamento psíquico, para compreender o que nele acontece em relação e a uma transformação consciencial (JOSSO, 2010, p. 301). Profunda e complexa, a conscientização requer amplo autoconhecimento e compreensão da realidade, busca constante por – como ela chama – autoformação, espaços para diálogo e interpretação do percurso que constitui os profissionais, seres humanos que se encontram imbricados nas ações formativas.

Sem propiciar essa oportunidade dialógico-reflexiva com os educadores, a conscientização pode não encontrar espaço para acontecer. Talvez essa conscientização não possa ser mensurada, mas à medida em que o diálogo propicia a ação-reflexão-ação sobre as experiências já em curso e possibilita pensar em alternativas futuras de transformação das práticas educativas ela, provavelmente, estará acontecendo; a experiência metodológica, pela sensibilidade do sujeito e de suas vivências, facilita a aquisição de qualquer conhecimento seja sobre si mesmo ou sobre seus processos auto(trans)formativos. A vivência do diálogo na auto(trans)formação com educadores está em constante movimentação e, assim, em permanente modificação, uma vez que envolve sujeitos em um ambiente dinâmico e inconstante, cheio de vidas e de experiências acontecendo a todo o momento. Por esta razão, os momentos de diálogo necessitam ser constantes, contextualizados e de intenso respeito e interação com os sujeitos que compõem a escola para permitirem a reflexão/conscientização individual e coletiva através dos movimentos dialógicos.

4.2 AUTO(TRANS)FORMAÇÃO COM PROFESSORES: A PERSPECTIVA DE HUMANIZAR E RESSIGNIFICAR A ESCOLA E SUAS GENTES

Josso (2010) afirmou que toda a formação é autoformação. Os estudos do Grupo *Dialogus*¹⁶, vem problematizando acerca desse conceito e fazem afirmar que toda a formação é auto(trans)formação. O conceito parte da concepção de formação permanente, da descoberta do inacabamento e conscientização do ser durante sua constituição profissional, cultural e social. Esse desafio tem chegado ao alcance da concepção de auto(trans)formação permanente. Inerente aos movimentos dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, essa compreensão resgata a genteidade dos educadores e educadoras em seus encontros e (des)encontros ao longo de sua transformação e reflexão na constituição profissional. Segundo Henz (2014), o grupo acredita que o percurso da auto(trans)formação permanente passa, necessariamente, pelo questionamento e pela reflexão dialógica que abrange capacidades, saberes, atitudes, sensibilidades, valores e concepções individuais e do grupo. Assim, nos Círculos, os participantes são constantemente desafiados a se

¹⁶ Com registro junto à base do CNPq desde 2011.

(re)descobrirem, (re)organizarem seus saberes e (re)fundamentarem sua prática por meio de estudos teóricos e de compreensão da cotidianidade da escola e do contexto. Corroboram com a proposta de Freire que, quando trata da inconclusão, conduz também à permanente renovação da práxis e do esperar na educação.

É difícil definir quando ocorre a consciência da constituição de um ser humano como professor. Primeiramente, é preciso esclarecer o que a constituição do professor não quer dizer: ‘conclusão do que sou e serei para o resto do exercício profissional’. Mas sim, a constituição de um lugar que ocupa, em um tempo histórico, atuante em uma determinada realidade social com interferência direta na vida de sujeitos culturais, históricos e sociais. Talvez por essa razão, seja difícil definir quando um cidadão passa a ter consciência de ser professor. Para alguns, pode ser que esta escolha seja “inata”: uma vocação brotada da vontade de ajudar/servir/constituir o outro: são os que consideram o professorar como missão. A visão romântica da educação esbarra nas precárias condições de trabalho, nos contextos sociais desafiadores, nos baixos salários e nas dificuldades de inserção a mudanças. Não se sustenta em um contexto no qual poucos procuram uma formação inicial para serem professores e em um momento no qual a classe do magistério enfrenta desatenção social, enfraquecimento como grupo e desprestígio cultural.

Outros, ainda, acreditam que ser professor é passar pela formação inicial de um curso de graduação/licenciatura e tornar-se “especialista” em uma das disciplinas que irá ministrar. Para estes, a universidade/faculdade deve lhes fornecer todo o conhecimento teórico específico de que necessitam para (re)transmiti-los a seus futuros alunos. E o conceito de “professor capacitado” para exercer a função está naqueles que melhor e de modo mais eficiente conseguem ‘acumular’ conteúdos nos seus planos de estudo.

Há ainda a visão de que professor dá aulas. Portanto, qualquer profissional que acumule conteúdos específicos (independente de seus conhecimentos quanto à pedagogia e à educação) pode ministrar aulas a outros sujeitos que ainda não “adquiriram” o mesmo nível de conhecimentos. Talvez seja por estas definições – apesar de muito superficialmente apresentadas – que a profissão do professor esteja atualmente descaracterizada pela sociedade, inclusive no seu próprio meio de trabalho.

Pensar a docência como algo pronto a ser adquirido prende o professor a uma “falsa” segurança de que terá, em todas as situações, o controle e um poder que não

existe senão pelo medo, pela repressão e pela utilização de conceitos cristalizados sob a classe. Os docentes, assim como afirma Abraham (1986, p. 22), têm de “*tomar decisiones, probar nuevos caminos, pues su posición está petrificada y el mecanismo de defensa que más utilizan es el de la denegación [...] de todo lo problemático, de todo lo incierto*”. Bem sabem os que vivem a docência que ela não se constitui em uma tarefa simples, tampouco pode ser exercida sem plena consciência da intencionalidade com a qual se atuará em um contexto de interação com outras vidas.

Este olhar ao educando, como ser de consciência, juntamente com demais fatores (condições de trabalho em grupo, materiais, salário, reconhecimento social, bem-estar, saúde e qualidade de vida...) compõem um docente humano. Se humano, logo imperfeito, sem todas as respostas que gostaria e necessitaria dominar. Segundo Imbernón (2011, p. 25), faz-se interessante analisar o que se considera profissionalismo e profissionalização em relação ao desempenho da profissão. Para ele a profissionalidade constitui as “características e capacidades específicas da profissão” e a profissionalização o “processo socializador de aquisição de tais características” (IMBERNÓN, 2011, p. 25). Esses conceitos sociais e multidimensionais fundamentam-se em valores pessoais e são constituídos coletivamente, impulsionados em um tempo e lugar históricos.

Este processo contínuo, sistemático, organizado e autorreflexivo que é construído pelo indivíduo, iniciado na formação inicial e na decisão da carreira, até o exercício continuado da docência é o que Marcelo (1999) compreende por desenvolvimento profissional docente. “São esforços dos professores na dimensão pessoal e na interpessoal, bem como as condições oferecidas por suas instituições no intuito de criarem condições para que esse processo se efetive” (ISAIA, 2006, p. 375). Engloba a concepção de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício da profissão, que sofre influências dos contextos sociais, culturais, políticos e ideológicos, pelos quais o professor se faz profissional. Além do que, “*el desarrollo profesional se especifica como una actitud permanente de indagación, de planteamiento de cuestiones y la búsqueda de sus soluciones*” (MARCELO, 2005), revelando um profissional que se engaja e participa da própria constituição profissional de si e do outro.

Por esta razão, afirma-se que o primeiro passo para que o professor possa constituir-se é ter a consciência de que esta profissão não combina com completude. É importante, sim, saber por onde caminhar e que caminho se pretende seguir, mas

a conclusão de seus saberes e a constituição de sua professoralidade é partir da premissa de que jamais deixará de profissionalizar-se, de auto(trans)formar-se por meio da reavaliação de sua prática, de conhecer seus educandos, de refletir acerca de seu quefazer docente e de preocupar-se com o impacto de como a condução de suas práticas é capaz de interferir e de ajudar a constituir a identidade dos estudantes e de si próprio. Destarte, como corrobora Freire em diversas obras (2011a, 2013), somente o profissional que é aberto à reflexão sobre suas práticas é capaz de desenvolver a autonomia e a participação dialógica com princípios de humanização, cidadania e democracia na escola e na sociedade.

Sabendo que a docência se constitui uma profissão inacabada, isso a caracteriza como um processo permanente de aprendizagem, pela interação crítica com o contexto na qual é realizada, e como produto ideológico da não-neutralidade das concepções culturais, históricas e sociais dos sujeitos que a efetivam. Para Imbernón (2011, p. 28), “o conceito de profissão não é neutro nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual”. Freire (2011a, p. 122) afirma “saber igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força, às vezes, maior do que pensamentos, da ideologia”. Segundo ele, a ideologia relaciona-se à “ocultação da verdade dos fatos” que torna os educadores míopes a ponto de não enxergarem a realidade como ela verdadeiramente ocorre.

Quando a docência se acredita imune à ideologia, passa a reproduzir concepções dominantes que aprisionam as práticas educativas à mera transmissão de informações, sem que elas sejam capazes de tornarem-se significativas aos educandos. Freire (2011a, p. 131) reitera que, para resguardar-se das artimanhas da ideologia, não se deve fechar-se aos outros, nem acreditar que detém a verdade. “Pelo contrário, o melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito [...] é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade”. Isto implica em uma postura dialógica que se espera do profissional docente: não um detentor de verdades, de conteúdos, de informações privilegiadas, e sim um mediador de diálogos, de construções de aprendizagens, carregado de responsabilidades sociais intrínsecas ao processo de educação de si e do outro.

Ao perceber que ao educador são necessários esses movimentos incessantes de construção e reconstrução, há também a tomada de consciência do inacabamento

da profissão e do ser humano, da necessidade de buscar, de tentar, de ousar, que tanto traz Freire em suas reflexões acerca do papel do educador. A necessidade de reconhecimento do inacabamento da profissão leva também à consciência da inconclusão humana; é não se abster das dificuldades e dos ofícios da profissão para a qual buscaram uma formação inicial. É assumir o papel de sujeitos e, por mais difícil que seja, enxergar a docência e suas atribuições como imprescindíveis para o melhor desempenho do trabalho. Conforme demarca a educadora Violeta, no Círculo 8, a consciência desse inacabamento docente e a necessidade de permanente auto(trans)formação estão presentes nas ocupações das educadoras. *“A questão da escuta docente é uma coisa que eu preciso avançar muito assim, de escutar eles. A gente quer a opinião deles, mas a gente não quer escutar! A gente quer que eles falem, mas a gente não quer escutar o que eles têm a dizer. Eu vejo muito isso e a gente precisa ouvi-los porque aí que está o nó do que nós precisamos agir na sociedade. A gente tem a percepção, o problema tá lá com a religiosidade, um exemplo, né, mas daqui a pouco, eles agem assim por quê? É eles que vão nos dizer. Então, para que a gente possa atingir as necessidades precisamos também ver o lado deles. Porque nós temos muito a nossa razão, o que é certo para nós, mas será que o certo para nós é o certo para eles?”* O movimento de autorreflexão, de percepção do quanto a escuta sensível deve fazer parte da práxis pedagógica é saber-se inconcluso, com possibilidades de construção de caminhos junto com os educandos.

Para Imbernón (2011, p. 28), reconhecer a docência e as atribuições de sua profissionalização não é assumir privilégios sobre os outros. Ao contrário, requer que, em seu exercício “o conhecimento específico do professor e da professora se ponha a serviço da mudança e da dignificação da pessoa”, participando dos processos de emancipação econômica, política e social dos sujeitos, buscando contribuir para a percepção das opressões e manipulações existentes na sociedade, que esmagam e desumanizam mulheres e homens. É por carregar estas responsabilidades que o quefazer educativo de um professor perpassa o nível de formação em sua área de atuação. Mas isso não basta; esse trabalho necessita levar em conta o contexto escolar, os saberes que os educandos trazem consigo, a história da instituição e, principalmente, que para tipo de educação se está disposto a contribuir, que metodologia a escola se propõe e como busca a concretização desta proposta. Todos estes fatores devem ser levados em conta para o trabalho em sala de aula e pelos gestores no processo de organização e planejamento.

Exercer o ofício de professor é mergulhar no mundo da educação, longe de ser uma profissão estática e fixa, apesar da estabilidade que, muitas vezes, é um de seus atrativos. A docência requer um aprendizado constante e uma busca incansável por aperfeiçoamento, em permanentes processos de auto(trans)formação. Não há como executar práticas pedagógicas em sala de aula sem um devido planejamento e sem que se saiba quais são os objetivos, os métodos e as estratégias. Paulo Freire já criticava duramente o espontaneísmo e a falta de planejamento, que prejudicam e comprometem a concretização de uma educação libertadora¹⁷.

A profissão de ser professor implica uma consciência de estar sempre aprendendo com os outros e com as situações. Por isso reconhecer a auto(trans)formação permanente como parte intrínseca desse fazer educativo é um dos caminhos para torná-la mais significativa. Também é saber que o espaço de “dar aula” é o mesmo onde se aprende a fazê-lo e no qual o profissional se faz agente de seu próprio fazer pedagógico, em permanentes processos pelos quais aprende também quando ensina.

Tardif (2002) traz o conceito de saberes docentes como os saberes que os professores constroem em espaços de vida e de atuação. São saberes acionados nos espaços cotidianos de trabalho, muitos deles construídos no tempo/espaço de formação que não se limitam ao espaço acadêmico e ainda em seu período de estudante. Saberes os quais podemos assinalar: o saber curricular, provenientes dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão e, ainda, o saber cultural herdado de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma cultura particular, que eles partilham em maior ou menor grau com os estudantes. Para Tardif (2002), o saber docente é composto de múltiplos saberes vivenciados pelos professores.

Para que o educador possa ter consciência dessas dimensões e saberes docentes, intrínsecos à profissão, é necessário que ele a exerça em um contexto

¹⁷ Em “Pedagogia do Oprimido”, Freire (2013) tece a concepção de educação problematizadora, que privilegia a libertação do sujeito em relação a sua condição de opressão e alienação, definindo-a como um esforço permanente por meio do qual os homens vão se percebendo de modo crítico *com o mundo e com o outro*. Esta perspectiva “servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora” (2013, p. 101).

integrado à comunidade. Por esta razão, a relevância do envolvimento da comunidade escolar neste processo de gerir a escola pública. Se o que se quer são bons resultados, não há melhor maneira de lutar pela qualidade da educação senão juntos, pela mesma causa. E pensar educação desta maneira requer que se construa um processo de formação capaz de fornecer ao educador a base teórica necessária para a realização de sua prática educativa. Freire (2011a) constrói seu conceito para a formação do educador, sob o olhar democrático e suas implicações.

O educador democrático tem a dupla função de caminhar para sua completude como ser humano e como profissional, abrindo espaço para que o aluno também o faça, de modo que, se transformando individualmente, possa, também, fazê-lo coletivamente. A formação permanente do educador é, portanto, uma necessidade pedagógica e uma opção política. O professor tem direito à formação continuada, não apenas quanto a inovações tecnológicas, mas também quanto a sua atualização ampla e constante, que lhe proporcione uma visão cada vez mais ampla e profunda da realidade (FREIRE, 2011a, p. 113).

De modo, a destacar a importância de refletir sobre a prática, despertando uma ‘curiosidade ingênua’, através do repensar das ações e do despertar da criticidade. Para Freire (2011a), a formação permanente é reflexão crítica sobre a prática. É pensar criticamente o que fiz hoje ou ontem e refletir sobre o que é possível melhorar antes de agir novamente. E reafirma a importância de ser coerente com o discurso ao ponto do que se diz ser coerente de tal modo com aquilo que se faz, ao ponto de serem confundidos. “O seu ‘distanciamento epistemológico’ da prática enquanto objeto de sua interpretação deve dela ‘aproximá-lo’ ao máximo” (FREIRE, 2011a, p. 40).

Ao ampliar e reafirmar o diálogo de inconclusão e necessidade da permanência do processo auto(trans)formativo de docentes, “os professores que possuem uma visão dialética¹⁸ do mundo percebem que o saber é um processo permanente de construção” (FREIRE, 2011a, p. 100). Esse é um desafio permanente, que exige humildade e reconhecimento de sua condição humana, lançando um olhar mais

¹⁸ Freire retoma a dialética em suas origens gregas e nos recoloca entre *dialética e diálogo* conferindo, assim, novos fundamentos que superam a clássica tríade dialética [...] *Afirmção – Negação – Negação da negação*. O que Freire aponta de novo em sua concepção dialética é a compreensão de história e do papel/importância da subjetividade humana na construção do mundo socioculturalmente estruturado. [...] No diálogo aberto, o exercício da argumentação dos sujeitos participantes dele garante que as posições diferentes tenham iguais condições de serem ouvidas, debatidas e avaliadas com base no processo de construção dialógica do mundo humano (ZITKOSKI, 2008, p. 116).

humano também ao educando e aos colegas que fazem parte e auxiliam nos processos de aprendizagem como um todo e na concretização do trabalho de uma determinada instituição. O reconhecimento como profissional, a autoestima e a dedicação ao trabalho também são fatores que corroboram para a efetiva viabilidade e realização da auto(trans)formação permanente.

“A formação centrada nas situações problemáticas da instituição educativa através de processos de pesquisa significa realizar uma ‘inovação a partir de dentro’” (IMBERNÓN, 2011, p. 22), possibilitando que a própria escola pense os rumos pedagógicos e sociais para os quais direciona sua formação. Ao docente, agrega-se o papel de pesquisador, não mais assujeitado, mas sujeito de sua própria auto(trans)formação. De dentro da instituição a qual pertence, ele é capaz de fazer de suas ações em sala de aula também instrumento para seu aperfeiçoamento e profissionalização, constituindo-se como um docente articulado à realidade e preocupado com questões sociais e pedagógicas.

As reflexões são possíveis quando o "tempo de formação" é realizado em ambiente escolar e os professores têm o espaço para discutir e se expor, de utilizar a prática docente como partida para novos aprendizados que, certamente, irão aperfeiçoá-la posteriormente. Nóvoa (2009) aborda a necessidade de uma formação docente construída dentro da profissão, levando em conta aspectos como a prática, a profissão, a pessoa, a partilha e o público. Faz referência ao trabalho em equipe e ao compromisso social da profissão, a fim de que ela ultrapasse as fronteiras traçadas pela realidade social e possa desenvolver com os educandos novas oportunidades de enxergar o mundo e intervir no espaço de modo consciente. “O reforço de processos de formação baseados na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 37). Na reflexão proposta pelo autor, a profissão é interligada com as emoções e experiências pessoais, sem perder seu caráter profissional, com a exigência dos saberes teóricos e o intermédio da realidade como reflexão e intervenção sobre si mesma. O professor que é capaz de viver sua profissão de modo autônomo garante a construção de seus saberes intelectuais, críticos e reflexivos. Pode, inclusive, dedicar-se à tarefa de pesquisador e elaborar conhecimentos teóricos e científicos, tendo por base o cotidiano de sua escola, atuando também como transformador de sua realidade sociocultural.

Essa constituição docente da professoralidade implica, segundo Imbernón (2011), considerar o professor como agente dinâmico, cultural, social e articulador

capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado, e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio grupo. Isso pode ocorrer em uma instituição que possibilite o diálogo e a convivência profissional, a troca de experiências e a articulação entre saberes culturais, políticos e sociais. Uma verdadeira instituição educativa inovadora, com perspectivas de mudanças e com uma real preocupação social com a qualidade da educação que protagoniza.

Além da instituição, o fator relacional entre os profissionais da educação aparece como elemento fundamental para a constituição da identidade docente. Imbernón (2011, p. 33) confirma que “a competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão”. Dentre debates, discussões, troca de experiências e socialização, é na interação com o outro que o professor busca a imagem que fazem dele, confirma o perfil que faz de si mesmo e constitui-se profissional.

O primeiro passo para esta auto(trans)formação e constituição profissional do ser é perceber-se como agente fundamental de articulação entre sua vida pessoal e profissional; entre si e seus colegas; com os educandos e sua imagem como docente junto à sociedade. Este processo é complexo, já que exige que o professor realize momentos de reflexão e interpretação crítica de si e de suas ações. Além disso, também precisará aprender a lidar com momentos de crise, que também são constitutivos da identidade docente e do fazer pedagógico praticado na escola.

Rever os processos “formativos” dentro das escolas pode ser a necessidade primeira para que se passe a entendê-los como parte intrínseca à formação permanente dos profissionais em educação. Uma escola dialógica, aberta e dinâmica requer profissionais capazes de se conhecerem, autoavaliarem-se a si e a seu fazer e renovarem conjuntamente a prática docente realizando autênticos processos de auto(trans)formação permanente.

“Os professores, cujo sonho é a transformação da sociedade, têm de ter nas mãos um processo permanente de formação” (FREIRE, 2011a, p. 85), disso se infere que a formação é, portanto, indissociável da profissão de professor. A consciência de inconclusão humana e a certeza de que não temos muitas certezas, que não saber é ponto de partida para saber mais, leva o professor a caminhos permanentes que

entrelaçam o exercício de sua profissão ao estudo, à reflexão e à teorização do fazer pedagógico. Streck, et al., (2014, p. 91) concebem, tratando de formação permanente, que “esse movimento reflexivo é fundamental, pois propicia a elaboração, por parte do educador, de sua teoria sobre a ação. Segundo Freire (2011b, p. 33), esta formação deve ser permanente e científica, sem faltar “[...] o gosto das práticas democráticas, entre as quais e de que resulte a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola”.

Freire (2011a) reitera que não é possível conceber que ensinar é puramente transferir conteúdos, ao ponto de que essa prática pode até ser considerada nociva aos estudantes. Ele nos diz que é preciso partir daquilo que está girando em torno dos estudantes, que possui significado para o cotidiano e abra possibilidades de transformação de seu viver no e com os outros. Então, é mister para o professor promover avanços de conhecimento e de cidadania, e é esta concepção a qual Freire se refere quando fala que - o “ser mais” - a vocação ontológica de interagir e de transformar o mundo é uma das tarefas da educação. Relacionando aos saberes dos educandos, é preciso que eles sirvam de base para processos de ensino-aprendizagem significativos, construídos por meio do diálogo, da interação e da participação.

Souza de Freitas (2014) chama a atenção para o emprego de um termo, muitas vezes utilizado quando se trata de formação, e que, desde a perspectiva popular, redimensiona-se para conferir o sentido da construção e da aprendizagem enquanto processo intrínseco e inacabado à educação: “a formação *com* educadores e educadoras”. Segundo ela, a expressão “*com*” no lugar de “*para*” ou “*de*” inicia um novo paradigma de conceituação (conceito e ação) da prática de formação, está em consonância com as ideias de Freire, nas quais o educador é o agente e não o espectador de sua constituição profissional. Os verbetes “formação com educadores” abrem espaço de interação e participação docente na organização, ressignificação e constituição das aprendizagens e experiências pedagógicas, embasadas no sentido emancipatório do sujeito, que a educação libertadora traz como contribuição para a sala de aula da escola pública.

Freire (2011a, p. 46) conduz à reflexão de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Conduz, portanto, à luz de que o processo de “formação com educadores” deve tê-los como centro atuante e pensante, em um trabalho que

entrelace a ação e a teorização das práticas pedagógicas e a consciência individual do professor quanto à necessidade de protagonizar o campo de atuação e “formação”. O que se quer dizer aqui é que, ao contrário de ser o professor dono e detentor do saber, ele é protagonista de sua prática pedagógica, juntamente com os agentes discentes, docentes e sociais da instituição. A participação neste campo da educação é fundamental para concretizar processos de auto(trans)formação cooperativa e dialógico-reflexiva, que privilegiem o cotidiano do educador e as necessidades dos educandos e seu contexto educativo.

O quanto, afinal, é importante a formação para os educadores? E para os educandos? E para a educação como um todo? É perceptível o que se vem debatendo neste estudo e o que muitos já disseram: a formação é indissociável à profissão, é para ela alimento, é para ela ar e vida. Ações participativas devem fazer parte de uma educação libertadora, ouvir as vozes e os silêncios dos educandos é possibilitar-lhes a participação na construção de sua autonomia. Com o entrelaçamento de práticas que contemplem o diálogo transformador há uma interação entre iguais; sem prevalecer ou privilegiar contextos e experiências, cada um traz consigo algo a dizer, mesmo que não saiba como. “O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro” (FREIRE, 2011b, p. 162). Também comungando com as ideias de Freire está Trindade (2002), ao afirmar que o diálogo é uma exigência que garante as relações humanas sem dominação, que consegue pautar a vida cotidiana, rompendo relações de silêncio e permitindo a reflexão e a tomada de consciência da realidade.

É papel do docente, deste modo, conduzir o diálogo no cotidiano escolar aproximando-o das vivências e das situações-limite de seus educandos, ouvindo-os e deixando-os se ouvirem. Mas como fazê-lo sem conhecer onde se trabalha? Se não é possível defender uma prática educativa que se contente em girar em torno do “senso comum”, também não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o “saber de experiência feito”, parta apenas do conhecimento sistemático da educadora e do educador.

Freire (2011b) afirma que é essencial ao educador saber que o seu ponto de fala não é o mesmo que o do educando. E, por isso, às vezes o sonho do educador deva ser tornar o aqui e o agora do educando compreensível a ele, a fim de que seja possível expandir essa compreensão para um futuro, para melhores condições de

existência. “No mínimo, tem de levar em consideração a existência do ‘aqui’ do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chega *lá* partindo de *lá*, mas de um certo *aqui*” (FREIRE, 2011b, p. 81-82). Isso significa dizer que ao educador não é possível desdenhar ou desvalorizar os sonhos ou negar os saberes que os educandos trazem até a escola.

Com este desafio, o professor progressista sente a incumbência e a precisão de adentrar na “leitura de mundo” da realidade dos educandos, para que, depois, em suas aulas, possa provocá-los a uma (re)leitura daquilo que vivenciam e conhecem, porém, por um olhar mais crítico, reflexivo e humano. Estes valores requerem uma conscientização prévia do docente sobre seu papel social perante os estudantes, a instituição e a comunidade. Sem lugar para improvisos ou práticas prontas e bancárias, a perspectiva popular vai ao encontro do real, com o desafio de enxergar situações-limite e buscar inéditos-viáveis para a conscientização e superação de situações de dominação.

É com rigorosidade que o docente precisa buscar o encontro com o tempo-espaço de seu fazer pedagógico. Rigorosidade no sentido da defesa de ideais, mas sempre com o respeito ao tempo, ao discurso e à posição do outro. Pensar o mundo, o ser e a educação pela ótica libertadora está longe de ser fácil. Dificuldades práticas, em muitos cotidianos, impedem que o docente trabalhe com sua carga horária em uma única escola, o que o faz conviver com realidades por vezes antagônicas. Isso pode não dar ao docente tempo hábil de conversar com o educando, conhecer seus pais, saber onde moram, quais as mazelas que tem de enfrentar antes de chegar à escola ou depois que volta à casa... E se, quiçá, tem casa, quantos moram com ele? Como é o relacionamento entre os familiares, se trabalham, se há entendimento de seu lugar na luta de classes. Se possui sonhos...

O próprio professor, hoje, tem tido dificuldade de sonhar, perante tantos desenganos. Um profissional que precisa estar mediando uma verdadeira transformação por meio da educação e elucidação da condição social, cultural e humana na sociedade, seja para crianças, jovens ou adultos, tem de, ao mesmo tempo, lutar por salários dignos, atravessar constrangimentos públicos, enfrentar longas jornadas profissionais com sobrecarga de turmas em escolas diferentes, fazer malabares com o relógio a fim de dar atenção aos educandos, aos filhos, à família... E as educadoras que participaram dos Círculos não estão imunes a estes contextos. *“até quando nós vamos querer ser a resistência até quando nós vamos ter força para*

lutar com tudo o que tá posto aí? Nós vamos fazer milagre enquanto nós recebermos salário mínimo? Enquanto nós pagarmos para trabalhar? O dia que chegar este ponto e vai chegar, infelizmente, ... nós estamos no fundo do poço, nós vamos continuar tendo forças? Nós vamos continuar, lá na nossa casa pensando mil estratégias para o nosso aluno aprender? Eu não quero perder isso! Mas será que nós vamos aguentar? Nós vamos resistir? Ou nós vamos chegar aqui, abrir o livro ou baixar a videoaula e que eles assistam. Porque assim, tudo, a gente rema, rema, rema. A gente quer que os alunos aprendam, acho que é nosso foco principal, aprendizagem, aí nós temos um universo: nós e eles, cada vez mais longe. Eu me vejo numa situação de que quem quer que os alunos aprendam sou eu, eles não querem, né? Eu acho que as melhores aulas são aquelas que a gente resolve deixar eles conversarem, tá aí o que eles mais gostam.” desabafa a professora Esperança, no Círculo 8.

Essa incerteza, o medo, as angústias, a impressão de não saber se terão forças para resistir e continuar é um movimento muito importante a ser demarcado. Na construção de uma auto(trans)formação permanente, autêntica em que acontece a entrega dos educadores, há sim momentos em que a força e a coragem faltam. São seres humanos em um processo de autodescoberta com o mundo, com a educação, com os outros. E não é fácil perceber uma realidade adversa e não ser afetado por ela. A educação é um processo intrinsecamente social, político, cultural e histórico, como nos afirma Freire em seus escritos, daí a educação não ser feita fora desses aspectos.

Para que seja capaz de enfrentar ou pelo menos compreender a complexidade dessa série de fatores, o professor precisa de uma auto(trans)formação ampla e permanente que o auxilie a desenvolver sua profissão com condições de contribuir com os educandos para a superação de suas dificuldades. Contudo, o que se percebe é que as “formações” estão centradas no acúmulo de conteúdos disciplinares. “Esses conteúdos não são inúteis, mas não se vê realmente em que eles permitem aos professores resolver os problemas com os quais são confrontados” (CHARLOT, 2005, p. 86).

O prejuízo está não só para o ser humano, mas para a sociedade, que perde a oportunidade de direcionar este profissional a sua própria capacitação e gerenciamento de sua carreira profissional, que não tem tempo para atualizar-se e aperfeiçoar o que realiza. Não está claro, muitas vezes nem aos docentes, a distinção existente entre ensinar e formar. A ele não basta achar que “sabe ensinar” com

competência os conteúdos específicos de sua formação inicial e, sim, continuar a auto(trans)formação permanente em seu sentido mais amplo, a fim de desenvolver um projeto de educação e constituir-se como profissional que domina os saberes necessários para a profissionalidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDBEN nº 9.394/96) reconhece a necessidade da formação a todos os docentes (BRASIL, 2011). Esta formação precisa ser condizente com a atuação do profissional, assim como fornecer subsídios técnicos, teóricos e práticos para seu trabalho. Outra deliberação sobre o tema é localizada no parágrafo 2º do art. 1º da Lei nº 11.502, de 2007, na qual foi promulgada a autorização para a Capes, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, autorizar o fomento e a indução à formação de professores de toda a rede pública estadual, municipal e rede particular do país (BRASIL, 2007). As novas DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais), articuladas ao PNE (Plano Nacional de Educação), discutidas pelo CNE (Conselho Nacional de Educação) há mais de uma década, trazem o entendimento de formação com princípio de reflexão sobre a prática educacional e o aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político. A Resolução do CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), definem três dimensões específicas para a ação docente, sendo elas o conhecimento, a prática e o desenvolvimento profissional. Enfatizando em seu artigo 6º que a formação continuada, entendida como componente essencial para a profissionalização docente, integrada ao cotidiano da instituição educativa deve considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente. De acordo com Dourado (2015, p. 312), as DCNs estabelecem como um dos princípios o “respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática”.

A relevância desse processo é praticamente indiscutível para quem trabalha com educação. O que é possível questionar e, até mesmo definir, são as diversas possibilidades de formação continuada¹⁹. Almeida (2005, p. 12) identifica que hoje é

¹⁹ O termo “formação continuada”, abordados por muitos autores, é compreendido aqui como um dos aspectos dentro da “formação permanente”, ou seja, nossa compreensão de formação ampla,

possível analisar a escola como espaço privilegiado de auto(trans)formação permanente, trabalhando com a ideia de que os professores são produtores de saberes, que se desenvolvem a partir de sua própria prática, e que a reflexão, individual e coletiva, sobre esses saberes realimenta as práticas futuras.

Admitindo que haja várias maneiras de realizar a “formação continuada”, citadas por Almeida (2005), como a formação contínua realizada por ONGs (Organizações Não-Governamentais), sindicatos ou outros organismos sociais, aquela realizada por museus e centros culturais, no modelo de Educação à Distância e ainda a formação contínua realizada pela universidade, dar-se-á maior ênfase ao processo de “formação” que nasce e ocorre dentro da escola, partindo de sua realidade. Visto que esta maneira de conceber a gestão vem ao encontro com a mudança necessária na estruturação da educação no país, visando atender as políticas públicas e pressupor um novo conceito de gestão participativa e democrática. Ao aproximar-se do cotidiano, aumentam as chances de sucesso e a significação desta aprendizagem: a auto(trans)formação permanente (continuada) realizada na escola.

Contextualizar a auto(trans)formação no âmbito do processo de desenvolvimento profissional dos professores pode ser uma tarefa transformadora e dialógica. Decorre que, a partir de sua realização efetiva, a presença e orientação dos gestores educacionais funcionarão como impulso, pedra firme na qual será possível alicerçar a renovação das relações entre o corpo docente, a direção, os gestores, os discentes, os pais e a comunidade. Nesse modelo, nada seria imposto aos professores e a dimensão do trabalho grupal seria aproximada, contextualizando as práticas cotidianas, tendo sempre por base do trabalho as situações reais e locais.

Em consonância com Charlot (2005, p. 119) “o imenso desafio de nossa época é que devemos construir com esses alunos a relação com o saber que dá sentido ao saber, portanto àquilo que se faz na escola; mas isso deve ser construído no próprio ato do ensino”. Portanto, não se constrói uma relação com o saber posterior ao ensino ou de modo separado. É por isso que o processo de auto(trans)formação deve ser constante e articulado à prática educativa; sem esta relação, o que se ensina e o que se aprende não encontra seu valor no cotidiano da escola e na vida do educando.

integral, humana e profissional abrange também os momentos de formação continuada dentro e/ou fora da escola.

Para Teixeira (2010, p. 2), a formação de professores é um processo que deve capacitá-los no local de trabalho “oferecendo educação permanente, com apropriações de muitas competências, enriquecendo sua prática”. A LDBEN, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), não só prevê a formação como parte da profissão do professor, como confere às escolas a autonomia da forma como a conduzem (BRASIL, 1996). Com essa ação, é possível perceber a consonância da Lei com a possibilidade de tornar a própria escola e o cotidiano instrumentos para o estudo e a capacitação dos docentes. Desse modo, para Teixeira (2010), o professor é o principal agente de mudança da sua própria prática. Segundo a autora, a formação precisa ser um instrumento que auxilie a escola a cumprir sua função social, tendo como foco o ensino e a aprendizagem que proporcionem ao aluno a construção de uma linguagem para sua informação e comunicação, a fim de que possa conviver com o mundo em constantes transformações. E isso, sempre contribuindo para ampliar e reconhecer as habilidades dos professores e fazê-los sentirem-se importantes para a instituição e para a auto(trans)formação dos próprios colegas, criando também novos ambientes de aprendizagem e possibilidades de crescimento. Essa tomada de consciência da importância de renovar os saberes e as concepções do professor precisa fazer parte de seus processos, sempre inacabados e permanentes, de relação entre teoria e prática.

Marques (1992) destaca que os professores são constantemente chamados à busca de novos aportes teóricos, não suficientemente explícitos nos “cursos de formação”; possivelmente, aqui, seja cabível acrescentar às palavras do autor, a constante transformação que as escolas, os educandos e a educação atravessam, consequência da globalização e das fortes transformações da sociedade. Em contraste com a, sempre presente, desigualdade social e disparidade de oportunidades, nos questionamos: Será possível manter a mesma escola de cinco anos atrás? Do ano anterior? E os mesmos professores? E a mesma aula? Qualquer educador, seja qual for a experiência que tenha, deve encontrar a mesma resposta a todas estas perguntas. Desta inconstância e metamorfose pela qual passa a educação, é possível comprovar a necessidade de renovação e de avanço profissional que, além da capacitação, necessita munir o professor de autonomia para conhecer seus espaços de trabalho, as carências e os anseios da comunidade escolar e, principalmente, de seus educandos, a fim de construir sua prática educativa sob esses pilares, com o fundamental para o sucesso: a segurança no trabalho que realiza. Isso

só é possível, segundo pesquisas e estudos do Grupo *Dialogus* (2014), quando o docente se reconhecer e se assumir inacabado em permanente processo da auto(trans)formação.

Marques ressalta ainda que “é no quadro da atuação coletiva no interior na escola que importa se aprofunde a teoria, se repensem as práticas e se transformem as diretrizes e as condições operacionais do trabalho pedagógico” (MARQUES, 1992, p. 195). Por isso, o gestor necessita propiciar a toda a equipe a oportunidade de socialização de práticas, de estudo teórico e aplicação à realidade e de adaptação às necessidades da instituição com vistas à transformação da realidade. O exercício da profissão deve ser sempre centrado na vida da escola, enraizando-se em torno da formação, para que esta seja um elemento de composição da profissão e não um fardo a mais a cumprir.

Dentre as várias formas de se compreender o que é auto(trans)formação permanente, sem dúvidas, aquela que objetiva conhecer melhor a realidade de trabalho e encontrar meios para transformá-la, almejando a autonomia e o respeito aos saberes do educando é a mais significativa no melhoramento da prática educativa. Para Hurtado, (1992), o processo de reflexão teórica deve evoluir não apenas intelectualmente, mas na qualidade racional, organizativa e política dos educadores, transformando cotidianos. “Não se trata, pois, de um voltar mecanicamente, mas de avançar dinâmica e criativamente, embora sem distanciarmos nunca de nossa própria realidade” (HURTADO, 1992, p. 55). E esses contextos podem ser terrenos férteis para o ponto de partida de discussões, interpretações e crescimento profissional e grupal da instituição e dos que nela atuam.

Segundo Fusari (1992, p. 26), “discutir a formação dos profissionais da educação escolar, [...] significa, portanto, colocar realidade no contexto mais amplo da democratização do ensino e da própria sociedade brasileira”. Ele a apresenta como um caminho que pode e possivelmente dará certo, se realizado com seriedade e, principalmente, articulado aos problemas e às vivências sociais da escola. A realidade brasileira configura o despreparo dos professores, mesmo os saídos recentemente das universidades para a atuação na prática escolar que, por vezes, revela uma faceta cruel da desigualdade e exclusão social que o país historicamente carrega. Assim, o professor não estará “formado” ou por que “já sabe de todo o conteúdo que precisa ensinar” não necessite mais de complementação. Ao contrário, a formação não será um fechamento da prática e, sim, um instrumento para sua melhor realização, como

afirma Fusari, (1992, p. 26) “isto significa assumir a formação do educador em serviço, como um meio e não como um fim em si”.

O autor acredita e enxerga a sala de aula como local privilegiado para a tão sonhada democratização do ensino. A partir de uma formação dentro da escola, bem organizada, que contemple espaços de participação de todos os docentes, independente de ocuparem ou não cargos de gestão, prevendo também se utilizar dos próprios fatos escolares para construir soluções e caminhos para alcançar a significação do ensino público e poder dizê-lo de qualidade. Desse modo, Fusari (1992) acrescenta ao conceito de formação um eterno desenvolvimento, que precisa acontecer no cotidiano do trabalho docente, para que se possa ver e rever a prática social, analisar e reorientar competências de acordo com o momento histórico e os contextos vivenciados.

Por esta ótica, a própria realidade escolar é “matéria-prima” para a concretização de uma gestão democrática. A formação, aqui concebida como auto(trans)formação, que se utiliza de meios contextuais e das experiências dos educadores – jamais conclusos – é um instrumento para a realização do processo de gestão democrática e participativa, com início, meio e fim, visando a concretização de um processo de qualidade, consciência crítica e significação para todos os seus envolvidos. Se bem realizado, esse trará reflexos para a sala de aula, para o pertencimento dos estudantes e para suas próprias crenças a respeito da escola. Uma instituição que é capaz de acolher, ouvir e propiciar a auto(trans)formação de seus próprios educadores, também será capaz de tocar seus educandos e envolver a toda a comunidade com seus ideais, tornando possível a efetiva participação e o crescimento mútuo.

Como afirma Benincá, a formação é “exigência para o exercício profissional do professor” (BENINCÁ, 2004, p. 99), ampliando e reafirmando o diálogo de inconclusão e necessidade da continuidade do processo auto(trans)formativo de docentes. “Os professores que possuem uma visão dialética²⁰ do mundo percebem que o saber é um processo permanente de construção” (BENINCÁ, 2004, p. 100). Esse é um desafio

²⁰ Freire retoma a dialética em suas origens e nos recoloca entre *dialética e diálogo* conferindo, assim, novos fundamentos que superam a clássica tríade dialética [...] *Afirmção – Negação – Negação da negação*. O que Freire aponta de novo em sua concepção dialética é a compreensão de história e do papel/importância da subjetividade humana na construção do mundo socioculturalmente estruturado. [...] No diálogo aberto, o exercício da argumentação dos sujeitos participantes dele garante que as posições diferentes tenham iguais condições de serem ouvidas, debatidas e avaliadas com base no processo de construção dialógica do mundo humano (ZITKOSKI, 2008, p. 116).

permanente, que exige humildade e reconhecimento de sua condição humana, lançando um olhar equitativo ao educando e aos colegas que fazem parte e auxiliam do processo de aprendizagem como um todo e na concretização do trabalho de uma determinada instituição. O reconhecimento como profissional, a autoestima e a dedicação ao trabalho, também são fatores que corroboram para a auto(trans)formação.

É perceptível que muitos modelos de “formação continuada” não têm contribuído para ampliar as possibilidades de práticas pedagógicas, nem aproximado o professor da linguagem e dos interesses dos educandos. Ou por conter temáticas desinteressantes ao contexto de trabalho, por serem excessivamente motivacionais e sem conteúdo teórico que venha a ser relacionado com a prática; ou por carregarem um conceito e um entendimento de educação voltada à mercantilização do ensino, treinamento puramente conceitual e com uma linguagem inacessível à sala de aula, ministrado por profissionais sem vivência e/ou qualquer contato com o meio escolar. Desperdiçar “momentos de formação”, pensados descolados da sala de aula, e muitas vezes realizados com especialistas de fora da escola, é ignorar o saber docente e a capacidade de construção de estratégias de trabalho e de auto(trans)formação teórico-prática capazes de inserir-se e interferir no cotidiano escolar.

Imbernón (2010, p. 9) já afirmou que “não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso”, correndo o risco, inclusive, de distanciarmos o professor de sua prática ao perceber que não é capaz de construir o “modelo” de educação ortodoxa imposta por lições e noções de cursos técnicos e padronizados por especialistas. Processos de pesquisa, atitudes, projetos relacionados ao contexto, participação ativa dos professores, autonomia, heterodoxia didática, diversas identidades docentes, planos integrais, criatividade didática são elementos defendidos por Imbernón (2010) para se pensar o caminho da formação docente como parte da formação continuada e do desenvolvimento dos indivíduos no seu contexto histórico e social. Pensada deste modo, a auto(trans)formação adquire um caráter dinâmico, relacional e integrado à prática.

O educador que compreender a importância desse processo, contribuirá com os gestores, com a escola e consigo mesmo, para que todo o tempo e a energia dedicados ao estudo e ao aperfeiçoamento de suas práticas possam ampliar seus horizontes de educador e alargar as portas para os caminhos escolhidos pelos seus educandos. É na auto(trans)formação voltada para o cotidiano da escola que será

possível compreender melhor as necessidades de intervenção em aspectos relacionados ao currículo, os espaços de discussão que potencialmente podem ser criados na escola remetem a possibilidades de intensas auto(trans)formações que aconteçam efetivamente na prática, que saiam do discurso e utilizem a teorização para pensar em um ambiente formador. A Escola locus da pesquisa mantém, desde o início desta trajetória curricular as formações permanentes como primordiais e indispensáveis para a práxis pedagógica. Nelas, acontece o planejamento da pesquisa socioantropológica, como estrutura do currículo, o planejamento das falas a serem trabalhadas, estudos teóricos que fundamentam e dão sustentação ao trabalho pedagógico, registros de práticas, diálogos problematizadores da realidade e da práxis. Hoje, as formações acontecem dentro da carga horária dos professores, semanalmente, contudo no início da elaboração da proposta de viés popular, sem respaldo legal para horas-formação, as educadoras reuniam-se pela necessidade de estudo, aos sábados pela manhã, cumprindo além da carga horária.

Não há receitas para a educação popular, e o próprio Freire não admitia ser “seguido” ou “copiado”; e sim, reinventado. Também para a auto(trans)formação permanente não há fórmulas mágicas. Sendo ela realizada em parceria com redes de ensino, universidades ou secretarias de educação, de modo autônomo pelo próprio professor e ainda com incentivo de grupos de pesquisa, equipes pedagógicas das escolas, todas devem servir de suporte para que o docente rompa com a comodidade e tenha a ciência de que suas ações não são neutras e que respondem para reforçar ou romper com situações de opressão social, cultural, intelectual e moral em si e em seus educandos.

A auto(trans)formação permanente, quando realizada a partir do cotidiano escolar, preferencialmente dentro do espaço da instituição em que os professores atuam, dá a oportunidade para que o grupo comungue aflições, anseios, projetos e reflexões. “O lugar onde marcamos nossa formação é no trabalho” (ARROYO, 2013, p. 24), e o foco que deve ser mantido é no educando. Para a pedagogia popular isto é algo rico e fértil para fomentar um planejamento interdisciplinar, focado e transformador. Com bases teóricas sólidas é muito mais fácil articular o pensar com o fazer, em busca de uma auto(trans)formação tanto de ordem intelectual, quanto social, econômica, humana e política mais justa.

Quando se fala em auto(trans)formação permanente, existe uma relação com a reflexão, visto que “refletir criticamente sobre o próprio condicionamento é ir mais

além dele" (FREIRE, 2001, p. 13). A inconclusão deve fazer parte da consciência do professor como elemento de sua profissão e papel social e cultural que assume em sua tarefa de educar. A capacidade de autoavaliar-se e de renovar seu próprio quefazer mantém viva a profissão de educador que é capaz de renovar-se a cada desafio, a cada contexto e situação. Por isso a auto(trans)formação não pode ser vista como um momento, um recorte de sua vida, o enfoque dado à "formação" no contexto de Freire é contínuo e integrado. E ainda confirma Freire (2011a) a importância de refletir sobre a prática, despertando uma 'curiosidade ingênua', através do repensar das ações e do despertar da criticidade. É possível perceber que a maneira mais fácil de atender a essas exigências necessárias à prática educativa é a realização dos momentos de auto(trans)formação no ambiente escolar, com espaço e visibilidade para as práticas educativas individuais, servindo de interpretação para o conjunto de educadores perceberem e modificarem a própria realidade.

Esses movimentos de reflexão da prática e da auto(trans)formação fizeram-se presentes nas falas das educadoras durante o Círculo 4, como assinala a professora Crespa "*eu acho que assim a escola avança*", diz ela, referindo-se à atitude de dialogarem sobre seu fazer pedagógico, de existir um canal aberto para a reflexão sobre a prática e que as equipes de gestão também podem ser personagens importantes para apontar ao grupo ou individualmente. Segundo Marques, um dos objetivos para a formação de educadores seria a necessidade de uma formação centrada em sua docência, "que tenha o cerne de sua formação no conhecimento da problemática da escola, uma formação contextualizada e específica no sentido da totalidade do trabalho pedagógico" (MARQUES, 1992, p. 121). E essa própria realidade deve ser terreno fértil para o ponto de partida de discussões, interpretações e crescimento profissional e dialógico-cooperativo da instituição e dos que nela atuam. "*A gente tem um coletivo muito bom, mas o coletivo tem falhas também. Falhas individuais, inclusive, né, ninguém é perfeito. A Terra fala muito da humildade, eu sempre ouço, esse também é o momento de tu ser humilde e dizer 'Não, desculpa, mas isso eu não percebi, eu posso também... me ajuda aqui que vamos fazer'*", reitera a educadora.

A auto(trans)formação que se passa dentro da escola, pensada para atender às necessidades sentidas por aquele contexto, adquire maior relevância e aplicabilidade no trabalho, uma vez que toma a realidade (sucessos e impasses) para discussão, a fim de que o grupo pense em caminhos possíveis. Não se diga com isso

que não sejam relevantes as “formações” que ocorrem paralelas à prática educativa, coordenadas por universidades, cursos realizados de modo autônomo, até porque, quando se fala em auto(trans)formação permanente, todo este processo é inacabado, permanente e necessariamente com muitas interlocuções epistemológicas e reflexivas. O fato é que, por muitas vezes, é mais fácil seguir práticas antigas, que funcionem bem ou não, já aceitas pela sociedade e construídas historicamente por outros modelos de educação, a se aventurar na elaboração de novas maneiras de tentar, testar e fazer diferente.

A educação e a formação docente devem romper com essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de uma maneira linear, sem permitir integrar outras formas de ensinar, de aprender, de se organizar, de ver outras identidades sociais e manifestações culturais, de se escutar e de escutar outras vozes, sejam marginalizadas ou não (IMBERNÓN, 2010, p. 15).

Isto ajuda a interpretar a realidade e a compor uma nova identidade para o processo educativo, que compreenda a realidade e contribua para questioná-la e desmascarar a normatização que torna os currículos meramente burocráticos e distantes do fazer da escola. Assim, o professor acostuma-se a cumprir ordens, entregar tarefas no prazo estipulado e a modificar sua prática, muitas vezes quando há uma determinação de políticas de governo ou planos de formação que seguem modismos, sem efetivamente acreditarem no que fazem. Este é um dos problemas quanto à formação, principalmente a continuada, acontece longe do contexto escolar, sob pena de cair em mero cumprimento de carga horária ou de um comércio de certificações, sem que sejam acolhidas as ideias e as intenções de mudança. Isto é um dos equívocos de como tem sido pensada a formação de professores até agora em muitos lugares, “afinal, são eles, os executores das propostas educativas, os que exercem sua profissão em escolas concretas, situadas em territórios com necessidades e problemas específicos” (IMBERNÓN, 2010, p. 30).

Ainda, conforme Imbernón (2010), a profissão tem sido marcada historicamente pelo individualismo, considerando-se as turmas como espaços privados, nos quais é necessário manter uma postura autoritária, com foco na avaliação e na obtenção de resultados “e não como um espaço para gerar um conhecimento que contribua à formação da própria classe docente” (IMBERNÓN, 2010, p. 32). Desse modo, pensando-se nas transformações necessárias na educação e na auto(trans)formação

dos docentes, é preciso que esta seja um momento de planejamento, execução e avaliação de resultados, no qual “os professores participem de todo o processo e que suas opiniões sejam consideradas” (IMBERNÓN, 2010, p. 32), como agentes de sua auto(trans)formação e contribuintes da auto(trans)formação dos colegas e da escola; além dos educandos, sem dúvida, a motivação e a dedicação dos docentes amplia-se à medida que conseguem se perceber importantes e parte integrante da construção da educação. Esta motivação terá repercussão nas aulas, no relacionamento com os educandos e nas crenças e atitudes do docente no dia a dia de suas atividades, transformando de maneira positiva e significativa seu olhar sobre a própria profissão. Para Imbernón (2010, p. 32) “é quando a formação será vista como um benefício individual e grupal, e não como uma ‘agressão’ externa ou uma atividade supérflua”.

O que se observa atualmente na área da formação de professores, mais especificamente no processo da formação continuada, é que ela não tem contribuído para conferir autonomia ao professor, como também não tem influído na modificação das práticas docentes em sala de aula. Imbernón (2010) aponta alguns obstáculos perceptíveis na formação continuada e sinalizadores de que este processo necessita de mudanças. Dentre esses obstáculos, destaco: a falta de coordenação real e eficaz desde a formação inicial até os níveis de formação continuada individuais e grupais; o não acompanhamento e avaliação dos serviços e da execução de projetos pelas instituições que realizam as formações com os professores e/ou dentro das escolas; a característica da improvisação que descredibiliza o processo e faz com que o próprio professor não confie naquilo que está ouvindo ou fazendo; objetivos e princípios não definidos em grupo, ou então que não sejam claros aos participantes, integrantes da formação, e que, por isso, comprometem o envolvimento do grupo; dentre outros. Seria prudente que os sujeitos do processo soubessem em todas as situações de formação qual é a concepção de educação defendida pela escola. Para quem a escola educa? Que objetivos quer alcançar? Contra que e contra quem ela está lutando por meio da educação? Acordar com o grupo os rumos da auto(trans)formação é fundamental para que se possa vislumbrar as adversidades do caminho e enfrentá-las com um olhar esperançoso para o futuro.

Demais fatores são apontados por Imbernón como limitadores da formação, dentre eles a falta de verba para a formação coletiva. As escolas enfrentam hoje uma carência de incentivos e suporte financeiro; se as instituições educativas tivessem autonomia para realizar a destinação de verbas específicas para a formação de seu

grupo, poderiam pensar em atores que viessem ao encontro da pedagogia trabalhada na escola e construir um plano de auto(trans)formação personalizado e significativo para seus anseios e para suprir carências da formação inicial, bem como que atendessem às dificuldades enfrentadas de acordo com o tempo e espaço formativos. Vale lembrar também que a formação realizada unicamente com o intuito de um incentivo salarial ou promocional não melhora a profissão, ao contrário, provoca uma “burocratização mercantilista da formação” (IMBERNÓN, 2010, p. 35) e a enxurrada de profissionais alheios ao contexto educativo com “receitas milagrosas” e listas isoladas de ações a serem praticadas que não contribuirão com a autonomia do professor e estarão desestabilizando a escola enquanto agente e construtora de sua finalidade educativa.

A diferença drástica do contexto social, cultural e educativo em que muitos professores realizaram a formação inicial requer que, para exercer sua profissão atualmente eles estejam em constante auto(trans)formação. Até mesmo aqueles que passaram pela formação inicial nos últimos 5, 10 anos têm uma visão bastante limitada do contexto no qual ocorre a educação hoje, no estado e no país. A realidade social, as características geracionais e as transformações tecnológicas tornaram a educação um território bastante dinâmico e nele não cabe mais aquele professor que repete informações e que acredita estar de posse de todo o saber necessário para a vida do educando. Esta mudança drástica torna ainda mais necessária a auto(trans)formação permanente do professor e a busca por reconstituir-se e reinventar-se constantemente.

Certamente a solução não é simples e tampouco única; é necessário também criar uma nova cultura de auto(trans)formação, com novas práticas e metodologias. Imbernón colabora quando traz a urgência de uma “rearmada” moral, intelectual e profissional dos professores, que seria constituída pela consciência e pela autonomia do professor em seu trabalho e processo formativo.

O objetivo desta “rearmada” deveria ser o de ressituar os professores, para serem os protagonistas ativos de sua formação em seu contexto de trabalho, no qual as decisões entre o prescrito e o real devem combinar, seu autoconceito deve aumentar, assim como seu *status* laboral e social. Isso tudo será conseguido mediante uma mudança das políticas educativas, aliada à reivindicação dos professores por uma maior autonomia profissional, por sua capacidade de formação e geração de mudanças, pela possibilidade de lhes deixarem realizar uma verdadeira colegialidade entre colegas de trabalho, por lhes consentirem ser criativos nas vicissitudes profissionais sem ser censurados e por lhes permitirem uma maior participação nas decisões

educacionais, a fim de poderem desenvolver uma verdadeira participação com todos que intervêm na educação da infância e da adolescência (IMBERNÓN, 2010, p. 41).

Essa é uma tarefa que, para ser cumprida, necessitará superar a barreira que divide escola, pais, professores, discentes e comunidade, e uni-los em nome de um objetivo comum: a educação. Não há como valorizar os professores sem que a família reconheça e auxilie na educação de seus filhos. Como também, uma mudança de pensamento da sociedade quanto ao papel do professor na educação das crianças e jovens e o suporte por meio de políticas públicas que garantam os direitos à formação, à justiça salarial e a condições de trabalho que permitam o desenvolvimento de práticas efetivas e contextualizadas é necessária e urgente.

A auto(trans)formação é mais do que uma tarefa vinculada à profissão; é uma opção e um trabalho interno, que qualifica o fazer profissional e constrói a identidade baseada nas vivências e experiências adquiridas do ponto inicial da formação, ao longo da vida até a aposentadoria. Por isso é possível dizer que a auto(trans)formação também é um fator interno de transformação do indivíduo, para a qual a (auto)motivação e a troca de experiências podem ampliar no sentido de aumentar a comunicação entre a realidade social dos professores e a possibilidade de uma intervenção educacional em todos os campos do conhecimento. Isso não apenas com um caráter funcionalista, mas baseado no diálogo entre indivíduos iguais e que têm experiências e saberes para dizer a sua palavra.

O trabalho cooperativo tem sido uma alternativa pensada para fortalecer a auto(trans)formação com professores, não apenas nos momentos em que ela é realizada na escola, mas em todo o percurso de sua constituição docente. Saber que é possível contar com seus pares pode conferir ao docente maior segurança e coragem para seguir seus processos auto(trans)formativos sob um olhar de constante busca pelo ser mais. É importante consolidar o grupo, conforme Imbernón (2010), para realizar uma formação colaborativa dos docentes, comprometendo-os com responsabilidade coletiva, compartilhamento de metas com o intuito de melhorar a instituição e enxergá-la como um lugar de formação e uma possibilidade para seu aperfeiçoamento e sua constituição como profissional da educação.

Trata-se, segundo Imbernón (2010), de compreender a formação como intrinsecamente ligada à profissão, como uma interiorização de processos formativos, supondo o constante diálogo, o debate, o enfrentamento do conflito, a indignação

colaborativa e o desenvolvimento da organização e da comunidade envolvida. Neste ponto, o autor comunga com as ideias de “formação permanente” de Freire - que fundamentam a concepção de auto(trans)formação que é apresentada como proposta, também a partir da pedagogia da educação popular, nesta pesquisa - visto que concebem a formação como um processo reflexivo baseado na participação, no envolvimento e na contribuição pessoal do docente, na rigorosidade, nos objetivos comuns voltados ao grupo, na autoavaliação constante do trajeto, sempre com a presença de debates, leituras, teorização, trabalhos em grupos e a problematização de situações do cotidiano escolar.

Se uma educação problematizadora deve entrar em contato com a realidade e o cotidiano dos educandos e perceber o papel social do educador como interventor na construção da aprendizagem de cada estudante, é importante que esses fatores estejam presentes em sua prática e nos momentos de auto(trans)formação. Ou seja, esse caminho pressupõe o envolvimento do educador e seu olhar atento para perceber e dialogar com o contexto, a partir de práticas educativas significativas para os envolvidos. É possível, sim, fazer "formação" e auto(trans)formar-se como protagonista, tendo o professor clareza de seu papel como mediador e de sua responsabilidade como orientador da aprendizagem de muitos cidadãos.

5 CONSTRUÇÕES SOCIAIS, RECORTES HISTÓRICOS E CONCEPÇÕES IDEOLÓGICAS: FOTOGRAFIAS SOBRE CURRÍCULO NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Tenho, particularmente, uma grande curiosidade epistemológica. Talvez questões de ordem prática (social, profissional e pessoal) me permitam, um dia, trabalhar com maior aprofundamento nela. Por ora, divido-a com os ainda restritos leitores das palavras deste produto de meu processo de doutoramento. Gostaria de chegar às escolas públicas da minha região, do meu estado e de diversas partes do país e questionar professores, educandos, pais, funcionários sobre algo muito simples: qual é a concepção de currículo de sua escola?

Sempre me intrigou muito, trabalhando em escolas públicas, estaduais e municipais, a falta de clareza a respeito de que concepção de currículo nos faz sermos os primeiros a estar nas ruas, às 7h da manhã e os últimos a chegar à casa, às 23h. Ora, trabalhamos incansavelmente preparando aulas, corrigindo avaliações que se reproduzem por osmose em frente aos nossos óculos quando, cansados depois de três turnos de trabalho, ou nos sábados à tarde, sentamos para “cumprir” nosso honrado dever de professoras e professores. Se não seguimos o ritmo compassado da partitura organizada, certamente por alguma "divindade inalcançável", e refletimos um pouco a respeito das nossas ações diárias enquanto “dadores de aula”, será que saberemos o que fazemos? Por que fazemos? Qual a razão por permanecermos nessa profissão que é socialmente desmoralizada, financeiramente mal recompensada e mental/fisicamente exaustiva? Estamos adoecendo, e anualmente crescem os dados divulgados que relacionam a falta de qualidade de vida da profissão dos educadores que os têm levado a se afastarem de suas atividades por questões como depressão, síndrome do pânico, síndrome de Burnout e demais transtornos causados ou agravados pelo ambiente escolar.

Não estou aqui buscando reconstituir o retrato que Picasso pintaria em Guernica se sobrevoasse o cenário desastroso dos pedaços que ainda restam da educação pública brasileira depois de uma política de privatizações e descasos como a que temos vivido nestes últimos anos. Quero aqui olhar os pedaços para tentar enxergar o todo, chorar as perdas, mas, principalmente, quero esforçar-me para ver a flor. Pois é por ela que persisto. É pela flor que acredito, que me movo, que me motivo a constituir-me docente e militante pela educação pública brasileira.

O fato é que não posso pintar cores sem antes observar que não estamos tendo clareza, enquanto principais agentes do processo educativo, acerca dos elementos constitutivos do fazer educação. Estamos trabalhando em escolas e não sabemos quais são as concepções de sociedade, de ser humano, de educando, de educador, de aula, de avaliação que nosso trabalho pretende ajudar a instaurar e construir.

Num dos mais intrigantes contos de fadas, que me instiga desde os poucos anos, o gato disse para a Alice: “se você não sabe para onde vai, qualquer caminho serve...!” Como nós, que somos escola, não sabemos onde queremos chegar? O processo educativo exige posicionamento de todos na escola. Clareza das concepções pelas quais promovemos ações educativas com finalidades claras, objetivos traçados e critérios avaliativos que ajudem a repensar a prática para avançar sempre.

As dificuldades são conhecidas por todos os que são, e também por aqueles que não são da área da educação. Mas, a nós cabe o compromisso de, além de saber, participarmos da construção das concepções curriculares com as quais trabalhamos. Não é possível admitir que trabalhemos à parte, independente da escola na qual atuamos; “eu sou assim, fecho a porta da minha sala de aula e lá, sou eu que mando!”, afirmou uma colega que contava vantagens na profissão. Como se esse fosse o real conceito de liberdade dentro das atividades docentes.

Conhecimento liberta. A clareza das concepções de trabalho da instituição é capaz de conduzir docentes e educandos aos objetivos aos quais se propõem. Por isso defendo a importância de que a escola construa, com demarcado grau de autoria, seu currículo e que tenha a felicidade de concretizá-lo em sua práxis diária. Que os documentos não sejam meras formalidades, mas registrem ações e processos que sejam a alma, a cara e a identidade da escola.

Os desafios da ousadia de assumir a educação popular com o currículo da escola pública parece agigantar-se diante do grupo de educadoras, muitas vezes causando aflições e incertezas. Durante o Círculo 10, evidenciou-se como políticas de governo e a falta de autonomia das escolas, princípio da Gestão Democrática, vem gerando empecilhos para a autoria de uma proposta curricular emancipatória. Somado a isso, o contexto de aulas remotas, pelo qual a escola vem passando em 2020, covardemente coloca as educadoras em condições desumanas de trabalho e empenho intelectual, pelo “home office”. *“Eu até procuro, continuei trabalhando algumas coisas sobre a fala do fundamentalismo, nas turmas em que leciono Arte e*

Ensino Religioso até consegui conciliar. Mas está bem difícil mesmo, a gente já comentou que está difícil de promover a interdisciplinaridade, já que sem os encontros de formação não é possível nem planejarmos juntas. Tenho 20 horas, estou trabalhando, sem mentira! 60 horas.” A fala da educadora Neve revela que o excesso de trabalho e o difícil contexto dos educadores durante a pandemia, pode vir a ser um limitador nas ações de construção de uma proposta pedagógica curricular que humanize e promova a auto(trans)transformação.

Em função disso, é preciso fortalecer as iniciativas já existentes entre as escolas, a fim de que consigam estruturar uma frente de trabalho pedagógico coesa, capaz de fornecer suporte aos educadores e de avançar, ainda que a passos justos, para uma educação que humanize e dignifique as pessoas. “Então a gente está consciente da opção que a gente tem. Eu estou a favor de quê? Na defesa de quê? A educação da escola [...] ela vai problematizar a realidade? Ela vai discutir a realidade?” Pelas indagações da educadora Sol* é possível compreender a importância da (re)organização curricular para que não se perca o caminho e a centralidade do processo educacional e da proposta vivida pela escola, o papel social na defesa dos seres humanos.

5.1 “PARA QUEM NÃO SABE AONDE VAI, QUALQUER CAMINHO SERVE...”: SOBRE CURRÍCULO E CONCEPÇÕES DO ENSINAR E APRENDER (OU APRENDER ENSINANDO?)

Pensou Alice, e continuou:
 “Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para sair daqui?”
 “Isso depende bastante de onde você quer chegar”, disse o Gato.
 “O lugar não importa muito...”, disse Alice.
 “Então não importa o caminho que você vai tomar”, disse o Gato.
 (CAROL, 2007, p. 84)

Será que não estamos todos loucos, seguindo caminhos apontados por outros loucos como nós? Ou será que estamos sendo racionais demais e não ousamos ser loucos, correndo atrás dos nossos sonhos, lutando pelos ideais que gostaríamos de ver concretizados? O currículo é caminho, um longo caminhar concretizado pelas ações, pela prática, que também são currículo; ou seja, não há como fugir dele. Não há o que não seja ele. De uma forma ou outra, consciente ou inconscientemente estamos fazendo o que nos determinamos ou a fazer o que outros determinaram, em

algum momento de nossa formação, que nós fizéssemos. Arroyo fala do currículo oculto. E há os que brincam: “quem esconde esse currículo oculto?” Será que estamos no mundo da Alice e não percebemos que são nossas próprias atitudes que nos prendem ou nos libertam?

Aprender é processo, e ensinar é um eterno aprender, também em permanentes reconfigurações. Por isso Freire (2011a) já falava da necessidade que nós, docentes, temos de enxergarmo-nos como seres em constante processo de aprendizagem, o que chamamos, no movimento dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, de *Consciência do Inacabamento*. Se essa aprendizagem é constante e permanente, então podemos dizer que estamos em um eterno percurso de formação. Percurso é caminho. Aí está a gênese da palavra currículo.

Assim como a bússola indica a direção aos viajantes, o currículo tem a função de demarcar direções, posicionamentos e conceituações importantes para os processos educativos. O currículo é a identidade da escola, das educadoras, de todo um trabalho. Como uma fotografia, ele representa um recorte de um momento histórico, influenciado por fatores sociais, ambientais, culturais e econômicos. Se revisitarmos um álbum de fotografias na casa da avó, encontraremos pessoas vestidas de modos estranhos para nós, dispostas em poses que não são habituais para nosso tempo, refletindo um tempo-espço que viveram e ficou eternizado. Como uma fotografia, a construção de um currículo sofre influências do tempo histórico no qual ele se iniciou, ou que o antecedeu – uma vez que as escolas, mesmo com o passar dos anos, seguem procedimentos usados no século passado – e são influenciadas também por questões culturais, geográficas, econômicas e sociais.

Por isso a primeira ideia que gostaria de desenvolver a respeito do conceito de currículo é que ele é um recorte histórico influenciado por múltiplos fatores sociais que incide sobre os seres humanos que fazem a escola, ou são feitos por ela. É o currículo que redimensiona o papel da escola e da significação da aprendizagem, entrelaçado ao contexto histórico-social atravessado pelos sujeitos. *“Isso no seminário do CPERS o professor Natureza fez uma fala sobre isso, ele encerrou dizendo que durante o contexto de pandemia nós temos que ouvir mais a realidade dos alunos. O que tem que ser trabalhado não são os conteúdos, é a realidade. E eu vou dizer para vocês, gurias, eu não sei, eu não sei trabalhar num contexto de pandemia com a realidade dos alunos. Eu penso, eu reflito, eu organizo, mas eu não saio do chão. Mas enquanto proposta da escola, sem trabalhar a realidade...”*. O desabafo da educadora Sol*

também traz indícios de como iniciar os estudos acerca do currículo: no chão da escola, ao lado e com os seus sujeitos, reconhecendo-os e compreendendo o papel da educação em suas vidas. Essa concepção traz a necessidade de compreensão socioantropológica de aspectos que vem, décadas e décadas, determinando rumos para a educação pública.

Há, portanto, uma questão necessária a pontuar, que reside em reconhecer os pressupostos sociais e educacionais que estão implícitos e implicados na formulação dos currículos das nossas escolas ao longo do tempo. Ao falar de uma teoria crítica, Moreira e Silva (1995) estabelecem a ligação do currículo com questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Definindo-o como um “artefato social e cultural” (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 7), uma vez que é composto por determinações sociais, históricas e contempla a produção cultural de uma época. “O currículo está implicado em relações de poder, [...] transmite visões particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares” (p. 8), demarcando sua vinculação histórica e contingente com a sociedade e a educação.

A ideia de currículo desenvolvida por Sacristán (2013) engloba toda a realidade da educação, aspectos organizacionais, teóricos, práticos, pedagógicos e didáticos do trabalho escolar, ainda assim foi convertido em um dos núcleos de significação mais densos e extensos da história educacional. Para compreender o contexto social e cultural do conceito de currículo, é necessário conhecer as formas pelas quais ele chegou a ser institucionalizado e perceber a força com a qual se construiu a noção de currículo em nossas escolas. E que, mesmo em ambientes que houve rupturas da ideia tradicional e limitada de que currículo seja a grade curricular disponibilizada nas escolas, ainda há muitos resquícios sobre a relação currículo-conteúdo. “*É que parece que currículo é aquela listagem de conteúdos*”, diz a professora Arco-íris, no Círculo 2, revelando que, apesar da escola já ter uma caminhada acerca de diversos aspectos que se relacionam o currículo à construção ampla da educação promovida na escola, nem tudo o que faz parte do currículo é visto com essa clareza pelo grupo. “*Esse currículo que a gente tem, ele está escrito em algum lugar? No PPP? É aquela listagem? Aquilo que é currículo que não é conteúdo, tem que estar escrito também?*”, questiona a professora Amora. É perceptível que o currículo ainda é um conceito difícil de ser reconhecido pelas escolas, o que pode dificultar para a consolidação de aspectos que constituam uma proposta diferenciada de organização curricular nas escolas públicas. Se os atores que constroem diariamente o currículo não

reconhecem o que efetivamente ele é, a amplitude que compõe essa definição, talvez se façam muitas ações interessantes, inovadoras e não as inclua como parte da proposta curricular da escola. O que faz com que a percepção de currículo se limite a textos vazios, empoeirados em PPPs que ninguém lê e presos a grades curriculares definidas por seres sem rosto.

Para Sacristán, “o currículo não é um conceito apenas teórico. É uma ferramenta para regulação das práticas pedagógicas” (SACRISTÁN, 2013, p. 9). É possível que com a noção de currículo desenvolvida nas escolas se consiga construir uma interpretação acerca da realidade da educação, o valor da escolarização no passado e o que se espera que os estudantes construam como saberes intelectuais e integrais no futuro. O currículo tem condicionado nossas práticas de educação. Portanto, é um componente formador da realidade. “Poderíamos dizer que o currículo dá forma à educação” (SACRISTÁN, 2013, p. 9).

Na escola da pesquisa, as narrativas revelam muito mais o que compõem seu currículo do que propriamente documentos e regulamentações, ainda que façam parte e esteja consonantes com a proposta. As concepções que cercam a educação e o entendimento de sociedade pelas educadoras-coautoras começam a traçar um caminho que é possível dar visibilidade ao currículo além do papel. “*É que lá na proposta você tem a visão de homem e de mundo e quando você tem claro o currículo é uma consequência disso. Quando a gente iniciou lá com o Gandin, era visão de homem, de mundo, de sociedade. Mas quando você fala a proposta é currículo que você está fazendo, as formações letivas, os livros*”, afirma a professora Atitude. É perceptível que algumas práticas realizadas pela escola se torna muito significativas e presentes na imagem que as educadoras, estudantes e comunidade têm da escola. Fotografias do currículo. A proposta político-pedagógica, a pesquisa enquanto princípio educativo com a realização anual da Feira de Iniciação à Pesquisa e com ela as reflexões pensadas para a apresentação de abertura, as formações letivas que socializam o trabalho realizado pelas turmas, os cadernos de registro que são partes das formações e contém memórias e experiências construídas pelas educadoras. Também são intensamente mencionados os momentos de formação, de estudos, o trabalho pelas áreas do conhecimento, a avaliação processual pelo portfólio e a tentativa de construir com pais e estudantes uma práxis ampla e integrada de avaliação. O modo de olhar os educandos, buscando reconhecer suas potencialidades e julgar menos as respostas e resultados “prontos”. A valorização do

processo mais do que apenas o momento de avaliação. A participação dos pais e da comunidade nas atividades, celebrações, mostras e eventos da escola também é uma característica de como os outros veem e acolhem a escola. A concretização da prática pedagógica compõem o currículo da escolar, mesmo que ele não esteja tão explícito quando perguntado.

E, ao propor a discussão sobre o currículo, na realização dos Círculos Dialógicos na escola, foi fácil perceber que a visão “de fora” e a “de dentro” do que é a escola, do que é a proposta e dos rumos a se tomar são zonas de reflexão, confronto e incertezas constantes. Fotografias de um caminho que está a ser registrado, inclusive, que passa por um momento de desafios e provações. “*O fato de abordar nas falas questões que mexem com a comunidade, causa uma desconforto*”, segundo a educadora Arco-íris, no Círculo 2. Para a professora Sol, a estrutura curricular da escola, que problematiza falas da comunidade “mexe com o que está debaixo do tapete”. Para as educadoras, em diversos momentos, optar pela perspectiva crítica, trabalhar com questões que abordam problemáticas sociais, reconhecer a influência social, histórica, política, cultural, econômica que a sociedade tem no ambiente escolar e utilizar-se desta realidade para a construção do conhecimento é um desafio que, além de desconfortá-las enquanto profissionais, as afeta profundamente como seres humanos.

“Tem gente que diz essa escola nem pensar. Tem gente que diz isso na nossa comunidade, mas eu digo assim, uma pessoa que fala isso, pode falar se veio aqui conhecer, eu posso falar se eu conheço, se estou aqui dentro, eu não posso falar perante o que os outros pensam o que outros falaram para ela.” A constatação da educadora Neve mostra que o que constrói o currículo é também a vivência do mesmo, diariamente, podendo reconhecer defeitos e acertos, mas que o pertencimento a uma proposta é revelador para a noção de currículo. “Eu acho que isso acontece em outras escolas, mas porque nós temos um currículo diferenciado, isso pesa mais, pelo vestibular, Enem, essas coisas...” conclui a professora Borboleta. O distanciamento do ensino tradicional provoca críticas pela comunidade. Contudo, para consolidar a proposta, esse é um dos desafios que as educadoras precisam enfrentar. Um dos argumentos utilizados, incluindo durante o Círculo 2, é o de que as próprias universidades federais e, gradualmente as particulares têm abolido o vestibular e as formas tradicionais de ingresso; reconhecem o Enem como principal meio para ser admitido em uma vaga no ensino superior. Prova esta que, desde sua

primeira edição desperta para aspectos comuns à organização curricular da escola: trabalho por áreas do conhecimento, privilegiar habilidades de argumentação, interpretação textual, escrita, análise.

A organização curricular e as críticas que recebem quanto a ela são constantemente refletidas pelas educadoras. Borboleta problematiza que em *“outras escolas também, os outros alunos não passam no vestibular, mas a culpa é da nossa pelo currículo?”*, e Neve busca compreender *“a nossa escola na região tem uma visibilidade, parece que sempre temos que estar no topo, nós não podemos ter oscilação, comentários, índices, mas não percebe o aluno que tem na escola, entendeu? Mas a nossa escola fez aquilo, por quê? Outras escolas nem aparece, mas nós fizemos alguma coisa, meu pai do céu, a gente sente na pele isso de questionarem e claro que tem não sei se tu vê isso lá fora?”* Arco-íris segue a reflexão, *“um pouco dessa imagem negativa se construiu ao longo dos anos. É uma construção criada e que vem se sucedendo ao longo dos anos. Se acontecer uma gota que não é legal, Jesus! Pode acontecer um oceano de coisas boas, mas uma gota de coisas ruins, Jesus!!”*

O diálogo das educadoras é uma constatação positiva, talvez mesmo que inconsciente. Se há uma visibilidade da escola, mesmo que seja para aparentes críticas, é porque há motivos para que a escola seja vista diferente de outras ou que, pelo menos, não fique despercebida. Se há referência é porque o trabalho aparece, as tentativas e iniciativas de construção do currículo com viés da pedagogia popular vem promovendo transformações que são abordadas pelo próprio grupo e pelas demais escolas e comunidade.

Silva (2017) reflete acerca das teorias do currículo que buscam representar os reflexos cronológicos e ontológicos produzidos por elas. Para o autor, falar em teorias de currículo seria pressupor que o currículo seja algo inventado, uma prática que deveria ser descoberta, sendo que é coerente abordarmos a noção de discursos ou de textos de currículo, já que com essa compreensão se constitui o currículo como criação. Outro fator relevante é que, assumindo o papel ativo na constituição de seus currículos, não temos algo que seja “de fora” para ser descrito, e sim, uma construção “de dentro”.

O que é contrariado na perspectiva emancipatória e problematizadora da escola. Uma vez que a rede de falas e a perspectiva de trabalho é construída pelos educadores, com participação ativa dos estudantes e comunidade. *“Eu também*

presenciei uma fala, no ônibus, de um aluno: “agora eu entendo a escola”, mas pena que eu não estou mais lá, claro passou, tive que sair dos muros da escola para te relatar isso professora, você tem que defender a escola, coisa que eu não fiz quando estava lá.”. Nesse depoimento da professora Jô, é possível trazer também o olhar dos estudantes que, às vezes, sabem estar estudando em um ambiente propositivo, que lhes possibilita o diálogo e a escuta, mas que, naquela fase da vida, ainda não apresentam maturidade para saber ao certo o porquê as atividades são diferenciadas, o porquê os professores trabalham por área, porque a avaliação não é em forma de prova e diversos outros aspectos que consolidam o trabalho pretendido pela escola.

Ao procurar definir as teorias do currículo, Silva afirma que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo” (SILVA, 2017, p. 15). Por isso, enquanto educadores, cientes das consequências de nossas atitudes ao trabalhar com a educação de outros seres humanos, precisamos questionar: quais são as concepções de sociedade, de ser humano, de trabalho, de estudo, de conhecimento, de direito que desenvolvemos através de nossas práticas? Por que elegemos alguns conhecimentos e não outros para ensinar? O que ou quem define quais são os conhecimentos relevantes para que nossas crianças e jovens aprendam? Quais desses conhecimentos são válidos a ponto de merecerem estar no plano de ensino da escola, durante a educação básica?

“A ousadia da proposta e uma das necessidades de quando ela foi pensada e foi idealizada é a questão de levar em consideração a realidade do aluno. [...] é essa questão de levar em consideração a realidade do aluno. E a proposta sim se modificou porque no início se tinha uma visão, os nossos alunos não iam para a universidade, eles não faziam vestibular, se tinha um olhar em relação aos conteúdos, que depois a gente modificou. Tipo essa questão de PROUNI, FIES e um leque maior para eles irem para a universidade. A proposta também foi se modificando e agregando. Mas um dos alicerces da proposta é a questão da realidade, o trabalho com a realidade dos alunos, a questão de trabalhar com o que hoje chamamos de minorias, antigamente a gente não chamava deste jeito, a questão de indígenas, quilombolas, os excluídos da sociedade, enfim, eu acho que são alicerces da proposta.” A educadora Esperança traz à tona aspectos relevantes de reconhecer a centralidade da proposta curricular e levá-la à discussão de estratégias, de pontos fortes e de situações-limites, a fim de melhorar, avançar e se reinventar, apesar de tempos

desencorajadores. Como afirma Fiori, a educação precisa manter um potencial de reinvenção e reflexão constantes para que a aprendizagem aconteça.

Aprender, portanto, não é saber como foi o mundo ou como deverá sê-lo; essencialmente, é o esforço por re-inventá-lo numa práxis que assume e supera as condições objetivas da situação histórica em que se vive. Se o aprendizado criador é substituído pelo ensinamento de um saber separado da produção real da existência, então este saber trai sua vocação originária e passa a instrumentalizar as mais terríveis alienações humanas (FIORI, 1991, p. 86).

Por essa perspectiva, a noção de currículo envolve outros conceitos importantes, como o de identidade: afinal, é pelo currículo que identificamos as especificidades do processo educativo e a seleção de conteúdos privilegiados ao ponto de serem elencados como obrigatórios para cada nível de ensino. Implícita na seleção está a noção de poder, afinal, ao definir a identidade e selecionar conteúdos, também descartamos outros tantos saberes que julgamos “não serem dignos” de serem perpetuados por meio da “transmissão” em nossas escolas. O currículo é um operador de poder social quando, historicamente, tem sido utilizado para manter a hegemonia e o controle sobre a população. Ao aceitarmos pacificamente as teorias do currículo que mantêm o *status quo* dos saberes dominantes, precisamos estar cientes de que as relações de poder e dominação são inevitavelmente políticas e estabelecem a clara conexão entre saberes, identidade e poder. Conforme assinalou a professora Neve, durante o Círculo 1, quando problematiza “*a questão da Base. Principalmente para as escolas públicas, o ensino médio, daqui a pouco nós vamos estar trabalhando com uma base que é contrária à nossa proposta. Se nossos estudantes não estudam no regular, imagina à distância!*”, questiona quanto à possibilidade do percentual da educação básica ser assumida na modalidade à distância. Alternativa cogitada pela BNCC para o Ensino Médio em 2018. “*Daqui a pouco nós temos a opção de não aderir?*”, contesta a professora Violeta. “*E o nosso regimento, vai por água abaixo? O nosso regimento é um documento da escola*”, complementa Neve. Essas inquietações foram bastante latentes durante os diálogos que conduziram a pesquisa. Preocupar-se com questões do currículo instituído, com determinações que vêm das esferas federal e estadual e atingem diretamente o trabalho pedagógico da escola, muitas vezes sendo empecilhos para desconstruir uma prática pedagógica tradicional, bancária.

A problematização não significa que as educadoras sejam contrárias a mudanças, mas que estejam atentas em especial àquelas que não dialogam com a perspectiva da democratização do ensino e da autonomia das instituições na construção das propostas pedagógicas. Atitude lembra que, apesar de antiga, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ainda não conseguiu ser efetivada. *“Nem começamos a cumprir a LDB. O que, o acesso? A qualificação para o trabalho?” “A democratização do ensino?” (Sol*) “Vai olhar ela, tem muitas coisas que tem gente malhando, que fala que isso vai acabar, mas nem sequer isso chegou a se efetivar. (Atitude, Círculo 1).*

Apple (1995) também questiona a escolha de conteúdos e faz pensar a respeito da ideologia contida no conceito de currículo. Afirma que “não se trata ‘apenas’ de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política” (APPLE, 1995, p. 39). Afinal, qual conhecimento vale mais? Quem determina qual o valor de cada conteúdo? Ele reitera a necessidade de levarmos a sério o envolvimento real entre o mundo das desigualdades e das relações de poder com as diretrizes e práticas da educação. Ressaltando, “são intrinsecamente éticas e políticas” (APPLE, 1995, p. 41), ao reconhecer as relações pessoais que se estabelecem com as instituições educacionais e os contextos sociais e históricos. Ele reitera que, em certa medida, as instituições educacionais ajudam a produzir um tipo de conhecimento que influencia na manutenção das composições econômicas, políticas e culturais que estão e já estiveram em voga. Isso sem falar na relação que se estreita cada vez mais entre sociedade e consumo. Uma vez que nossas ações nos levam a criar uma identidade com base naquilo que consumimos, a capacidade de criação se anula.

É preciso ter claro que a concepção de currículo ou mantém a estrutura político-social-histórica que constitui a sociedade, ou pode contribuir para a reflexão de que é preciso transformá-la. Quando questionadas sobre as sementes que a proposta curricular da escola pretendeu e ainda pretende plantar, a professora Amora no Círculo 4, afirma que a semente que foi plantada lá atrás foi *“o sonho da mudança, da transformação! Mudança porque se fazia educação de uma maneira e as pessoas que começaram lá pensaram: ‘Não está legal, vou fazer diferente porque eu acho que o resultado vai ficar melhor’. E aí, o que fazer para continuar essa semente da mudança? Eu acho que o desafiar-se. Se desafiar como aqueles que iniciaram e eu acho que para a gente continuar, a gente tem que se desafiar no sentido de não se acomodar, fazer diferente, estudar, tentar, eu acho que o desafio é uma coisa*

importante para cultivar esse sonho, essa semente de mudar, de fazer diferente, de ver uma sociedade diferente. É um desafio do que fazemos em sala de aula". A fala é uma percepção de currículo que mobiliza, que demonstra engajamento e senso de cooperação. Perceber que há sempre uma historicidade na trajetória curricular de uma escola e que é preciso prosseguir, reinventando-se, desafiando-se, a partir das mobilizações exigidas atualmente ao grupo de educadoras e à escola e comunidade como um todo. Não há proposta curricular estanque, que nunca mude, afinal, inserida na sociedade, feita por pessoas, ela se torna viva, logo, mutável. Feita por pessoas, carrega suas marcas ideológicas, seus percursos formativos e suas intencionalidades.

"A gente tem que dar o valor para quem iniciou ... outras pessoas, tudo muda, né, a sociedade muda, tudo vem se transformando, então a gente tem um quadro bastante novo de profissionais [...] nós, as novas sementeiras temos muito a contribuir também com a proposta. Eu fico pensando cada vez que a gente vai planejar algo eu penso assim, ah! Eu posso usar aquilo que eu fiz, eu tenho uma avaliação que eu fiz lá sobre a ditadura militar, por exemplo, eu sempre me reporto a isso, quando eu vou ler a avaliação que eu fiz sobre a ditadura militar e não tem nada a ver o contexto que eu vou trabalhar agora, é um outro olhar, é um outro contexto, eu não posso mais usar", afirma a professora Borboleta, no Círculo 4. O reconhecimento do princípio de transformação, de mutabilidade da organização curricular é importante para manter a proposta viva. Uma vez que, se pensassem em conduzir sempre da mesma maneira, estariam negando a gênese da proposta de considerar a realidade, os contextos, a historicidade. É compreendendo a proposta como viva, como ideológica, como marca de seu tempo e de seus sujeitos que é possível mantê-la, não igual, mas reinventada. Uma proposta curricular sempre carregará as marcas de seu tempo, de suas gentes, do legado que conseguiu construir e deixar naqueles que dela participaram. *"Essa proposta exigiu muita resistência. Porque em muitas vezes, quem sabe eu não estarei mais aqui, mas ela se renova, eu acho assim se você se sente parte você vai ser parte. Muitas vezes a gente levou no lombo porque se sentia parte. Em 'n' situações a gente teve que mudar até algumas coisas da nossa rotina em casa para poder levar a proposta adiante"*, relembra a professora Atitude, marcando as transformações que a concepção curricular exigiu das educadoras ao longo de sua concretização.

Clara a noção ideológica presente no conceito de currículo, também deixamos marcado o compromisso social que o conceito carrega. Apple (1995) demarca uma ideia que se faz atual e urgente: a desvinculação da ideia da escola enquanto

empresa, com finalidade de produtividade e resultados concretos e imediatos. A diferença reside em que a educação é um direito público garantido pela CF-88, no art. 205. Além disso, escolas não modificam produtos, nosso capital é o ser humano, portanto, é indispensável legitimar e fortalecer as políticas públicas educacionais que garantam a autonomia e o fortalecimento das instituições educativas que enxerguem a educação como formação humana integral, e não como uma preparação para um mercado de trabalho. Do contrário, nossos currículos irão contribuir para o aumento da discrepância entre as condições sub-humanas de vida da maioria das populações pobres, desamparadas de oportunidades e desassistidas por quem deveria garantir-lhes condições dignas de trabalho, moradia, educação e prospecção de futuro.

A educação, na perspectiva crítica, tem o compromisso de transformar, por isso precisa também assumir posição. Saber para quê e para quem educamos, como já sinalizou Freire (2013a), é reconhecer, na tarefa educativa, um potencial de perspectivas para o futuro e esperanças de transformação que a escola pode promover. Quando Apple (2017) lança a questão “a educação pode mudar a sociedade?”, ele sabe, assim como nós, que este não é um processo simples e objetivo. Que inúmeros fatores sociais, históricos, econômicos, culturais e ideológicos fazem força para que essas transformações não aconteçam ao ponto de mexer com estruturas e instituições de poder já instaladas e, na maioria das vezes, reforçadas pelos currículos preparados para nossas escolas. Ele aponta o agravamento nas diferenças de desempenho dos estudantes, os ataques aos conteúdos multiculturais, os cortes nos orçamentos, o desrespeito às políticas com os professores, que, mesmo falando desde um outro local, infelizmente são amplamente aplicáveis às medidas governamentais nas três esferas de poder em território brasileiro. O desmonte à educação pública vem sendo visto diariamente com o congelamento dos recursos para a educação pelas próximas décadas, o sucateamento estrutural e de efetivo pessoal com cortes nas contratações, nos concursos públicos, nos contratos temporários que fragilizam as relações de trabalho e aterrorizam com o medo do desemprego, nos salários parcelados e atrasados, na falta de professores, no fechamento de escolas e na redução da oferta de vagas para a Educação de Jovens e Adultos, no abandono do ensino noturno, na ameaça de aprovação de leis como o Projeto de Lei nº 190/2015, que representa no Estado o programa Escola sem

Partido²¹. Lamentavelmente a lista de ataques se estende em todas as esferas responsáveis pela garantia do direito constitucional à educação aos cidadãos brasileiros.

Nos Círculos, o contexto político-social-educacional esteve latente; ferida aberta no ego e na dignidade das educadoras, interfere também no trabalho, na postura e no currículo. Assim como aponta a educadora Esperançar, no Círculo 7, quando lembra que “A Lei da Mordaça não foi aprovada, mas ela está sendo implementada quando nós temos esse medo, tá? E aí eu vou dizer uma coisa que eu e a Atitude cochichávamos: na verdade é uma cultura fascista, é o senso comum, e a superficialidade que está sendo posta como verdade em tudo. Em tudo!”

O fato de abordar a perspectiva da pedagogia da educação popular, de problematizar a realidade, de organizar redes de fala como um dos aspectos curriculares deixa, neste momento, a escola frente a grandes desafios: manter a proposta contra-hegemônica de organização curricular diante dos governos estadual e federal que propõem cortes de verbas e desencorajamento de práticas que tenham o viés crítico e social de educação; realizar uma nova pesquisa socioantropológica com a comunidade, a fim de coletar novas falas e reorganizar o trabalho/currículo/proposta da escola, como já vêm, historicamente, realizando, mesmo que tenha que repensar estratégias para seguir com a proposta; responder, por meio do trabalho da escola, aos pais, comunidade e próprios educandos que a forma como organizam os processos pedagógicos é capaz de construir conhecimentos significativos e socialmente relevantes para seus estudantes, contribuindo para a formação de jovens cidadãos, socialmente responsáveis e solidariamente mais éticos.

Contudo, nada do se faça na escola, neste contexto, será fácil ou parece ter apoio externo. Iniciativas como a citada anteriormente, a tentativa de aprovação da Lei da Mordaça vem tolindo o trabalho das educadoras e minimizando as iniciativas que promovem, efetivamente, o questionamento de estruturas, a problematização e o aprofundamento de questões sociais. Ao optar pela realização de uma nova pesquisa, ao discutir o currículo, a reflexão vem à tona. Para a educadora Resistência, no

²¹ Projetos que recentemente vem ameaçando a liberdade e a democracia na educação e em toda a sociedade: Projeto de Lei nº 7.180/2014 (e demais projetos a ele pensados) e do Projeto de Lei do Senado nº 193/2016; Projeto de Lei nº 1.411/2015, que tipifica assédio ideológico; todos a nível nacional. Na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, o Projeto de Lei nº 190/2015, que representa no Estado o programa Escola sem Partido.

Círculo 7, “*chega um momento que precisa fazer a pesquisa, não porque as falas se esgotaram, mas porque a rede de falas se tornou apenas um método, não é um princípio da escola. Então, a gente, chegou um momento em que precisa resgatar a essência da pesquisa para não virar apenas um método diferente para a escola. Quando a gente se pega, inclusive, nós, na coordenação, falando assim, mas essa fala aqui, meu Deus, essa fala aqui do MST não vai dar para nós trabalhar, meu Deus do céu! Se trabalhar isso aqui, vão nos matar! É porque eu acho que se foi o sentido da (proposta)... porque eu lembro que uma das coisas que nós sempre pensávamos é o seguinte, ‘o que que mexe mais, o que que tá mexendo mais?’ e era essa fala que nós trabalhávamos. E hoje a gente tem medo! Também é um contexto diferente, claro! Mas assim ó, para que se faz a pesquisa participante, pesquisa socioantropológica?”*

Ao fazer este questionamento, ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade de que a escola realize uma nova pesquisa socioantropológica, que ouça a comunidade, pais, estudantes, que reestruture o trabalho pedagógico, a educadora alerta para o momento que elas vêm vivenciando enquanto escola, as repressões veladas que resultam em medo, o embate de parte dos educandos por talvez não aceitar que a escola leve para a sala de aula problematizações, que prefiram não falar de certos assuntos, que não aceitem que a escola questione o que a sociedade os faz pensar.

Esses conflitos aparecem de modo muito latente entre as narrativas das educadoras e condizem com o modo de organização curricular da escola. Por terem uma história enquanto instituição de ensino, desde início dos anos 2000 com a proposta crítico-emancipatória pelo viés da pedagogia de educação popular, as atuais educadoras veem-se na responsabilidade de manter esse caminho aberto, de seguir o desafio das que as precederam, ademais de encontrarem diversas barreiras, dúvidas e inquietações. “*Quando entrei aqui na escola, sempre foi dito pra nós como nós íamos trabalhar, aonde mais doía, aonde mais...porque pra nós era assim, a questão geradora, aonde gera a dor, sempre, a Luz sempre ensinou para nós, pra mim, por exemplo, porque quando eu entrei aqui a Luz era coordenadora, né, ‘ah Luz, não dá, eu não consigo!’, ‘não! Vai gerar dor? Vai gerar dor, vai mexer? Vai mexer, ah, é essa aqui, então assim, sempre foi ensinado, não sei, a Curiosidade também tá aqui, era a questão assim, ‘ah, mas vai dar polêmica, é essa aqui que nós vamos fazer’. ‘Ah, mas os alunos vão dar de dedo na nossa’... ‘é essa aqui que nós vamos...’ sabe? Então, parece que a gente tá acuado nisso. Parece que a gente tá deixando com que essa, claro que o contexto é diferente, eu entendo, mas parece que essa*

onda, que a gente está se deixando engolir por essa onda, que a gente, não... a dor tá gerando em nós.”

Ao lembrar dos princípios balizadores de uma práxis dialógica e emancipatória, as educadoras acabam por dar-se conta de que não é fácil, nem indolor esse processo; as próprias narrativas ocorreram também com dor, muitas vezes interrompidas por silêncios ou reticências. Perceber que há limites e que talvez não estejam atingindo os objetivos aos quais se propõem causa desconforto e inquietação. O que se apresenta como indícios significativos, uma vez que a desacomodação gera movimento e é movendo-se que o grupo pode encontrar novos caminhos.

Ao traçar o panorama da educação pública brasileira, nos perguntamos qual caminho seguir? Talvez não exista apenas um, mas precisemos escolher um. O currículo e as relações de tensão que se encontram neste campo são determinantes para que possamos estabelecer debates e estratégias de compreensão e de transformação social e educacional. O fato é que o espaço escolar e com ele o currículo tornam-se lugares “olhados” por interesses mercantilistas e neoliberais, com seus projetos de enfraquecimento da estrutura e da instituição escola enquanto esfera pública, a fim de implementar seus projetos de fortalecimento de poder e hegemonia do conhecimento. *“A gente não acordava para esse tipo de coisa. Só depois que a gente começou a fazer esse tipo de leitura. Se acordar que tem mais gente do nosso lado. É uma maneira de ver o outro de uma maneira diferente, porque aí não é só nós que víamos isso”,* afirma a educadora Atitude, ao dar-se conta do quanto são importantes os momentos de formação, leitura, estudo para a percepção dos aspectos que envolvem as decisões que compõem os currículos das escolas públicas. De acordo com a reflexão da professora Sol, também no Círculo 1, a atual conjuntura é mais desafiadora, porque ameaça a gênese da proposta: a democracia, o espaço para construir livremente uma proposta pedagógica diferenciada. *“Essas experiências democráticas eram raras antes dessa abertura depois da ditadura militar. Então os nossos avós não tiveram essa experiência democrática que a gente teve. Então para eles, o anormal seja esse olhar diferenciado que a Atitude coloca. Para nós, foi o contrário. Nós vamos ter uma conjuntura diferente. Nós tivemos a parte democrática e agora vamos para a parte de...vamos tentar.”*

Portanto, é real o poder que o currículo possui na organização da escola e que movimentos governamentais pressionam as escolas para instituir seus projetos

mercantilistas de sistemas educacionais, com o intuito mascarado de despolitizar o pensamento e reduzir os tempos de reflexão e problematização do cotidiano, impossibilitando o trabalho com projetos que aproximem os estudantes de assuntos que mobilizem sua aprendizagem. Projetos, como o PL 195, já mencionado anteriormente, traduz uma linguagem neoliberal que vem se esforçando para convencer as pessoas de que é possível uma escola sem ideologia. O que Santomé (2013) chama de *slogans* e bordões para disfarçar medidas de reorientação de conteúdos curriculares, metodologias e modalidades de avaliação manipuladas a fim de cumprir os interesses de poucos. Sacristán tratou da ilusão de achar que se pode fazer educação sem tomar posicionamento, instituindo conteúdos e práticas aceitavelmente como neutros e que o ambiente educativo não deve envolver-se com questões sociais e práticas da vivência das pessoas.

Está muito fixada a ideia de que os conteúdos escolares devem adotar os consensos, deixar de lado os conflitos, isolar-se das polêmicas nas quais seria difícil ficar neutro; como se o intento fosse colocar o estudante em uma redoma de cristal, como se, fora da instituição, ele estivesse a salvo de influências contraditórias. A cultura escolar teria outra vitalidade se abarcasse os conflitos culturais e sociais!" (SACRISTÁN, 2013, p. 29).

A importância de dar conta de temáticas transversais, que contemplem e que reconheçam as identidades e realidades sócio-econômico-culturais dos estudantes nas práticas escolares é fundamental para criar uma cultura escolar significativa e relevante para estudantes e educadores. Se a escola está na sociedade, é parte dela, como pode ignorar o que nela se passa? Como um pequeno rio, desaguam, diariamente em nossas salas de aula os problemas que são ignorados pela sociedade: o abandono e a negligência do governo e dos responsáveis por crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. Já não é sem tempo pensar uma escola pública diferente, e esse processo inicia-se por pensar suas bases e seus currículos de maneira coerente e integrada.

Em meio ao processo de “compreensão” da nova Base Nacional Comum Curricular (2017/2018), os professores das escolas públicas de todo o Brasil foram “orientados” a realizar estudos e avaliação de um documento de mais de 400 páginas em um dia, ironicamente chamado de Dia D²². Com o discurso de “garantir os direitos

²² De 2015 a 2018 os professores das escolas de educação básica de todo o país vem sendo orientados pelo MEC e pelas Coordenadorias Estaduais de Educação para avaliar as bases do Ensino Médio e Ensino Fundamental no site: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. O endereço:

de aprendizagem a todas as crianças e jovens no território nacional”, a Base objetiva o ensino integral fragmentando disciplinas, esvazia significados de termos enquanto demagogicamente instaura um processo de modo verticalizado e insuficiente para debater os objetivos primeiros da implementação das modificações que retiram a obrigatoriedade de disciplinas como Educação Física, Sociologia, Arte e História. Com carga horária de 40 a 60 horas semanais o corpo físico e mental exausto dos educadores públicos brasileiros não têm fôlego para realizar o debate que, mesmo que chegue ao Ministério, chega com atraso, já que as discussões da Base se tornam mera formalidade, quando o documento já está aprovado.

Que conhecimentos são adequados e aceitos nesta escolaridade comum a uma base social tão heterogênea? O currículo é encontro entre indivíduo, sua cultura e a sociedade externa que congrega outros indivíduos com suas respectivas culturas, pertencentes a esta mesma sociedade. Como ignorar essa pulsante diversidade em nossas ruas, parques, comércios, igrejas, praças e escolas? O plano é a construção de uma base curricular que unifique conteúdos, fases de aprendizagem e ignore as individualidades que cada ser humano apresenta ao chegar na escola. Como uma linha de produção, todos temos que ser “moldados”, inclusive nós docentes, a um sistema de “adestramento”, já visto antes na história da educação brasileira, em épocas nas quais a liberdade de expressão e as individualidades foram cerceadas pelo domínio de forças militares, econômicas e políticas em nome da ordem e da legalidade. Que escola estamos construindo? Um lugar onde a padronização dos espaços e dos temas trabalhados venha antes dos olhos famintos e pungentes pedindo socorro pela sua condição de ser quem são, na luta pela possibilidade de vir a ser mais gente?

Dizer hoje que o currículo e, por si, a educação são um território neutro é compactuar com um projeto de sociedade que utilizará o poder de transformação da escola enquanto domínio e manipulação das grandes massas, nos quais somente conteúdos truncados e métodos castradores serão possíveis, em nome da "moral", do resgate de "valores" e de garantir escola para todos.

Para pôr em prática o plano de “desideologização” da escola, a ideologia neoliberal apropria-se, então, de termos com significados muito caros para os

movimentos de luta pela educação pública de qualidade social. Utiliza-os exaustivamente, até provocar seu esvaziamento de sentido e, em meio a isso, perdemos o debate, a escola recebe seus currículos, apropria-se irrefletidamente da lógica dominante e o fracasso escolar acontece, ficando como único caminho entregar as instituições públicas a esferas privadas para que “resolvam” a situação.

Santomé (2013) alerta para as artimanhas da linguagem muito utilizadas pelas políticas neoliberais com intuito de mascarar objetivos privados e hegemônicos. “Quando a direita fala em recuperar valores, na verdade o que se propõe é fomentar, mediante a educação, uma maior submissão, obediência e disciplina” (SANTOMÉ, 2013, p. 72). As recorrentes falas no debate em favor da família, aludem justamente a recuperar os valores patriarcais; o direito à vida serve de pauta para proibir o aborto, mas não para garantir uma vida digna, dar direito à educação sexual, lutar contra a fome e a pobreza que causam a mortalidade infantil. E é preciso estar alerta, pois quando se fala em educação de qualidade, não é do mesmo conceito de qualidade que falamos, uma vez que do ponto de vista dominante, o que se quer é garantir a educação de qualidade dos grupos de maior poder, para que sigam tendo acesso a maior fatia do poder econômico e cultural, restringindo o acesso à universidade aos filhos dos mais pobres.

“Não dá pra se omitir, no sentido de achar estratégias e fazer de conta que não existe. A gente vai encontrar saídas, mas muitas vezes o calar-se é muito pior. O silêncio é se omitir.”, afirmou a educadora Sol*, no Círculo 1. Posicionamento que demarca a atitude comprometida das educadoras frente aos ataques à educação pública e ameaças à proposta curricular da escola. As educadoras constatam que os estudantes se sentem também autorizados a questionar o trabalho que elas realizam, pautados nos desmontes da educação por parte das instituições governamentais e do descrédito social que presenciam em casa ou na rua, “ainda eles tem coragem de questionar. Tem um movimento que eles se sentem encorajados, com argumentos de falácias, donos de si e coragem do mundo que eles enfrentam o trabalho da gente e já tá começando... O que nós vamos fazer para enfrentar. Vamos ceder?”, problematiza Sol*. O ponto principal não é ter seu trabalho questionado e sim, perceber que, muitas vezes a escola fica em descrédito perante à sociedade e seus estudantes, em função destas desmobilizações políticas que afetam diretamente a condução e a concretização do currículo ao qual a escola se propôs. Rodríguez (2013, p. 140) afirma que “as escolas são lugares de constante luta política e cultural”,

acrescentar-se-ia de luta social. Os que descredibilizam o espaço escolar e a instituição pública enquanto possibilidade, provam a sua força e o seu potencial quando atacam-na como primeiro terreno privilegiado para iniciar seus projetos. Ora, por que a escola pública seria tão visada para o projeto neoliberal se ela não tivesse força de transformação social?

Pensando nestas possíveis construções e auto(trans)formações no contexto educativo, o grupo dialogou, durante a presente pesquisa-auto(trans)formação, acerca das possibilidades e caminhos viáveis para a realização de uma nova pesquisa socioantropológica, a fim de aproximar a escola da comunidade e de conhecer melhor seu contexto, com o objetivo de estruturar uma rede temática a partir de falas significativas e relações com a conjuntura social, histórica, cultural, política, econômica em que o fazer educacional é permeado. Essa pesquisa é uma forma de tornar os conhecimentos trabalhados na escola mais significativos para todos os seus agentes, professores, funcionários, estudantes, pais, comunidade. Ao vivenciar o Círculo 7, foi mais intensamente trabalhada a estruturação desta metodologia, de modo dialógico coautorial, assinalando a participação e a integração do grupo para a construção da proposta curricular da escola, pensando sempre nas contribuições que a pedagogia da educação popular aponta como possibilidades.

A educadora Resistência lembra que *“a última pesquisa foi em 2015. E essa (a pesquisa socioantropológica) não se faz de um dia para o outro, então nós temos uma caminhada até aqui e nós vamos ter uma longa caminhada também para fazer a pesquisa. Certamente vamos ter momentos em que o terreno vai ser íngreme, noutros momentos vai ser mais plano, mas o importante eu acho que é isso, ir pensando, é ter essa consciência de que, como esse menino²³, nós vamos precisar nos auxiliar a caminhar. Vai ter que ser... não pode ser algo só individual, não pode ser sozinha essa caminhada.”* A professora Terra contribui que a pesquisa *“tem que ser uma coisa bem pensada. Como assim, como essa pesquisa durou tanto tempo não pode ser como a Violeta falou, a gente tem que pensar o que realmente a gente quer e fazer com os pés no chão, como um novelo de linha, como um novelo de lã, então isso é importante! Nós temos que ter um tempo, não fazer por fazer. Então eu acho que isso*

²³ Referindo-se ao vídeo motivador do encontro, “Caminhando com Tim-Tim”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UU5-hkBH2rw>, acesso em Junho de 2019.

é aquilo que sustenta”. “A gente precisa ter mais calma, para saborear mais as coisas, mas a gente tem que chegar a algum lugar”, acrescenta a professora Sol.*

Um pouco da historicização da motivação para a realização de uma nova pesquisa está presente na fala da professora Resistência: *“Só pra vocês lembrarem, nós tínhamos duas propostas nos encontros anteriores para pensar que nós tínhamos que iniciar uma nova fala. Os Anos Finais e Ensino Médio pelo planejamento da fala aquela da religião, “Não tem problema nenhum na religião.” E os Anos Iniciais optaram por fazer a coleta de uma fala, então ainda não é essa pesquisa aqui, é uma coleta de uma fala para os anos iniciais, que vai ser logo ao retorno da...que vai ser diferente. Isso que nós estamos fazendo aqui é iniciar uma pesquisa socioantropológica, na comunidade, enfim, a gente vai pensar junto, que possivelmente vai ficar pronta só no ano que vem, acredito eu, tá?”.*

Uma tarefa de grupos motivou as educadoras a pensarem caminhos para organizar esse trabalho. É importante destacar como as educadoras pensaram em estratégias que envolvam os sujeitos do processo e aproximem a escola da comunidade. A educadora Borboleta apontou que o subgrupo de estudos compartilhou algumas estratégias possíveis, dentre elas *“primeiro mapear as casas com a ajuda dos alunos, mas também pensamos em fazer com os alunos. Então a gente pensou em fazer nas casas por critério de proporção, sendo periferia, campo, cidade e também ver os nossos alunos aqui, quem são, né? O critério seria proporção. E a gente pensa em fazer essa parte como já fazia e acrescentar a fotografia dos espaços onde a gente vai, como a Esperançar disse, a gente fazia a foto inicial na chegada e deu, então a gente pensa em fotografar os espaços do caminho para depois fazer a leitura dessas realidades. Além de fazer a leitura das falas fazer a leitura das imagens. [...] a gente pensou em filmagem também que envolvessem os alunos. E com os alunos, então essa parte seria nas casas deles. E com os alunos aqui na escola a gente pensou em fazer também uma roda de conversa e íamos tentar fazer uma provocação inicial com vídeo, ou com imagem, com algo que pudesse fomentar neles as falas, então a gente pensou em fazer das duas formas, fazer nas casas e fazer com eles também.”*

Houve contribuições no sentido perceber, por meio da escuta sensível e olhar aguçado, as falas e curiosidades das crianças no tempo em que estão na escola, contudo, há que se observar questões metodológicas que envolvem o processo. A educadora Neve acrescentou contribuições para a pesquisa. *“Nós também pensamos*

num primeiro momento fazer um mapeamento das famílias dos alunos. E a gente assim, o que nós pensamos é um encontro com a comunidade, mas não um encontro que fosse um encontro formal, ele mais informal, que acontecesse no centro, nos bairros, no interior. Também que fosse uma roda de chimarrão, não aquilo lá, 'nós viemos aqui pra fazer isso'. Mas que tenha um diálogo, que seja aberto a toda a comunidade, porque se a gente for só, como foi comentado, só nas casas dos alunos e daqui a pouco, os alunos que vêm pra cá? Também, eu tô seguindo aqui, depois as gurias podem complementar, fazer um encontro com as famílias de Sarandi, mas daí trazer eles pra cá, porque nós temos alunos que vêm de Sarandi também. Que seja prazeroso, certo? De diferentes dimensões.” Destacando a importância de envolver estudantes, professores, funcionários para realizarem o mapeamento, a coleta das falas e a interpretação das significações. A educadora Resistência também demarcou a importância de considerar as dimensões social, econômica, cultural, histórica, enfim, que a pesquisa não se direcione apenas para um único viés temático.

Para que a presença dos estudantes seja constante em todo o processo, é fundamental considerar o que foi trazido pela educadora Violeta. *“Abranger bairros, centro, interior, eu acho que a ideia que veio nos outros grupos, né? Não tem como todos, mas daqui a pouco a ideia de fazer nas comunidades ou de visitar famílias, né? Pensamos também pelo que as gurias colocaram que em outros momentos foram feitos tipo em jogos de futebol, ir a estes locais, a gente acredita que seja importante também. Porque às vezes a família, somente a família não, mas talvez ter isto. Pensamos também que nós precisamos fazer uma escuta dos nossos alunos, a gente colocou aqui que este seria na escola por meio de uma mística, alguma coisa assim... porque às vezes a gente vai na família e quem fala é o pai ou a mãe ou às vezes o aluno não tá ou se cala, então eu acho importante a gente ouvir os adolescentes, as crianças, que muita coisa a gente vai analisar aqui e nós colocamos também análise de discurso porque eu acho que a gente precisa saber o que estão falando aí fora, o que as mídias estão falando.”* Também é possível perceber que o subgrupo do qual fez parte a professora Violeta dialogou sobre representatividade, sobre ampliar a participação de todos os agentes educacionais. Bem como, destaca a educadora Terra, a importância de ouvir, perceber e ler o que não está dito, o que não foi expresso com palavras, mas sim pelas reações, situações, silenciamentos que podem vir a ocorrer durante os momentos de interação e pesquisa, possíveis por meio de vídeos, fotos, imagens, descrições.

Essas e outras tantas possibilidades foram dialogadas e revisitadas pelas educadoras, antes de realizar a pesquisa socioantropológica, no segundo semestre de 2019, em meio a um contexto de greve, de desvalorização da escola, e de muita luta pela educação, as mulheres educadoras e coautoras desafiaram-se e acreditaram ser possível uma educação que se aproxime de seus sujeitos e possa ressignificá-lhes a atuação no seu contexto.

5.2 FALAR DE CURRÍCULO É FALAR “DE” E “COM” EDUCADORES

Quem pode definir currículo? A quem é conferida esta função? Nós, educadores, sabemos o que do currículo construir e o quão importante é esta participação? “Que influência os professores têm sobre o currículo?” (ENGUITA, 2013, p. 67). A reflexão é importante em tempos de descredibilização da profissão de educador “uma vez que ele atua como se fosse uma partitura a partir da qual os professores executam sua prática, que tipo de papel conferimos a quem a executa?”.

A fala da educadora Atitude, do Círculo 2, abre o debate sobre o conceito de currículo e como ele é compreendido, muitas vezes, por quem o realiza. “*Eu estava pensando no magistério, currículo é aquilo que se ensina na escola. Não faz muito tempo que começou outra concepção, é tudo o que se ensina na escola. Aí veio a base diversificada. Essa compreensão de currículo, não faz muitos anos que começou... Pensa o que era currículo? Desde 79 eu estou em sala de aula, depois começou a se pensar de outra maneira. Por isso achar essa estratégia, é o jeito que vou conduzir minha aula eu posso dar verbo e sujeito, mas o jeito que eu vou dar é que vai fazer a diferença.*” A educadora mostra que, apesar de há muitos anos estar na docência, a compreensão do que é currículo ainda é difusa e não é clara para todos os educadores. A educadora Curiosidade lembra que quando chegou à escola, a coordenadora pedagógica lhe disse “aqui a gente trabalha assim, isso é cultura institucional. Eu posso escolher não trabalho assim, os alunos podem escolher não estudar na nossa escolar, são questões de escolhas... mas quando se constitui uma proposta, o que sustenta, não é ideia do físico. Se tirar tudo, o que é a proposta?”, questiona ela, buscando clarear a noção de currículo e todos os aspectos que implicam em uma compreensão acerca do que marca, do que é efetivado na escola e que, somado à proposta instituída, compõe um olhar mais amplo acerca da construção curricular da escola.

Para Sacristán (2013a) “o currículo proporciona uma ordem por meio da regulação do conteúdo da aprendizagem e ensino na escolarização moderna, uma construção útil para aquilo do qual deve se ocupar a escolarização” (SACRISTAN, 2013a, p. 19). Nessa lógica, o currículo cuida daquilo que deve ser aprendido, regulando conceitos que estruturam métodos, graus e classes que, segundo o autor, “estão entrelaçadas, formando todo dispositivo para a normatização do que era ensinado” (SACRISTAN, 2013a, p. 19), determinando aquilo que deveria ser ensinado, como fazê-lo ou não fazê-lo, como se aprende ou não se aprende.

O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como *desenvolvimento* escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade (SACRISTÁN, 2013a, p. 18).

Isso significa que ao associar conhecimentos, graus e idades dos estudantes o currículo também se torna um regulador de pessoas, por isso é possível dizer que a educação, com os avanços e retrocessos que enxergamos hoje, é fruto de transformações curriculares que marcaram épocas e lugares, representaram interesses e tiveram sucesso ou não em seu projeto de sociedade. O currículo é o todo organizado da instituição, as concepções globais dos conceitos que traduzem a educação: a divisão dos tempos, a compreensão das áreas do conhecimento, a relevância com a qual se abordam ou não os temas transversais, a relação da escola com a comunidade, os objetivos que se propõem para a construção da educação e dos egressos da escola. Na visão da educadora Sol*, no Círculo 8, *“eu acho que é um projeto pensado, calculado milimetricamente, para que eles cheguem aí”*. A certeza de que a questão curricular é histórica, é social, é política e ideológica, por esta razão, sempre que são modificados aspectos curriculares, há também uma intencionalidade, seja no passado, no presente ou no futuro.

Mesmo que os educadores mais nostálgicos reconheçam hoje apenas os pontos positivos do passado educacional, “antigamente éramos respeitados”, “nossos salários eram melhores”, “a família participava mais”, é preciso lembrar que os ranços e entraves de hoje são as consequências do plantio feito por décadas por meio de currículos impostos em nome de uma educação pela tradição, pela ordem e à serviço dos interesses do Estado. Contudo, está presente nas educadoras coautoras a concepção de que não é possível manter sempre da mesma maneira a organização

curricular de uma instituição de ensino inserida em uma realidade histórica, com sujeitos históricos e que, por esta razão, estão em constantes transformações, conforme expressa o fragmento abaixo, retirado de um diálogo no Círculo 8. *“Eu acho que não adianta a gente viver de passado e os alunos que nós tínhamos não são os mesmos.”, afirma a educadora Resistência. “A realidade é outra!”, complementa Movimento. “E o nosso desafio agora é buscar a sensibilização, o lado HUMANO!” (Resistência).*

Obviamente essa organização curricular não traz apenas pontos negativos, e a regulação é um elemento que serviu para, em determinados momentos, organizar os espaços e tempos escolares. Cada regulação serviu para constituir o espaço escolar enquanto convivência, processo de aprendizagem e, claro, controle. Para Sacristán (2013a), o agrupamento dos estudantes em classes facilitou o regramento da diversidade; o método pedagógico facilitava uma sequência de aprendizagens, que poderiam ser reproduzidas, e a adoção dos graus organizou a questão temporal, fatiando o tempo e possibilitando uma sequência progressiva de avanços. A presença do conceito de currículo se deu tardiamente na produção do pensamento educacional. Apenas depois de 1983. A lógica da “educação para todos” exige que os conteúdos sejam dosados e organizados dentro de um sistema escolar desenvolvido. Sem a organização curricular seria difícil até mesmo criticar a escola. *“A gente não trabalha o conteúdo pelo conteúdo que a gente se escora nisso, que a gente trabalha pela humanização”*, demarca Amora, pontuando uma importante característica da concepção de currículo presente na escola. *“A gente tentou ensinar partindo do que os alunos sabem, da realidade deles, do que fica próximo deles, a questão do pensar, do refletir, do interpretar, se tu consegue fazer isto, qualquer conteúdo tu consegue. Eu acho que essa forma diferente de tentar transformar a visão de mundo”*, complementa Sol. As educadoras coautoras da pesquisa, em suas expressões acerca do que faz a diferença na escola, assinalam que sempre buscaram fazer com que a escola, o grupo e cada uma pudesse compreender a importância de ensinar além de conteúdos, de utilizar mais do que reprodução de exercícios, que pudessem chegar à compreensão do contexto dos estudantes, na tentativa de realizar algo diferenciado, um trabalho que pudesse também expressar o desejo de transformação, de significação para o conhecimento que a escola ajuda a produzir. Mesmo sem a resposta na ponta da língua para conceituar ‘currículo’, as educadoras transparecem que em seu trabalho há um currículo em construção que apresenta perspectivas

importantes do viés pedagógico da educação popular. A preocupação com a consideração dos saberes dos educandos, a tentativa de problematizar situações cotidianas e conseguir partir delas para a construção de conceitos e de conhecimentos que são necessários serem trabalhados na escola; a preocupação com a escuta ativa dos estudantes, o trabalho com a iniciação à pesquisa demonstram esforços de consolidação de um currículo ativo, vivo e, por isso, em transformação. Mas que mantém a práxis pedagógica como uma constante, a fim de aprimorar o trabalho e de encontrar alternativas para fazer melhor, para ser capaz de promover a educação e a mudança na vida de seus estudantes. Isso deixa a escola em evidência por considerar que o espaço escolar deve transpor quatro paredes isoladas da sociedade, esse fato chega a outro aspecto muito pontual da pedagogia da educação popular: a educação como um ato político.

Em Paulo Freire, “currículo é a política, a teoria e a prática do *que-fazer* na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora” (SAUL, 2018, p. 129). Afinal, com uma proposta político-pedagógica de uma escola para todos, pensar currículo em Freire é pensar a totalidade e a integralidade nos processos educativos que possam democratizar a escola pública e construir a autonomia dos sujeitos da educação para construírem, juntamente com seus currículos, a sua própria história. Para Saul, o que Freire vislumbrava com a ideia de currículo era que os sujeitos pertencentes à escola pudessem “exercer o direito de pensar, fazer e experienciar currículo decidindo qual é o currículo que interessa” (SAUL, 2018, p. 129). Ele nos faz refletir: que tipo de currículo queremos construir? Aos interesses de quem ele (o currículo) serve? A favor de quem está o currículo? Para que fazer currículo para as classes populares na escola pública?

Na proposta anti-hegemônica de Freire, as contribuições acerca do currículo estão comprometidas com a educação popular, percebendo o currículo enquanto espaço de politização, de conscientização, de libertação e autonomia, pela práxis permanente da dialética "leitura de mundo/leitura da palavra". Uma proposta pensada na perspectiva da gestão democrática e da qualidade social da educação para a construção de um currículo que contemplates as diversidades e fosse um caminho para resgatar a dignidade e o respeito, que nunca deveriam ter sido arrancados de ninguém, de nenhum homem, de nenhuma mulher. Freire, sem dúvidas, plantou sementes de amor e esperança com relação à concretização de um currículo que

partisse do que os sujeitos já conhecessem, mas que não permanecesse nestes conhecimentos; e, sim, que eles fossem ponto de partida para a construção de novos sentidos e a viabilização de outras condições de vida, inéditos-viáveis para uma escola pública com mais amor e compromisso para com o ser humano e para com a alegria.

Para a educadora Borboleta é indispensável desacomodar-se. *“Eu ainda acho que é coletivo”*, diz Neve. *“Mas se o coletivo não se desacomoda...”* rebate Borboleta. A percepção das educadoras é importante. Manter o grupo mobilizado para a construção do currículo é indispensável, diante de tantos desafios. *“Nós temos essa proposta e ela é diferenciada, quando ela começou, não andava todo mundo junto, alguém ainda ficava lá atrás, ‘ai gurias, ainda não tô firme’.* Agora nós temos a proposta diferenciada. Ele quer que a gente faça o bê-á-bá, nós vamos ficar na nossa proposta. Não sei... Agora, penso de reunir comunidade, fazer alguma coisa, porque aquilo que tá escrito, fomos nós que escrevemos nós temos um documento, nós não estamos fora do que diz a LDB, nem na Constituição, nem na BNCC a não ser que aprovem a BNCC [...]”, aponta Atitude, quando fala na aprovação da BNCC, se refere em específico à Base para o Ensino Médio, uma vez que para o Ensino Fundamental já estava aprovada e em processo de estudo. Quando aponta para “ele” ou “aprovem”, a educadora Atitude faz aparecer agentes indeterminados, mas que influenciam diretamente na organização curricular, afinal, destarte os principais agentes da concretização de qualquer noção de currículo sejam os educadores, é necessário considerar outros agentes de gestão estadual e federal determinantes para a definição da legislação, diretrizes, normatizações que estabelecem noções acerca da organização do ensino.

Quem organiza o currículo que nossas escolas têm? Por que o conhecimento construído e acumulado pela humanidade foi simplificado e hierarquizado? Por que há conhecimentos que são considerados mais importantes que outros? Quando esta hierarquização aconteceu? É correto que algumas disciplinas e áreas do conhecimento sejam mais privilegiadas que outras, desmerecendo saberes e desconstituindo a integralidade do conhecimento? Sacristán (2013a, p. 23) delimita que o currículo “não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis”. Se levarmos em consideração que as decisões a respeito do currículo não estão nas

mãos de quem o efetiva no contexto escolar, no mínimo esse território se torna tenso e perigoso. Sobretudo ao pensarmos que as instâncias políticas dominantes e reguladoras do currículo podem utilizá-lo enquanto instrumento de manipulação. Se quem pensa o currículo não são os mesmos que o concretizam nas escolas, essa dinâmica implicará em vazios e falhas que deixam de contemplar saberes que integralizam o conhecimento e que são fundamentais para as relações em sociedade e o desvelamento de muitas estruturas e demarcações sociais, históricas, geográficas, culturais e políticas geradoras de desigualdades, discriminações, silenciamentos e exclusões de seres humanos em relação a outros.

Sacristán pergunta “a serviço do que ou de quem está esse poder regulador, e como ele nos afeta? O que ou quem pode ou deve exercê-lo? Qual é o interesse dominante no que é regulado?” (SACRISTÁN, 2013a, p. 23). Sabe-se que existe um entre-lugar naquilo que é regulado pelo currículo e naquilo que se efetiva nas escolas. Qual, então, é esse grau de tolerância e como é feita essa interpretação das normas e determinações dos currículos que verticalmente chegam às escolas às vésperas de serem implantados? Qual tempo real de debate é dedicado nos espaços de formação dos professores para que eles possam compreender e assumir a autoria deste processo? Até que ponto o professor pode ser autor do currículo que assume na escola? Quanto de autoria aparece nas aulas e qual é a parcela de reprodução que vemos vigorar nas escolas?

A série de questionamentos também é feita pelas educadoras coautoras com relação ao currículo da escola. Quando a educadora Resistência questiona, no Círculo 7, “*Para que que se faz a pesquisa participante, socioantropológica? É só pra trazer a realidade do aluno para dentro, para nós trazer lá no estudo da realidade, depois deu! Vamos levar os nossos conteúdos e pronto? Até que ponto que a gente mexe? E as vezes as pessoas de fora talvez enxerguem um pouco mais do que a gente. Porque eu sempre digo, se não está dando certo lá na sala de aula, não é só, SÓ questão do professor, perpassa pela questão do gestor. Então, de que forma nós estamos trabalhando as falas? A gente, qual é a opção? Por que que nós optamos por essa metodologia? Eu acho que tem que ficar bem claro, qual é a opção? Pelos esfarrapados do mundo, por ser uma escola pública? A questão de ser para os oprimidos? O que que nós estamos trabalhando? Então eu acho que é a essência da proposta...*” Essa tentativa de retomar uma “essência” da estrutura curricular é retomar o porquê se iniciou um trabalho que adota uma perspectiva da pedagogia da educação

popular; por não acreditar na neutralidade do processo educativo, por compreendê-lo político, social, histórico, humano.

O currículo não é neutro: dispõe, impõe e transmite regras, normas e ordens. Sacristán (2013a) demarca dois mediadores imediatos do currículo: professores e livros didáticos. Mas é preciso considerar também a existência de uma política cultural e editorial além das intenções de servir ao ensino. É preciso acrescentar: documentos sobre as exigências curriculares impostos pelas autoridades da educação, normas técnicas às quais os professores devem se submeter e exigências de notas ou conceitos mínimos nas provas de avaliação externa. “O currículo é a expressão e a concretização do plano cultural que a instituição escolar torna realidade dentro de determinadas condições” (SACRISTÁN, 2013, p. 10). Já que, de um lado o currículo é uma ligação entre cultura e sociedade, de outro, ele também é um elo entre a sociedade de hoje e a do futuro, com as possibilidades de conhecer, comunicar e expressar, em contraponto ao isolamento da ignorância (SACRISTÁN, 2013).

São poucos os fenômenos, fatos e atividades que não são afetados pelo currículo. Se o conteúdo cultural é a condição lógica da educação, é muito importante analisar como esse projeto de cultura “escolarizada” se concretiza nas condições reais de aprendizagem. Não termos uma teoria fixa sobre o currículo, o que o torna um terreno suscetível a manipulações, imposições e também omissões de responsabilidades e iniciativas. Questões transversais, temas contemporâneos e a forma como são abordados em uma escola também dizem muito acerca da composição curricular. Como pontuou falando sobre a inclusão de crianças com necessidades especiais na escola a educadora Superação, no Círculo 4, “*eu dizia que não dava para ter uma pessoa especial na escola [...] E hoje eu acredito que dá. Acredito que aqui vai dar certo. Que aqui a gente vai conseguir mudar, mudar ela, mudar um pouquinho, ... porque assim, é difícil [...]*”. Um currículo que é capaz de concretizar a vivência de temas como a inclusão, o respeito às relações étnico-raciais, às questões de gênero, exige dedicação e constante vigilância. Já que são nas pequenas ações diárias que a noção de currículo se efetiva. De nada adianta trabalhar datas comemorativas como a consciência negra ou o dia do índio se, ao longo do ano as ações são para reforçar a exclusão desses seres humanos da sociedade. Por isso a noção de currículo é muito mais ampla e compreende o que de fato é realizado pelos sujeitos que fazem a escola diariamente.

O que é currículo então? De modo simplificado: é aquilo que o aluno estuda, mas também como ele estuda, como acontece o relacionamento entre as pessoas no ambiente escolar, como ele enxerga a escola da qual faz parte, como ele se sente parte (ou não) dessa escola, o que ele conversa com a família sobre a escola. Para Silva (2017), o currículo é sempre o resultado de uma seleção que parte de um universo de saberes, conhecimentos amplos que são delimitados constituindo precisamente o currículo. O autor também admite que a justificativa dessa escolha de conteúdos e do que se inclui ou não no currículo é o que se define como as teorias do currículo. Para ele, as teorias do currículo justificam os conhecimentos considerados importantes, pois partem de uma descrição, de um ideal, daquilo que é desejável para cada sociedade em seu tempo.

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inexplicavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2017, p. 15).

As teorias do currículo escolhem e delimitam identidade, uma vez que eleger parte daquilo que seria o ideal em uma sociedade, nos seres humanos que dela participam, daquilo que seria o desejável à concepção de educação que se articula aos interesses e ao desenvolvimento de um determinado perfil de sociedade. Por isso não existe uma única teoria, e sim as teorias sobre o currículo; cada uma se concentra naquilo que deve ser ensinado, a fim de responder às questões acerca da natureza humana, da aprendizagem, do conhecimento, da cultura e da sociedade. Para Silva (2017), a questão central nas diferenças entre as diversas teorias do currículo estão nas questões básicas “O que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?” (SILVA, 2017, p. 14).

Na representação das falas das educadoras da escola, há elementos que estão presentes no cotidiano e no ambiente escolar, atividades, organizações de tempos e espaços, atividades que falam mais alto que conteúdos, e que constroem conhecimentos essencialmente mais significativos, pois ficam no campo da experiência e não apenas da obrigatoriedade de serem instituídos. Que envolvem as pessoas, além de estudantes, pais, educadores, a comunidade e atividades que são lembradas quando falam da escola. O currículo concretizado vai muito além do

prescrito em documentos, é o que está presente nos discursos dos sujeitos ao referirem-se às memórias da escola. Neste aspecto, os diálogos nos Círculos evidenciaram tanto questões positivas, essenciais e valorosas, quanto à concretização de um currículo vivo, integrado e cooperativo, quanto também, algumas lacunas e embates em falas da comunidade que enxergam a abordagem de conteúdos como uma quebra do tradicional, logo, algo que não tenha a confiabilidade ou, quiçá dizer, a seriedade necessária que uma instituição escolar exija para crianças e adolescentes em formação.

“Mas o discurso que ainda se tem é que vai para a nossa escola que lá todo mundo passa, e não é isso!”, problematiza a educadora Arco-íris, no Círculo 2. *“Como a nossa escola é mais aberta, a nossa proposta, digamos ela é mais aberta, é mais dentro da questão crítica, mais diálogo com a comunidade, é por isso que é mais visada. No sentido de dizer que não tem prova, de não é cobrado, e se outros profes não cobrarem também? Tem tantas escolas particulares que não fazem o que a nossa escola faz, mas ninguém fala, entendeu?”*, afirma a educadora Atitude. Este é um desafio constante que a escola precisa enfrentar, além da estruturação curricular de modo diferenciado, precisa constantemente reafirmar perante a comunidade escolar e os sistemas de ensino a sua validade, confiabilidade. Nesta questão, a formação das educadoras assume um papel também de emancipação e autorização. No sentido de que, necessitam embasar-se teoricamente do trabalho que realizam para, se questionadas, serem capazes de defender o porquê trabalham deste ou daquele modo.

Em compensação, há o reconhecimento de boa parte da comunidade escolar, quando os relatos das educadoras apontam que *“a comunidade vem para nossa escola. A gente faz os eventos, puxa, às vezes vem gente que nem é, nem são pais de alunos, pessoal, na celebração da páscoa, na feira, nos eventos, a cantata natalina, no almoço da escola, na festa junina, sempre o pessoal colabora conosco”*, coloca a educadora Atitude, no Círculo 2. Ao que faz dimensionar, na fala e entonação das educadoras, pelos registros da escola, os eventos e atividades citadas são parte fundamental de um currículo que se propõe participativo. Uma vez que cada um desses eventos e atividades são realizados com cunho reflexivo, propondo uma culminância de um trabalho cooperativo construído com os estudantes, que é, de certa forma, uma devolutiva à comunidade, uma mostra do que a escola vem trabalhando. Observando que as temáticas apresentadas têm um viés social, problematizador,

crítico, citando o exemplo da celebração de páscoa, trata-se de uma celebração ecumênico-educativa, que problematiza as dores e sofrimentos da população hoje, minorias, preconceitos, injustiças, “mortes” que ocorrem diariamente, “cruzes” carregadas pela população mais desassistida pela falta de políticas públicas e de justiça social, como populações de periferias, idosos, pobres, negros, mulheres, populações indígenas, quilombolas, ribeirinhas, que são assolados pela pobreza, pelo preconceito e pelo abandono de quem deveria assisti-los. Esse momento é uma das oportunidades “institucionais”, ou seja, formais, em que a comunidade é convidada a ir à escola para refletir, estudar, aprender e celebrar.

É importante lembrar que o currículo é sempre uma seleção. Quem determinou que dentro do amplo universo de conhecimentos e saberes, especificamente alguns e não outros conteúdos mereceriam ter centralidade na ensinagem da educação básica e superior, nas escolas e universidades, nos currículos de formação escolar e formação inicial de professores? É preciso também fazer o debate daquilo que tanto Silva (2017) quanto Arroyo (2013) trazem: o fato de que a força dessa eleição de saberes, práticas e concepções seja tão cristalizada, tão imponente que ninguém nem ousa contestá-la. “Os currículos, o que ensinar, têm marcado nossas identidades profissionais como referente único” (ARROYO, 2013, p. 25). Os educadores, em suas formações iniciais, parecem “adotar” procedimentos, saberes, referências; tanto na pedagogia, quanto nas demais licenciaturas e, a partir deles, seguem inclusive obedecendo a critérios, como a ordem de ensinar e o como ensinar; e, ainda, assumindo a defesa dos mesmos diante de pais, estudantes e sociedade.

Mesmo quando essas noções autoritárias de currículo são impostas às escolas, é preciso encontrar caminhos, inéditos-viáveis, para que seja possível manter aspectos essenciais do trabalho pedagógico ligado à realidade de cada escola. “*Vamos fazer o processo inverso*”, propõe a educadora Atitude, “*quando se começou a proposta, sempre tinha alguém que ficava fazendo a parte do bê-á-bá. Agora que nós temos que fazer o bê-á-bá, vamos fazer nossa proposta.*” Desafiando a todas a manter o trabalho pedagógico baseado na interdisciplinaridade, por temáticas geradoras e problematização da realidade. “*Na verdade, no miudinho, na sala de aula a gente consegue, porque a gente tem a parte que humaniza, a gente tem a parte que a gente também não entende muito, mas procura saber como ele aprende. Então ali que podemos fazer o diferente. Eu penso assim.*”, considera Atitude: “*Acho que estar muito seguro naquilo que a gente vai trabalhar. A gente entrou em épocas diferentes*

no barco. Se inteirar, conhecer, lá na sala de aula, estar segura daquilo que a gente vai fazer. Estar segura! Quando a gente vai para a sala de aula, não é faz de conta, vai faz o Estudo da Realidade, vai fazer as ligações da fala, mas vai cobrar a escrita correta, né...acho que uma coisa que a gente peca muito é que eu acho que a gente deveria cobrar mais, porque faz um trabalho maravilhoso, vai com uma proposta e poderia cobrar mais”, acrescenta Sol, durante o Círculo 2. Fica perceptível a vontade de manter o trabalho, de encontrar alternativas viáveis e de levar a proposta curricular adiante, apesar dos entraves que encontram nas propostas governamentais para a educação pública a nível estadual e federal.

Muito está oculto dos interesses e visões pretendidas com a imposição de um modelo e não de outro do currículo na escola. A própria organização escolar, parte do currículo, a divisão de tempos e espaços engessados que pretende homogeneizar e selecionar sujeitos de idades iguais expostos aos “mesmos conhecimentos”, para avaliar quem consegue reproduzi-los ou não. Antecipando uma seleção que virá, pela sociedade, e passará novamente a excluir e a rotular seres humanos pelas condições econômicas e geográficas, fazendo da escola um local de insucessos e ranços que distanciam, ao invés de aproximar as crianças e os adolescentes do ambiente educativo.

Questiono: qual é o papel da escola pública? Excluir quem já vem, do próprio ambiente social, excluído por não se encaixar no padrão do consumo e renda do que uma minoria privilegiada afirmou ser o ideal? Em quais ações a escola consegue emancipar as crianças e os jovens se, quando tem a oportunidade, utiliza os mesmos instrumentos avaliativos excludentes já praticados na sociedade? Se estabelece o padrão ideal de acordo com a minoria privilegiada que come, dorme e se protege bem todos os dias?

Os currículos determinam também questões de identidades docentes. Arroyo problematiza que os educadores são julgados não por projetarem o foco do ensino nos conteúdos ou nos educandos, mas pelos resultados dos estudantes nas provas de avaliação, principalmente nos processos externos: Provinha Brasil, SAEB, ANA, ENEM, ENADE. Isso tem feito com que, nos últimos tempos, a escola tenha voltado os olhares para os desempenhos em avaliações e reclassificado quem deve estar na escola - produzindo bons resultados - e quem não pode estar na escola - evadindo, reprovando e abandonando os estudos mais cedo do que poderiam. “Mais do que tensões assistimos à quebra das identidades profissionais e humanas que vínhamos

construindo” (ARROYO, 2013, p. 28). Para o educador, as maiores tensões que ocorrem nas salas de aula não estão entre professores e estudantes, mas nas gentes que ensinam outras gentes enquanto educadores e educandos. Num tempo que parece obrigar-nos a anular as identidades que, legalmente, são obrigadas a chegar até as escolas públicas, ao mesmo tempo, enquanto educadores, crescem as tentativas para que deixemos de olhar essas gentes, e de olhar-nos enquanto gentes. As políticas curriculares retiram dos professores o tempo e as condições para que eles possam sentir/pensar/agir enquanto autores de seus processos e experiências profissionais, minimizando-se com a tarefa principal de apenas transmitir competências buscando resultados eficientes. O que a escola faz com as vidas que pulsam dentro de um currículo afogado por habilidades exigidas pelo mercado? “Não será fácil aos professores não reconhecer os educandos e suas vidas tão precarizadas que entram nos processos de ensinar-aprender e até nos resultados das suas avaliações” (ARROYO, 2013, p. 31). Ou enxergamos esses sujeitos ou mataremos-lhes a criatividade, a curiosidade e o desejo de estarem na escola, vendo naquele ambiente alguma possibilidade de reconhecer-se. Para Arroyo, é como se o momento fosse para que os educadores assumam a postura de resistência a essas políticas curriculares e, na contramão dos processos, construam sua identidade educadora, apesar da falta de apoio das políticas educativas, curriculares e do material didático.

Também Acosta (2013, p. 188) reconhece que “o que os professores transmitem não é somente aquilo que fazem em aula ou na escola. Às vezes, vai além do espaço e do tempo”. Como educadores, temos condições de sermos mais do que o currículo tradicional nos chama: transmitir conteúdos de uma disciplina específica, na condição de aulistas. Acosta se refere à visão dos conhecimentos, à relação emocional e afetiva mantida entre professores e estudantes, às ações que vão para além do discurso. Construindo uma escola viva, integrada, lugar de humanização, afetividade, autonomia e criticidade.

A efetivação de uma proposta curricular acontece em aspectos invisíveis ao PPP ou ao Regimento Escolar. Transcende como a comunidade enxerga a escola, como os sujeitos que constroem a escola conseguem sentir em relação ao fato de estarem e pertencerem àquele microuniverso. “*Os exemplos de sucesso que a gente vem seguindo, como a cantata, o dia da família na escola, os prêmios que a escola ganhou, principalmente fruto de seu desempenho, cada vez mais a gente vê isso; o*

embelezamento e cuidado com o espaço físico da escola. Eu não sei, mas eu acho que quando as pessoas entram aqui na escola, todo mundo que é de fora e entra aqui na escola falam, “nossa que espaço lindo vocês têm” e eu também acho o nosso espaço muito lindo, muito bem cuidado, né, tem tantas escolas públicas que não têm esse cuidado.” (Borboleta, Círculo 3). Assumindo o olhar reconhecedor e uma escuta sensível à fala da educadora, ao referir-se à escola, às ações realizadas institucionalmente, como eventos que envolvem a família, percebe-se que, mais importante do que conseguir explicitar na documentação da escola sua proposta, as práticas que ali são desenvolvidas demonstram o pertencimento, a dedicação e o trabalho voltado à humanização, ao sentir-se bem, ao acolhimento.

Acosta estabelece uma distância entre o currículo estabelecido e aquele que os alunos aprendem, e o papel do professor como mediador desse processo pedagógico, social e cultural. Os professores recebem um marco curricular, legitimado pelo poder instituído, que deve ser interpretado e adaptado a contextos específicos. Da cultura social e política curricular se estabelece um currículo prescrito, que precisa ser interpretado por meio da ação docente. Daí a importância do papel dos educadores nas condições criadas para a práxis da ação-reflexão-ação, da coerência e dos ajustes de conteúdos e tarefas que serão pedagogicamente mediados para a sala de aula. É preciso, neste processo, segundo Acosta (2013), refletir sobre a compatibilidade e o equilíbrio epistêmico do saber.

Da ação docente é que partirá o currículo que efetivamente será ensinado, que já terá passado por restrições e ampliações de tarefas, atividades, métodos e estratégias para criar, segundo o mediador, condições para a aprendizagem dos objetivos e das competências estipuladas para cada nível de ensino. O professor faz a mediação dos saberes para transmitir aos estudantes. No currículo aprendido, que também não é necessariamente o ensinado, é que se cria a cultura institucional.

Para Acosta (2013), o professor não só realiza a intermediação dos conteúdos entre o currículo instituído e o currículo aprendido, como também pauta questões de postura e controle dos estudantes em suas aulas. Ele afirma ser o educador o mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os estudantes. “Como consequência, o ensino e o próprio currículo são entendidos como um processo de construção social na prática” (ACOSTA, 2013, p. 190). Afinal, ninguém decide ações ao espontaneísmo, mas sim dentro de uma realidade social, instituído de uma tradição profissional e de normas de funcionamento que são estipuladas pelas políticas

curriculares, pelos responsáveis na esfera governamental e também pela própria tradição educativa, ainda aceita em consenso pela grande maioria dos sujeitos que fazem a escola.

Aos professores, cabe então buscar sentido à prática que realizam, ressignificar os contextos em que o ensino ocorre, como nos chama atenção Acosta (2013, p. 191), “o que se ensina na escola é uma reinterpretação de conhecimentos e saberes disponíveis na cultural por meio de um prolongado processo de reflexão, individual e coletiva, sobre o sentido desta”. Uma recriação daquilo que a sociedade considera válido, importante e pertinente que nossas crianças e jovens aprendam. Nessa reflexão, é possível incluir à concepção de currículo a instituição da imagem da escola perante os pais, a comunidade, os estudantes. Como a escola é vista, lembrada, o que consegue transmitir de seu currículo praticado e vivido para além dos muros é uma consideração importante a se fazer, partindo de uma ideia ampla e sistêmica de currículo. “*Muitas vezes se tem uma fala um reconhecimento maior de pessoas que estão de fora. Tipo, tu vai para outros lugares as pessoas elogiam, dão parabéns, entende? O reconhecimento é maior de quem está longe, não de quem está aqui próximo à escola*”, constata a professora Arco-íris. Essa instituição da imagem externa da escola é importante para fortalecer o grupo e demarcar aspectos que são relevantes do trabalho realizado.

Quando o que a escola pretende construir fica apenas no plano dos documentos engavetados na sala da coordenação pedagógica, as concepções de currículo não se concretizam. Fazer um trabalho com a comunidade, pela pesquisa, também é um meio de tornar amplificadas as ações e de fazer a escola ser presente no cotidiano de seus estudantes. “*Quando a gente divulga os projetos que saíram, quando tem alguém que vem fazer alguma pesquisa baseada na escola, divulgar, porque ninguém vai pesquisar uma coisa que não é legal. Divulgar mais, não sei...*” problematiza a professora Amora. Isso porque as educadoras trazem que, apesar de muitos reconhecimentos positivos e de marcas que a escola vem conseguindo deixar ao longo desses anos de trabalho com um currículo pelo viés da pedagogia de educação popular, ainda há muitas interpretações distorcidas, que partem de uma comparação superficial da concepção bancária e tradicional de escola, de mundo e de educação. Quando comparada a metodologias tradicionais de trabalho, muitos pais, cidadãos e até estudantes desfazem do trabalho, do planejamento e dos

esforços de construção de uma escola de vivências, de valorização do sujeito, de problematização da sociedade.

As educadoras trazem relatos de que sentem, por vezes, que os pais transmitem o anseio por uma escola conteudista, ligada à educação que eles tiveram, com nota, provas, alegando que este método sinalizaria um 'estudo forte'. As educadoras refletem que, devido à concepção curricular que eles, pais, têm de seu próprio processo de escolarização, ainda veem a educação como algo mensurável, levando-os a uma concepção de que, se a escola não tem nota não está avaliando, ou não está cobrando com a devida rigorosidade a aprendizagem de seus filhos. O portfólio, instrumento utilizado pela escola para registrar o processo de avaliação dos estudantes, poucas vezes é lido na integralidade pelos pais, ou ainda têm uma compreensão superficial sobre essa forma de avaliação. O que leva a escola a ser julgada e não compreendida por parte de sua comunidade escolar.

O processo de avaliação é claramente discutido pelas educadoras e compõe a integralidade do currículo. A adoção de portfólios avaliativos para os estudantes, em cada área do conhecimento, tem o intuito de registrar o processo de aprendizagem dos estudantes e também ser uma ferramenta de diagnóstico, que é essencial para a elaboração dos pareceres descritivos que são elaborados a cada trimestre. Esses pareceres compõem o boletim do aluno e são enviados às famílias, como forma de descrição do desempenho escolar. Contudo, o assunto é bastante complexo e ainda se percebe por parte das educadoras limitações no caminho de que a avaliação seja compreendida como processo e que efetivamente isso aconteça. *“Eu acho que os pareceres fazem parte do processo de avaliação. Porque é neles a gente vai estar ali, observando, de fato, eu acho que é o momento que a gente mais consegue enxergar o aluno como um todo.”*, afirma a educadora Resistência, no Círculo 5. *“A gente faz a avaliação, me parece, falando de mim, faz a avaliação, corrige e não dá tempo de retomar, não retoma. E faz outra porque tem que fazer e aí tem os pareceres. E aí nos pareceres a gente vai compilar tudo e faz, pelo menos eu faço, e eu procuro olhar todas as pastinhas e aí que eu enxergo o todo do aluno. E aí que eu enxergo “Meu Deus”, esse aluno avançou um monte nisso e tem um monte de limitações nisso e o que eu fiz até agora? Nada! Ou eu fiz essas avaliações para constar. Então tenho a impressão de que o parecer é o processo de avaliação, ele é um diagnóstico da aprendizagem do aluno, é um diagnóstico do tipo de aula que a gente tem. É o diagnóstico do tipo de aula que a gente faz, é o diagnóstico da proposta que é ali que*

aparece, se não aparece fala também nós não fazemos a fala, se aparece só o conteúdo, por quê? Ou se aparece só a fala e não aparece os conteúdos específicos, tudo isso é o momento ali de diagnóstico, tanto do aluno quanto do professor, como da proposta. Então é uma parte, eu acho, fundamental na questão da avaliação.”

“Às vezes, a gente se depara com isso, muitas vezes a gente descreve a avaliação no (parecer), ou copia a descrição da avaliação no parecer. Acontece isso, às vezes, de ficar essa lacuna de achar que o parecer descritivo é a cópia do que o professor escreveu na avaliação”, afirma a professora Borboleta. Esta é uma pedra no caminho da avaliação na escola. Afinal, não é algo simples compreender o processo de crescimento de cada aluno em todas as áreas do conhecimento. Para o professor que elabora este parecer, é um desafio conseguir enxergar e transcrever a evolução e as limitações dos estudantes em todas as áreas. Fica evidenciado que este é um dos aspectos necessários a serem fortalecidos para a sustentação curricular da proposta: como deve acontecer a elaboração dos pareceres, de que forma realizar essa escrita por diversas educadoras e mesmo assim manter critérios efetivos de avaliação processual da aprendizagem como comunidade escolar.

Outro impasse é o alcance pedagógico do orientador de cada turma, que é quem redige os pareceres, ser capaz de aprofundar os processos de (re)aprendizagem dos estudantes em aulas que ele não ministrou, apenas a partir da observação de registros nos portfólios. Foi citado também que o tempo é fator que limita o diálogo entre as educadoras e também a destinação de mais encontros de formação para a escrita destes pareceres aconteça de forma conjunta.

É perceptível nas falas das educadoras que a concepção de currículo para elas, traduz-se na compreensão da proposta que buscam desenvolver. Quando a temática é avaliar as possibilidades e entraves do currículo, é na proposta que o diálogo se efetiva. *“Tem quem percebe a proposta da escola como sendo algo, não sei, positivo, inovador, diferente, que contribui para a criticidade, enfim, sabe, algo como um diferente positivo. Mas também tem aqueles que percebem a proposta da escola como... algo assim não tão legal.”*, comenta a professora Amora, *“essas pessoas que percebem a proposta da escola como, na minha visão, de uma maneira equivocada tem o mesmo andar, a mesma caminhada que a minha, a mesma formação, a mesma... eles deveriam mesmo perceber ela de maneira crítica, correta, não sei se fala correto?”* problematiza. Desta forma, ao mesmo tempo em que ficam afetadas por compreensões equivocadas, na fala dela, que a comunidade tem da escola, também

há um exercício de empatia, reconhecendo que, pela falta de convívio, de assimilação dos estudos realizados até chegarem à visão de educação que têm hoje, as professoras da escola, não podem exigir da comunidade o mesmo ponto de vista. Por isso, uma fala desmotivadora pode comprometer o andamento da proposta ou encorajar a buscar caminhos para mostrar à comunidade o porquê fazem o que fazem e como fazem. Ampliando assim, as concepções de currículo de todos os envolvidos.

Nem tudo são reprovações, obviamente, a educadora Frida Kahlo percebe também que a aprovação da proposta pode vir de outras formas, além de externalizar comentários. *“Porque quem conhece, os pais que se envolvem, participam, vêm nas reuniões, eles entendem e tem uma fala, um discurso diferente dos pais, das pessoas, enfim da comunidade lá fora que não participam, que não conhecem o que é feito aqui. E assim, eu acho que começou a ganhar mais força, eu não estava no começo da proposta, mas foi depois que os alunos começaram a passar em vestibular, né, as leituras, os projetos, começaram a sair das paredes da escola, ir para universidades, ir para outros eventos e aí foi ganhando credibilidade”*. O trabalho realizado para ampliar os horizontes de aprendizagem, divulgar projetos, realizar a Feira de Iniciação à Pesquisa, mostram importantes marcos para a afirmação da proposta da organização e práxis curricular pelo viés da pedagogia de educação popular, tanto para a comunidade escolar, quanto no trabalho das próprias educadoras. Percebe-se uma escola que quer e precisa avançar na sua representatividade enquanto instituição que educa para o contexto, que faz mais do que transmitir conteúdos. Mas que, ao se expor também recebe críticas, opiniões e fica sujeita a julgamentos de toda a sorte.

“Hoje mais do que no início da proposta, quem mais vem e comenta com a gente é quem defende e acredita na proposta, agora quem não acredita não vem falar para nós o que falam ali, eles não vêm, falam na comunidade, claro que chega até nós algumas questões, nem tudo o que pensa a comunidade, né? Porque assim, ó, se o pai defende, se a comunidade defende, eles vêm e expõem para nós esse acreditar, esse pensar deles. Agora, eles não vêm até aqui, por exemplo, a gente faz a avaliação institucional, né, fizemos a avaliação institucional, vai para casa, mas eles, às vezes, não colocam certos pensamentos”, comenta a professora Neve. Esse movimento de buscar autoavaliar-se na práxis docente, pedagógica e social, faz com que a proposta curricular da escola seja constantemente revisitada, os acertos, as desaprovações, a reafirmação de seguir os estudos e as concepções nas quais acredita o grupo de educadoras, tornam-se movimento constante. Seguramente as

educadoras buscam um reconhecimento positivo da ação da escola na comunidade, mas também precisam estar firmes e convictas de qual caminho pretendem percorrer para que saibam também lidar com as críticas. Até porque uma proposta pedagógica deve ser estudada e vivenciada pelas educadoras, que compreendem a área de atuação, bem como as finalidades de suas ações educativas.

Para elas, algumas vezes, por assumir a natureza política do processo de educação, a sociedade enxerga como postura político-partidária. O que prejudica o desenvolvimento de algumas ações. O esforço de compreensão das educadoras para os estudantes, pais e comunidade, é compreender que necessariamente a educação é um ato político e demarca muito dos rumos da sociedade, mas que essa questão ultrapassa concepções partidárias. Para a educadora Borboleta, o constante questionar, problematizar as estruturas sociais, faz com que se crie uma barreira “*elas lá da escola, nós aqui da comunidade*”. O pensar diferente desacomoda e pode ser compreendido como posicionamento contrário à gestão pública. O que para as educadoras é claro: a educação é uma ação política, quando a sociedade se transforma e a escola é atingida por decisões políticas. É a representatividade popular e democrática que é importante ser vista em primeiro plano, não siglas partidárias. Cabe à escola, em sua função cidadã de problematizar políticas públicas, ações que interferem diretamente na educação, na distribuição de renda, na melhoria de vida da população, nos espaços de participação pública para compreender o funcionamento da gestão na vivência da democracia. Portanto, abolir a política na escola, como defendem muitos gestores hoje é negar a natureza cidadã, democrática e participativa da educação. Quem chega à escola são cidadãos, que precisam compreender sua própria condição humana, histórica, cultural, social e política para ampliar as aprendizagens com o mundo. E se o chão da escola não for esse tempo-espço para essa conscientização, corre-se o risco de não haver outro.

A esperança está no reconhecimento de iniciativas positivas, vindas do chão da sala de aula, que traduzem o que Arroyo (2013) chama de autorias profissionais, que possam alargar as fronteiras restritivas dos conhecimentos curriculares, transcendendo-os, avançando e assumindo uma identidade que nos constitui seres humanos, de ação, reflexão e conhecimentos. “O avanço da identidade educadora enriquece a identidade docente” (ARROYO, 2013, p. 32) e assim os currículos têm condições de disputar espaço em diferentes contextos e captar as vivências de seus

sujeitos, enriquecer-se com as experiências e constituir-se como alternativa para ressignificar o espaço escolar.

Para conseguir sobreviver e enfrentar o difícil processo de questionar a lógica curricular instituída há séculos na escola pública “é preciso ter consciência política de sua função - aos educadores²⁴ - e do que ela representa na construção de seres democráticos para uma sociedade democrática” (PARO, 2014, p. 33). E isso requer o envolvimento no processo de conscientização e construção de caminhos que desenvolvam perspectivas humano-históricas nas escolas, sem negligenciar os conhecimentos e as condições concretas para a aprendizagem. “Isso implica em busca reflexiva por significados para resolver os dilemas da prática” (ACOSTA, 2013, p. 191), por vezes, condicionados à experiência docente e discente, para criar novas ideias e reconfigurar o ambiente escolar e a relação que é possível estabelecer deste com a vida.

Em compromisso com um projeto de sociedade, o docente carrega a responsabilidade de criar condições para estabelecer significados e usos práticos para a docência e que essa prática possa refletir em um projeto de sociedade que transmita o compromisso com a ética pedagógica e histórica de um mundo com menos injustiças e mais solidariedade. “Se a escola básica não tem a qualidade que desejamos porque não está organizada para formar o cidadão necessário a uma sociedade democrática, é preciso transformar em profundidade essa escola” (PARO, 2014, p. 74). A radicalidade democrática acaba por constituir uma opção docente para lutar contra currículos instituídos verticalmente por projetos políticos que não estão comprometidos com a presença das classes populares nas escolas públicas. As tensões geradas pelos impasses entre interesses pedagógicos docentes e discentes e os currículos instituídos são campo fértil de lutas sociais e pedagógicas, a fim de travar disputas não só pela seleção, mas pela construção de saberes mais significativos e relevantes para a disputa social que se estabelece ao longo da existência destes sujeitos: estudantes, pais e professores.

“O campo do conhecimento sempre foi tenso, dinâmico, aberto à dúvida, à revisão e superação de concepções e teorias contestadas por novos conhecimentos” (ARROYO, 2013, p. 37). Mesmo assim, as escolas mantêm currículos superados e

²⁴ Aposto acrescido da citação para esclarecer o pronome possessivo que poderia gerar ambiguidade na interpretação.

são resistentes à inclusão de conhecimentos vivos, trabalho por meio de projetos, incorporação da transversalidade, levar em consideração a dinâmica social e do conhecimento. O que Arroyo (2013, p. 37) sugere é “fazer das salas de aula laboratórios de diálogo entre conhecimentos”, em que seja possível, inclusive, contestar a lógica dos conteúdos e organizações de tempo e espaço para produzir saberes e concepções que partam da concretude da vida e seja possível entrelaçar com cotidianos e expectativas de futuro que a escola recebe diariamente.

Na dúvida de qual caminho a seguir, depende de quem encontrar pelo caminho:

“Nesta direção”, disse o Gato, girando a pata direita, “mora um Chapeleiro. E nesta direção”, apontando com a pata esquerda, “mora uma Lebre de Março. Visite quem você quiser, ambos são loucos.”
“Mas eu não ando com loucos”, observou Alice.
“Oh, você não tem como evitar”, disse o Gato, “somos todos loucos por aqui. Eu sou louco. Você é louca.”
“Como é que sabe que eu sou louca?”, disse Alice.
“Você deve ser”, disse o Gato, “senão não teria vindo pra cá.”
(CAROL, 2007, p. 84-85)

6 A UTOPIA E A OUSADIA DE PENSAR A PROPOSTA DA PEDAGOGIA POPULAR NA ESCOLA PÚBLICA

"Um galo sozinho não tece a manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito
e o lance a outro: de outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzam
os fios de sol de seus gritos de galo
para que a manhã, desde uma tela tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão".
(João Cabral de Melo Neto)

Quanto de uma proposta é construída na individualidade? Impossível manter uma história de construção curricular e concepções educacionais sem estar junto, sem estar *com*; sem que muitas e muitos também compartilhem do sonho, também queiram estender o grito e fortalecer a teia. Por isso pretendo aqui tecer estudos sobre as possibilidades de construir a educação popular no contexto da escola pública de educação básica enquanto espaço para o diálogo, o reconhecimento de si e dos outros e outras, da autonomia e da significação da aprendizagem em diferentes contextos.

Como construir uma história feliz em um lugar que oprime? Será que a escola nada mais é do que a reprodução da exclusão que já se realiza na sociedade? O que podem aprender os educandos em uma escola que valoriza a competição? O que querem aprender estes educandos? Os educadores têm as respostas para estas perguntas? Primeiro: os educadores fazem-se estas perguntas?

Há algo que não vem dando certo na escola pública: muitos estudantes não gostam de ir à escola, não sentem prazer em estar no ambiente escolar, tampouco o enxergam como um lugar seu. Alguns pais não vão à escola, já que não a consideram sua aliada na educação de seus filhos. Há professores que não têm sabido lidar com a complexidade do ambiente escolar, sendo assim, buscam em seu fazer pedagógico

a reconstrução de valores e concepções pregados no contexto educacional do século passado. A escola está dividida e seus sujeitos não conseguem assumir o protagonismo de repensá-la em uma perspectiva de integralidade.

A proposição que se faz aqui é de (re)construir um espaço educativo como um lugar de encontro. Encontro de ideias, de valores, de diversidade, de ações, de sonhos... encontro de gentes e de suas “gentitudes”, conforme afirma Freire (2013a), um lugar que possa ajudar estas gentes a buscarem ser, e ser mais. A escola precisa ampliar as relações de seu trabalho educativo com o mundo e o cotidiano. Comungo com Trindade (2002, p. 39) quando este afirma que “através das relações com o mundo é que os seres humanos chegam a ser sujeitos, seres de possibilidades, não de determinismos”. Por isso é tão importante que o educador consiga ler o mundo, abrir-se para um olhar mais humano e uma maior participação de seu educando na organização de sua proposta pedagógica. Construir um espaço para o diálogo e para a reflexão de suas próprias vidas e de sua humanidade no espaço escolar é uma possibilidade de transitar por além das paredes escolares e transpor o papel da educação como mera “transmissão e cópia” de conceitos e fórmulas, conferindo aos conteúdos historicamente acumulados uma nova significação para auxiliar a compreender o seu lugar no mundo.

Há décadas iniciou-se na América Latina, em especial no Brasil, um movimento para uma educação que permitisse ao educando a construção de conhecimentos e aprendizagens por meio da valorização de seus saberes e do diálogo, promovendo a humanização e a libertação da condição de opressão de sujeitos marcados pela exclusão na luta de classes. Paulo Freire buscou, em um trabalho com camponeses e operários, a reinvenção de uma pedagogia de orientação libertadora em um processo educativo baseado na integralidade e na valorização do ser humano a partir da possibilidade de que cada um possa “dizer a sua palavra”: a educação popular. “[...] a EP é uma pedagogia do público, da decisão, da construção de um sentido comum. A EP é ela mesma uma educação cidadã, uma esfera pública [...]” (CASTILHO; OSÓRIO, 1997, p. 42-43 apud WANDERLEY, 2011, p. 26).

A educação popular, historicamente presente nos movimentos sociais e em projetos de alfabetização de jovens e adultos, preconizada no Brasil na década de 1960, em especial pelo educador Paulo Freire, traz consigo princípios que humanizam e socializam a educação na perspectiva libertadora e transformadora. Princípios esses passíveis de releituras e redimensionamentos que reestruturam a sala de aula e o

processo educativo pelo diálogo e pela aproximação do educador com o contexto social do educando. “[...] em Paulo Freire a educação apresenta-se com horizontalidade, igualdade, criticidade, reflexão, linguagem comum, humildade, respeito, diálogo, historicidade, esperança e paciência” (SANTOS, 2011, p. 223). É isso que faz com que haja participação ativa, que possibilita a democracia e abre caminho para que, com o amadurecimento e a conscientização do povo, se reflita acerca das ações e sintetize o trabalho em uma postura autônoma e de autoria cidadã.

Quando o educando consegue perceber a possibilidade de ser sujeito de sua própria história, e que tem muito a contribuir com o educador e com os demais educandos, ele ganha mais força, motivação e sentido para querer aprender; dá-se conta de que aquilo que ele já sabe e conhece é uma porta de entrada para que passe a conhecer algo novo e a ser mais. Quanto a isso, o respeito ao outro (os saberes que ele traz das suas experiências) e o diálogo são bases humanas indissociáveis aos processos de ensino-aprendizagem.

A educadora Sol* assume seu protagonismo quando autoavalia a prática e a pesquisa socioantropológica, no Círculo 7. *“Tem que fazer acontecer, ao mesmo tempo em que vai fazer acontecer, tem que ir com calma para poder observar para poder perceber os outros elementos que a gente passa despercebido. E é a mesma coisa na sala de aula, né, com a aprendizagem do aluno também. Não é diferente, é unir, é fazer a coisa prazerosa, uma aprendizagem significativa”*, diz ela referindo-se ao planejamento de uma nova pesquisa com a comunidade para a coleta de falas significativas, que compõem a rede temática. As aprendizagens que essa metodologia de prática proporciona às educadoras é uma imersão que chama ao protagonismo e à auto(trans)formação enquanto sujeitos e educadoras. Como é possível perceber na fala da educadora Resistência, *“e o quanto a gente aprende. Cada pesquisa é única. É um contexto diferente, são pessoas diferentes, tanto as educadoras, como a comunidade. O pensar, o como, o onde, com quem... por quê? Né? Eu acho que a pesquisa que nós saímos de uma feira de pesquisa com os alunos e agora nós estamos entrando numa outra pesquisa, que não deixa de ter as mesmas perguntas e as mesmas informações. Então, o quanto marca isso, inclusive para nós, professores? Porque eu me lembro desde a primeira que eu participei, o quanto isso faz parte da minha trajetória enquanto educadora. E que isso me faz ser o que eu sou, com as minhas falhas, com as minhas qualidades enquanto educadora, mas isso tem muito sentido. E eu acho muito legal porque tem várias professoras, nós que já*

estamos aqui, que não é a mesma coisa, e quantas professoras que estão chegando aqui que vão ter essa experiência tão bonita e significativa. É estar junto com a comunidade, é estar junto com os nossos alunos, conhecer também essa realidade, né? Essa postura de professoras-pesquisadoras é uma tentativa de auto(trans)formação e de conscientização quanto à realidade na qual elas se inserem enquanto educadoras, cidadãs, seres históricos no e com o mundo. Essa práxis exige uma imersão intensa no cotidiano, além de um constante diálogo com os pares: colegas, estudantes, pais e comunidade.

Para Guerrero (2010, p. 72), “o diálogo começa com a compreensão e o estudo de cada prática concreta, de suas diversas manifestações culturais”. Isto implica no conhecimento e na compreensão da sociedade e dos fenômenos políticos, econômicos, históricos e culturais que interferem na realidade local; e abordar situações-limite que impedem os educandos de reconhecerem-se e atuarem como sujeitos conscientes diante das opressões e limitações impostas pelo sistema econômico e social, enxergando possibilidades de transformação e libertação por meio da palavra, da solidariedade e da conscientização.

Não há técnicas ou roteiros prévios para a educação popular adentrar na escola pública, uma vez que não se “aplica” a educação popular, mas se “vive”. Para tanto, é preciso acreditar primeiramente no ser humano e ter clareza da opção político-pedagógica com a qual se conduz a educação e a maneira de agir, interagir e educar, educando-se num processo de convivência e conhecimento não “para”, mas “com” os educandos, de modo a ajudá-los a se libertarem das opressões. Quer dizer, “através da educação libertadora, não propomos meras técnicas para se chegar à alfabetização, à especialização, para se conseguir qualificação profissional, ou pensamento crítico” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 32). Através dela buscamos a razão de ser de cada mulher e de cada homem na sociedade; promovendo o diálogo crítico acerca de situações reais, pretendemos, desvelá-las, produzindo conhecimento e iluminando a realidade.

A seriedade e a rigurosidade são elementos essenciais para mediar o processo educativo dialógico e libertador e “uma de suas tarefas principais é trabalhar com os educandos a rigurosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis” (FREIRE, 1996, p. 28), visto que a realidade se torna objeto de estudo. A criticidade exigida é redobrada, ao debruçar-se nas problemáticas e situações-limite vivenciadas pelos próprios estudantes, olhando para o mundo em uma relação

dialética e percebendo aquilo que os condiciona em relação à liberdade. “Podemos aprender a ser livres, estudando nossa falta de liberdade”, (FREIRE; SHOR, 2011, p. 33), é assim que a educação popular confere dialogicidade e conscientização aos processos de educar(-se). O simples fato de reconhecer-se na luta de classes já é o início de uma tomada de lucidez para a libertação.

Enquanto seres humanos conscientes, podemos descobrir como somos condicionados pela ideologia dominante, distanciar-nos da nossa época. “Podemos aprender, portanto, como nos libertar através da luta política na sociedade. Podemos lutar para ser livres, precisamente porque sabemos que não somos livres! É por isso que podemos pensar na transformação” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 33). Por isso não é possível partir de conteúdos isolados, mas sim escolhê-los e trabalhá-los para a compreensão de mundo, de homem e de escola pela qual se está disposto a construir, sempre por meio de processos e organizações em que todos sejam sujeitos coautores das decisões, execuções e avaliações. Para tanto, a realidade será o ponto de partida e também de chegada, com vistas à emancipação dos sujeitos que nela interferem. A escola, com esta prática, cumpre o papel social de olhar para os educandos como cidadãos e sujeitos de sua própria história, capazes de (re)construírem conhecimentos e atuarem contra as opressões que os condicionam e os impedem de ser mais.

É importante aprender através da realidade, porém mais do que “ir até a realidade”, você aceitou seus alunos trabalhadores como professores seus. Isso acrescenta profundidade ao conhecimento pela experiência, que é uma ideia comum na educação progressiva. O professor aprende dos alunos [...] (FREIRE; SHOR, 2011, p. 57).

Assim, o professor com princípios progressistas e dialógicos deve despir-se da condição de que “tudo sabe” para aceitar que os educandos são seres de conhecimentos, cultura e saberes práticos e teóricos construídos ao longo de sua (com)vivência com o mundo e com os outros. Afinal, “ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo” (FREIRE, 1997, p. 37). O desafio à escola é acolher os estudantes com suas singularidades e especificidades, em uma postura de solidariedade, diálogo e humanidade. Assim, seria possível compreender as relações de poder na sociedade e ampliar a participação nas transformações sociais (FREIRE; SHOR, 2011).

Esse acolhimento aos educandos parte de algo fundamental, o olhar aguçado e reconhecedor e a escuta atenta e sensível. A percepção de que a relação humana é condição para qualquer práxis educativa. Para a educadora Esperança, no Círculo 7,

“é a questão do olhar, né? As vezes cada um tem o mesmo ... tem diferentes olhares sobre a mesma coisa, ou observações diferentes. [...] quanto mais a gente amplia o nosso olhar e as nossas observações, mais a gente transforma as nossas ideias, a nossa opinião, a gente vai vivenciando coisas diferentes. E a gente consegue se colocar no lugar do outro quando tem experiências diferentes, porque senão a gente vai ter sempre a nossa ideia, a nossa opinião e não vai trocar ela. Quando se consegue olhar outras coisas entendemos mais as pessoas e as atitudes ou as não atitudes também”, complementa ela. O olhar aguçado e a escuta sensível, dois movimentos dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos precisam ser vivenciados a cada momento pelas educadoras, em seu desafio de educar para a humanização, o contato com o cotidiano, com as pessoas, a comunidade, desafia a olhar além, com cuidado, com empatia e curiosidade para as situações que constroem os contextos educacionais.

A aproximação com a realidade da escola e, principalmente, dos educandos confere sentido à educação. Não se está lá para aprender para os outros, nem tampouco decorar o que outros disseram, mas sim para “aprender a dizer a sua palavra” em concordância com Freire em sua obra da *Pedagogia do Oprimido*, (2013, p. 17); para ouvir as vozes não ouvidas pela sociedade e que talvez nem saibam mais se pronunciar, silenciadas pela opressão da sociedade, e muitas vezes reforçada pela escola. *“Na minha cabeça eu não consigo dissociar a questão da proposta aberta, da humanização, eu não consigo dissociar. Uma coisa está ligada na outra”,* assinala a educadora Frida Kahlo, no Círculo 2. O que mostra que a compreensão de educação que a escola busca promover pretende-se como humanizadora. Não se pode desumanizar as relações perdendo os vínculos afetivos necessários à aprendizagem. Não se pode esquecer que educadores e educandos são seres humanos.

A educação popular contribui com o “empoderamento e boniteza” (SANTOS, 2011, p. 133) da população a quem serve, e para isso precisa saber a quem serve. Ter clareza quanto às relações de dominação e opressão presentes na sociedade e estar disposta a lutar ao lado das classes oprimidas para sua conscientização e liberdade. Muitas vezes, ao acreditar na educação como um processo neutro e livre das interferências sociais, os educadores cometem o “pecado” de reforçar as estruturas dominantes e a opressão sobre os já excluídos socialmente. A educação não é neutra, sempre tem um lado e deve saber ao lado de quem luta, da população que atende.

A educação que, de alguma forma contribui para a formação de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade, a fim de que possam atuar para transformar a realidade e melhorar a vida dos seres humanos, é uma educação que liberta. “Com esse conceito, a Educação responde às especificidades da Educação Popular, na qual precisa ser tratada na sua singularidade relacionando seus constituintes com o processo de sua execução” (SANTOS, 2011, p. 223).

É válido e possível acreditar em uma educação com princípios mais humanos, dialógicos e sociais, em busca de uma intervenção social que consiga trabalhar para o reconhecimento dos indivíduos como sujeitos de sua própria história. Neste ponto, a escola que se propõe a educar(-se) diariamente por essa causa necessita ter uma prática reflexiva e aberta permanentemente para ouvir e permitir a participação dos educandos na construção de estratégias e ações de aprendizagens transformadoras e ousadas.

6.1 A PEDAGOGIA DOS SONHOS POSSÍVEIS: AJUDANDO A ALIMENTAR A UTOPIA DA ESCOLA PÚBLICA PARA AS CLASSES POPULARES

O sonho de pensar a escola como um lugar para ser mais gente, requer gentes que se sintam desafiadas a assumirem a tarefa problematizadora e inquietante de educar(-se) em uma perspectiva popular. Streck et al., (2014) chama a atenção para as diversas conotações que o termo popular recebeu ao longo da história. Para este referencial, cabe trazer a concepção de Carrillo (2013 apud STRECK et al., 2014, p. 36), a qual denota educação popular referindo-se à interpretação crítica da realidade de caráter gnosiológico; exigindo de seus sujeitos uma posição perante a realidade e construindo alternativas, constituindo-se com um caráter profundamente político; sempre com a orientação a ações práticas e teóricas para a transformação de determinada realidade. Logo, é tanto individual quanto coletiva. Vale ressaltar que, nesta concepção, os sentidos e significados das experiências populares encontram-se nas práticas com potencial libertador. Como o próprio Freire alertava que não produziu um “método” e sim uma “pedagogia”, ela não deve ser pensada no sentido de cópia ou reprodução, e sim como reinvenção, a cada realidade em que nascer o desejo de ser mais gente.

Desse modo, “a educação popular não existe sem sujeitos-educadores, sem ações sobre a realidade e sem processo de organização e ação coletiva” (STRECK

et al., 2014, p. 83). Os educadores e a concepção de mundo que carregam consigo são primordiais para concretizar um projeto de educação que quebra paradigmas e afronta cristalizações da classe dominante que deseja manter a ordem e a obediência das classes populares. É por esta razão que a tarefa de educar(-se) é também um compromisso com o outro, uma atitude de autonomia e de desacomodação diante dos padrões. Streck et al. (2014) destaca três fundamentos que constituem o educador popular: primeiro, a vocação ontológica do ser, a opção tomada por si próprio, reflexo de sua relação com o mundo, com o outro e com o conhecimento. O segundo demonstra a consciência de seu papel social, comprometido com a mudança social. E ainda, o terceiro, um cidadão ocupante de espaços e instituições que potencializam o processo de mudança (escolas, associações, movimentos sociais, entre outros).

O tempo-espaço e a historicidade do educador são aspectos relevantes no fortalecimento deste educador popular. Um grupo que busque também o mesmo compromisso social, a mesma ânsia pela liberdade e a utopia da dignidade do ser, é capaz de dar força e visibilidade ao trabalho do educador. O que se quer dizer aqui é que o educador popular que estiver inserido em uma escola na qual não foi desenvolvida a consciência do papel social e político da educação, enfrentará maior resistência para exercer sua pedagogia e sua práxis em sala de aula e, principalmente, fora dela. Problematizar, questionar, buscar em loco o conhecimento da realidade cultural, econômica e social do lugar onde vive é um desafio ainda maior ao docente que se dispuser a iniciar um processo de conscientização da realidade.

A interação e a cooperação da pedagogia popular são traços marcantes, uma vez que se constituem pressupostos para o diálogo, um ponto de partida para a percepção de espaços nos quais é necessário intervir e questionar, a fim de buscar a realidade e a emancipação. Ousado? Improvável? Incoerente? Pensar um currículo pelo viés da pedagogia popular na escola pública em tempos sombrios para a educação pública como um todo, é desafiar-se, é acreditar e ter convicção de que é possível. *“Essa questão de fazer parte é esperança, elas acreditaram que era possível essa mudança por mais difícil na época e eu acredito que nós, apesar de toda a situação de como está o nosso país, temos que ter a esperança de acreditar que é possível continuar acreditando, né, é indispensável a gente não perder a esperança”*, afirma a educadora Borboleta* no Círculo 4, referindo-se às educadoras que pensaram a proposta inicialmente e nas professoras que hoje atuam na escola e

assumem e mantêm a tarefa de dar continuidade ao trabalho dialógico-cooperativo da escola.

Metaforicamente, a professora Rosa Maria refere-se à proposta da escola como o plantio de um girassol. *“Para ela (a semente) se transformar num girassol tem que ter todo um processo que não depende só da semente, mas de todo o entorno da semente. Alguém que plante, alguém que regue, alguém que cuide, tenha solo fértil. Nós somos sementes, mas só vamos nos transformar em girassóis com a participação de todos e buscando algo mais, não permanecendo semente.”* (Rosa Maria, Círculo 4). Essa reflexão trata da consciência das educadoras de que fazem parte de um processo, de um momento da proposta da escola, mas a enxergam como algo maior, como algo construído dialógico-cooperativamente, e que as educadoras a farão seguir existindo, tentando acontecer diariamente por ações simples, o regar diário. Não se pode esquecer de qual proposta faz parte, a qual grupo pertence, qual o objetivo que está sendo buscado em nome da escola.

Desafiar-se a contramarchar em rumos humanos, críticos, problematizadores da realidade, para uma escola pública pode assustar e apresentar-se como impossível neste contexto, Brasil – (2016-2020). Muitos são os desafios que se apresentam como ônus para essa proposição, como aponta Resistência, no Círculo 7, a escola enfrenta barreiras sociais, econômicas, políticas e culturais para defender sua concepção de educação: *“nós estamos muito naquela ‘vamos perder alunos, vamos perder alunos’. Eu pra mim, tá bem claro que não é isso que tá fazendo a gente perder aluno... tá bem claro!”*, refere-se ela à metodologia de trabalho por redes temáticas e à pesquisa socioantropológica que a escola organiza curricularmente. Para a educadora Desafio, o movimento de transferência e redução de alunos na escola é dado por outros fatores, inclusive externos à proposta da escola. *“Eles vão sair de qualquer forma. Não é uma fala que vai fazer, não é a greve que vai fazer, eles vão... se eles decidirem sair da escola, eles vão sair de qualquer forma. Mas a gente está atrelado a isso. E a gente tá deixando de ‘cutucar’, de gerar uma dor, e de humanizar, [...]”* a educadora Sol* acrescenta que também há o medo que muitas vezes pode paralisar ou comprometer o trabalho que a escola busca realizar. Constatando que há um contexto de silenciamento, que é externo à escola, que é encorajado por legitimações de lideranças políticas e que a sociedade também acaba por reforçar esse movimento. Como demarcado pela professora Sol*, que diz que por medo do embate, de não ter argumentos para as questões problematizadas pelos estudantes, é mais simples o

professor calar. Desafio também contribui, demarcando que a situação política e social que vivemos hoje é de silenciamento. *“E que a gente não tem mais argumentos, a gente não tem mais forças, a gente não tem mais união, na questão, entre nós mesmos, falando assim ó, que a gente não tem mais aquela coisa de dizer assim ‘bom, a gente tá protegida, a gente tem um governo do nosso lado, a gente tem uma parte que vai nos defender!’ uma... a gente não tem mais nada disso! A gente tem algo que está ali, que cada dia é uma notícia diferente, gente! Ontem eu estava lendo que o IBGE não pode mais nem, nem ...dados da questão trabalhista, do INEP, nada! Gente, isso é, é um absurdo! Aí eu vou trabalhar matematicamente, vou abordar a questão do trabalho, como eu vou falar do desemprego, se eu não tenho nem os dados do IGBE, que são dados seguros, eu não posso mais passar? ... então eu, assim, nós não temos mais suporte! Nós não temos mais para onde correr!”* desabafa a educadora.

As educadoras Esperançar e Resistência apresentam outros aspectos que se somam à aflição das demais. *“É um momento difícil para todo mundo, para todo mundo. Ainda quem tem um coletivo, sabe, que vai!”*, diz Esperançar quando resgata que, pelo menos a categoria dos educadores e trabalhadores em educação conseguem ser representados e unir forças para enfrentar os ataques políticos e sociais aos quais estão expostas. *“E ainda mais que somos mulheres! Que a tal da masculinidade tóxica, que tu começa a falar e já não te escutam, porque só pelo fato de ser mulher. É verdade, gente! Tu acha o quê? Professora? A maioria é mulher. Tem toda uma questão cultural. Nós temos que provar [...]”*, assinala Resistência, levantando uma realidade que é mundial, acerca da sociedade que ainda mantém muito da cultura patriarcal, em que o machismo provoca sérios danos na vida de muitas mulheres, tirando-lhes a autonomia, o direito à liberdade e até a própria vida.

Diante desse árduo contexto, que ainda precisa superar questões culturais e históricas que afetam o ambiente escolar, a tarefa de educar atinge proporções e responsabilidades ainda maiores. *“Eu não sei como que era no passado, mas parece que nunca a gente teve tanta responsabilidade com as falas e com levantar certos assuntos como agora, parece que agora borbulha o negócio...”* aponta a professora Borboleta. Na fala, demonstra que o papel social do educador se amplifica, pois a escola, talvez seja o único ambiente em que o estudante seja provocado a questionar, a ler criticamente a realidade, a problematizar o que lhe está posto e que em outras

situações seria mais fácil apenas aceitar e seguir, sem refletir e conscientizar-se sobre.

Contudo, não é possível, para um educador que mantém viva sua dedicação à educação e esperança por dias melhores, deixar-se tomar apenas pelo desespero, o que é legítimo que aconteça muitas vezes. A educadora Sol* consegue destacar uma importante observação sobre o processo: *“Duas palavras importantes que se resumem numa obra de Paulo Freire que eu tentei ler a muito tempo atrás junto com a Resistência, é Medo e Ousadia! Então o que a gente precisa é ter coragem e ousar. Tentar fazer o que a gente tem que fazer com ousadia e com coragem.”*

7 O LUGAR DE AUTO(TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE – OS ENCONTROS E (DES)ENCONTROS

“Essa é minha escola, onde eu estudei, onde eu trabalho e onde eu quero que minha filha estude. Eu pertenço a este lugar.” (Fênix, Círculo 3). O contexto desta pesquisa é uma escola localizada no município de Barra Funda, Rio Grande do Sul, tem a data de fundação em março de 1953, inicialmente como escola rural, a primeira a ser fundada no município. Hoje, há outras duas escolas, ambas mantidas pela rede municipal, a Escola de Ensino Fundamental Barra Funda e Escola de Educação Infantil Raio de Sol. A escola, neste escrito também mencionada pela sigla EZ, é a única escola que oferece todas as séries da Educação Fundamental ao Ensino Médio. É mantida pela Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Em novembro de 2020, a escola possuía 236 estudantes, 25 professoras e 09 funcionárias, de acordo com dados no sistema da Secretaria Estadual de Educação do RS, em funcionamento nos três turnos.

Em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola reconhece sua comunidade escolar, constituída por educandos, professores, funcionários e pais ou responsáveis como tios, avós e demais familiares, oriundos da zona rural e urbana, sendo que, a maioria reside e trabalha no município. São pequenos agricultores, operários, industriais, comerciantes, autônomos, funcionários públicos, trabalhadores informais, aposentados e desempregados.

Segundo constatações, grande parcela de pais ou responsáveis têm baixa escolaridade, fato que reflete nas contradições sociais, econômicas e culturais, e ainda, prevalece a cultura da não participação, na qual, muitas vezes, o valor da educação dos filhos fica no discurso dissociado do acompanhamento efetivo e da partilha e tomada de decisões. Constitui-se, portanto, num desafio aos(as) educadores(as) propiciar espaços para a consciência da participação e da força individual e coletiva para uma educação de qualidade social (PPP, 2017, p. 7). Elenca a importância de, justamente por esta razão, criar, na escola, espaços de debate, diálogo e tomada de decisões, que, muitas vezes, em sociedade, não são disponibilizadas.

Um dos grandes desafios da escola, e pena não ser o único, é o turno da noite, que atende à demanda de jovens e adultos trabalhadores, operários do trabalho formal e informal, cooperativados e desempregados. Alguns já são pais e mães e

carregam para a sala de aula a responsabilidade trabalhista, familiar e social, já que provêm, em sua maioria, de contextos de exclusão e marginalização social. Os estudantes do Ensino Médio diurno também já vêm se inserindo no mercado de trabalho formal, por meio de programas de inserção de jovens no trabalho, levados pela oportunidade e pela possibilidade de remuneração que proporcione realização pessoal, profissional e melhor sustentabilidade econômica, inclusive buscando oportunidades de trabalho fora do município. Há também espaços de trabalho informal como cuidadoras, ajudantes, que revezam o turno escolar ao trabalho para gerar renda própria ou para ajudar em casa. Os filhos e as filhas de agricultores buscam a escolaridade como possibilidade para saída da roça. Há a desvalorização de certos tipos de trabalho, como o emprego doméstico e a atividade agrícola. Há também os que veem na escola um meio de conquista de vaga para o ensino superior, na perspectiva de garantir um emprego melhor, sendo que, quem mais ambiciona o ensino superior são os pais dos estudantes, e os docentes avalizam esse discurso.

Há cerca de 20 anos, as educadoras da escola passaram a questionar-se sobre os métodos de ensino baseados em conteúdos estanques e cristalizados, passando a vivenciar processos de auto(trans)formações embasados pelos estudos teóricos de Demo (2001), Freire (1982, 1992) e Brandão (1988), dedicando-se ao aprofundamento conceitual da escola, do mundo e da sociedade, pautados no questionamento das estruturas sociais que possuíam relação com o contexto escolar e a vivência em sociedade. Essa mudança teórico-conceitual-metodológica foi encorajada pelo projeto da Constituinte Escolar²⁵, que foi responsável pelos primeiros passos para o estudo e o encontro com as concepções da pedagogia popular de Freire.

²⁵ O movimento envolveu a sociedade gaúcha na discussão/construção do Projeto Político Pedagógico das Escolas, a partir da escuta das bases, estudo e reflexão acerca da participação, metodologia, prática e mobilização social da educação. A organização deu-se por meio de conferências municipais, microrregionais e estaduais. Segundo o documento-base para as conferências, “a Constituinte é um espaço concreto da Secretaria da Educação, para que educadores (as) estudantes, funcionários (as), movimentos sociais populares, Instituições de Ensino Superior e Instituições do Poder Público ocupem o seu lugar nas definições dos rumos da educação e da escola pública e, conseqüentemente, resgatem o seu lugar na história do nosso Estado. Estamos construindo um grande movimento que, através de debates, estudos e socialização de experiências, oportuniza de forma inédita, que a comunidade do Rio Grande do Sul vivencie, de forma participativa, a vida da escola pública. Assim, a Constituinte Escolar vem se consolidando enquanto Movimento Político Pedagógico de resgate/apropriação da educação e da escola pública pela comunidade escolar e pelos setores populares.” (TEXTO BASE PARA AS PRÉ – CONFERÊNCIAS MUNICIPAIS/MICRORREGIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2000).

Sob pena de muitas críticas, a proposta ousada foi consolidando-se por meio da problematização da realidade, da pesquisa como princípio educativo e da dialogicidade. Teve de provar sua viabilidade à comunidade, aos pais, aos estudantes e com o próprio grupo, por meio de práticas que demonstrassem o aprendizado dos educandos de modo contextualizado, fazendo a devolutiva do trabalho pedagógico pela participação em feiras de pesquisa e em atividades integradoras da comunidade escolar. Em um dos cadernos pessoais de formação da coordenadora pedagógica da época, está registrada a problematização da proposta em uma reunião de pais, que parte da fala-problematizadora: “Não tenho condições de dar outra coisa a meus filhos, a não ser o estudo”. Refletiram sobre o porquê de os pais dizerem isso, e de que modo cumprem com esta meta, estabelecendo a relação de como a escola, com a nova metodologia, não impede que os educandos continuem estudando, ao contrário, proporciona que continuem, com maiores possibilidades de apreensão e construção de saberes. O encontro sinalizou a crise na educação e apresentou um quadro demonstrativo que provou o aumento do número de estudantes concluintes do Ensino Médio inscritos em vestibulares entre os anos de 1998 e 2002. Chamou os pais para o compromisso de melhorar o estudo e manter a proposta que estava sendo consolidada.

As “reuniões de formação”, com registros desde 2000, trazem a importância da auto(trans)formação permanente e de um processo constante de estudo, diálogo, questionamentos e trabalho que parta do contexto prático da escola. No dia 18 de julho de 2003, há registros do início de um grupo de estudos em Paulo Freire; no dia 22, semana seguinte, a compreensão e discussão do Plano Nacional de Educação, consolidando exemplos de que a proposta é pautada no estudo teórico de autores, pensadores e educadores, que podem auxiliar as professoras a fortalecerem suas práticas educativas. Os encontros têm a característica de reflexão, troca de experiências e planejamento de uma proposta que contemple a realidade dos estudantes e lhes propicie, na escola, um espaço de diálogo, questionamentos e cidadania.

Em 2003, há escritos sobre o acordo pedagógico, resultado de reuniões para a consolidação da proposta com as educadoras. Dentre as alternativas estão a melhoria do processo de avaliação, sendo ele sistemático, com enfoque nos progressos cognitivos dos educandos; ao compromisso ético com a educação humanizadora; ao embasamento teórico e ao relato de cada educador nas “formações continuadas”; ao

incentivo à participação em eventos de formação educacional que contribuam com o fortalecimento da proposta; à rigorosidade metódica; ao hábito da pesquisa e à pedagogia da pergunta; foco na aprendizagem e não na classificação por notas e, dentre outras, ao fortalecimento da “nova metodologia”. Estes registros possibilitam maior proximidade com o início do ideário de transformar a escola pública em um espaço de inclusão, diálogo e humanização.

A proposta que pauta a interdisciplinaridade, o planejamento dialógico-cooperativo, as socializações, os registros, a Formação Letiva, os Projetos de Iniciação à Pesquisa, a militância quanto à luta junto ao sindicato, o interesse na realidade, permanecem como ícones que ainda sustentam a proposta pautada nos Temas Geradores e na Pesquisa Participante (PIAIA; SIGNOR; PIAIA, 2015, p. 5).

A organização do currículo por áreas contribui para que se mantenha a relevância equitativa entre os conhecimentos trabalhados, diferentemente de uma pedagogia bancária, que preconiza apenas aquelas disciplinas que possuem maior peso em processos seletivos ou avaliações externas. A distribuição da carga horária é realizada em consonância com a Base Nacional Comum Curricular de modo a integrar as disciplinas dentro de cinco grandes áreas do conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física), Matemática, Ciências Humanas (História, Filosofia, Sociologia, Geografia), Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia) e Ensino Religioso.

A temática da organização curricular parte da pesquisa participante, com falas coletadas na comunidade, nas casas dos educandos, com pais e sociedade em geral. Da pesquisa participante emerge a rede de falas e a rede temática, que são os elementos que pautam o planejamento pedagógico ao longo do ano em todas as turmas. Os temas geradores contemplam aspectos locais e globais, questionando estruturas e problematizando situações-limite com vistas à conscientização e à transformação da realidade dos educandos. A educadora Esperançar, uma das pioneiras na proposta, lembra, no Círculo 9, que foram realizadas várias tentativas de coleta de falas. As primeiras, ainda muito tímidas, sem que a comunidade tivesse clareza do que estava sendo proposto, as anotações eram feitas no retorno à escola. Com o passar das pesquisas, a segurança e o conhecimento entre as educadoras aumentou, o que também se refletiu em uma maior abrangência e qualidade no trabalho. Os registros se ampliaram e a interpretação das falas se aprofundou.

Esta proposta é permanente reconstrução e ressignificação, motivo pelo qual dialoga com a educação popular e durante este processo sócio-histórico e cultural que a escola tem vivido, desde meados dos anos 2000, “novos sujeitos, novas propostas educacionais, outros governos, são algumas das interfaces dessa construção que acometem e, por muitas vezes, desmotivam os pressupostos teóricos que dão vida ao projeto educacional” (PIAIA; SIGNOR; PIAIA, 2015, p. 6). Por esta razão é tão importante estudar e restituir novos fôlegos para a proposta, e, neste processo, tem fundamental papel a auto(trans)formação permanente como um processo dialógico-reflexivo, contextualizado e coerente com os princípios educativos da instituição. Para a educadora Resistência, a realização dos Círculos dessa pesquisa tem motivado novos movimentos na escola, entre o grupo de educadoras, buscando apoio dos estudantes e pais, a fim de que sejam capazes de traçar caminhos de fortalecimento da proposta pedagógica em meio a tantos desafios que se apresentam.

O PPP da Escola está em constante reformulação, durante os encontros de formação, espaços de reflexão nos quais cada educador tem a possibilidade de participar, de compartilhar concepções, fortalecer em conjunto a proposta da escola, reafirmar o compromisso com a humanidade e seguir acreditando nesse processo pedagógico. Os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos constituíram-se momentos para abordar pontos específicos da proposta pedagógica de viés popular na escola pública e as (re)organizações curriculares necessárias para o fortalecimento do ideal ao qual o grupo se propõem. Um indicativo dessa possibilidade foi a pesquisa de mestrado (SIGNOR, 2016) realizada na mesma escola, nos anos 2015 e 2016, trabalhando com os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

O elo com a realidade é afirmado em sua filosofia “orientar para viver com responsabilidade, oportunizando a conscientização do educando como ser humano participante do contexto social, buscando sua formação integral” (PPP, 2017, p. 3). O comprometimento com a educação libertadora é renovado na 4ª produção escrita das educadoras, a obra “Relevando nossa Identidade”,

O coletivo assume assim, o compromisso com a educação libertadora, crítica, problematizadora, comprometida com os sujeitos que compõe a nossa escola. Compreendemos que a realidade, passível de ser questionada, pode ser recriada com propósito de garantir condições de humanização a esses aprendentes (PIAIA; TRAMONTINA, 2018, p.11).

No prefácio do 3º livro da escola, “O andarilhar da educação: uma história escrita por muitas mãos”, a coordenadora pedagógica da época, relembra um tempo no qual a “formação” não estava prevista dentro da carga horária do professor, mas era realizada de forma voluntária pelos educadores que sentiam a necessidade de buscar aporte teórico e socializar angústias e sucessos de suas práticas educativas. “Queremos neste espaço, sem pretensão de nostalgia lembrar o primeiro ano de formação continuada que realizávamos nos três turnos da Escola” (GAUER, 2015, p. 4), afirmando que cada funcionário e professor escolhia o turno de participação, fora da carga horária semanal, e que a escola recebia, com frequência, outras escolas, universidades e redes de ensino municipal para conhecer o trabalho que se iniciava. “O objetivo maior era em torno da construção coletiva do PPP (Plano Político Pedagógico) e do Regimento Escolar” (GAUER, 2015, p. 4). Visitas à escola para conhecer a proposta ou convites para participações em eventos da área da educação seguem acontecendo todos os anos. As educadoras reconhecem nestas oportunidades, uma forma de mostrar e firmar seu trabalho, inclusive internamente para a sua comunidade escolar.

Por defender uma proposta pedagógica ousada, em diversos momentos, a escola precisou reiterar seus argumentos pedagógicos, políticos e ideológicos perante à comunidade escolar, à Coordenadoria Regional e Secretaria Estadual de Educação para que conseguisse seguir com a construção de seu trabalho. O segundo livro da escola, “Construir-se um ato de ousadia e esperança”, traz a publicação de duas das cartas pedagógicas elaboradas em defesa da manutenção da proposta, nos anos de 2007 e 2013. Neste último ano mencionado, a razão da escrita foi a de não se submeter à cópia de modelos e à imposição de uma abordagem tradicional e verticalista, na qual cada governo que assume o Estado propõe novas políticas e a escola tem que se sujeitar, perdendo a identidade e a continuidade do trabalho político-pedagógico.

[...] temos percebido, que nossas vozes nem sempre ecoam no espaço representativo institucional. Resistimos, em sucessivos governos, para manter o que legitimamente construímos no coletivo, mas, por vezes, somos induzidos ao assujeitamento burocrático que se contrapõe ao direito de autonomamente construir e assumir nossa proposta Político Pedagógica. Por acreditarmos que isso seja um retrocesso para nossa realidade educacional, questionamos o pedido da mantenedora quanto à cópia de modelo de Regimento do Ensino Médio Politécnico, o que vem a deslegitimar a construção coletiva da nossa história educativa (Carta pedagógica 2013, assinada pelos Educadores e pelas Educadoras da escola, 2013, p. 20).

Essas marcas de obstinação em favor de uma educação libertadora e humanizadora têm sido uma identidade para a escola, “é histórica a nossa luta pelas bandeiras da interdisciplinaridade, da formação continuada, da construção social do conhecimento e do processo de emancipação do sujeito” (Carta pedagógica 2013, assinada pelos Educadores e pelas Educadoras da escola, 2013, p. 20). De 2000 para cá, esses anos vêm marcando a Escola da pesquisa como um espaço de resistência e de questionamento da realidade. Ao longo desta trajetória, já são 14 anos de Feira de Iniciação à Pesquisa, envolvendo a comunidade com projetos voltados a problemáticas reais e contextualizadas; participação em feiras externas, em universidades e secretaria estadual de educação; quatro livros lançados com relatos de práticas e reflexões acerca da “formação permanente” e do fazer pedagógico. A partir das discussões e provocações do Círculo 9, as educadoras realizaram um novo encontro e iniciaram a escrita de uma nova carta pedagógica, com o intuito de enviar à mantenedora, refletindo o papel da escola frente à determinações impostas pelo ensino remoto – durante a pandemia da COVID-19 – bem como pelo sistema escolar que retrocede ao obrigar a fragmentação das disciplinas para a formação de novas turmas e distribuição da carga horária.

Ainda em fase de construção, parte deste documento, revela a obstinação e a busca por dizer a sua palavra acerca do contexto e das situações de opressão a qual são submetidas, fruto da conscientização de seu trabalho, da reflexão acerca da realidade e das concepções de educação há tanto tempo sendo construídas.

Nos preocupamos com o discurso antes já sinalizado pelos governos a nível nacional e estadual, que pautavam-se no homeschooling, na legislação do ensino a distância para o Ensino Médio, implementação da BNCC, RCG e aplicativo - diários que veio esmagando a história construída coletivamente pelas escolas, inclusive a nossa Escola [...]. Sabemos que a pandemia vem sendo usada como subterfúgio para a implementação desse projeto educacional autoritário. Temos acompanhado desde o ano passado, a obrigatoriedade de inserção da escola na plataforma dos diários online, um ambiente burocrático, sem espaço de concretização do Projeto Político Pedagógico. Por surpresa, um decreto impositivo no qual consta a obrigatoriedade da expressão dos resultados por meio de nota, contradizendo-se no próprio documento e também, diferenciando-se da concepção de avaliação e formação presentes na BNCC. A base sinaliza um currículo uniformizado, por áreas do conhecimento, enquanto que o aplicativo dilui o conhecimento em disciplinas. Sentimos que as disciplinas que fazem o aluno a se expressar, pensar, ser criativo, crítico, autônomo vem sendo suprimida dos currículos, tirando a autonomia das escolas em fazer valer seu Projeto Político Pedagógico. Perguntamos como é possível priorizar os dados qualitativos quando a expressão dos resultados são meramente numéricos, sem ao menos um campo em que seja possível a construção de pareceres. Que tipo de concepção de avaliação esse modelo impõe se o que vimos

discutindo agora são as aulas remotas e não o padrão de qualidade da aprendizagem? (Carta Pedagógica de Protagonismo Coletivo – fragmento do documento ainda na fase de elaboração, meados de 2020)

“A escola desencadeia em mim um lado inconcluso de querer sempre ir além, buscando novas maneiras de fazer. Tenho que dizer que nem sempre isso reflete no meu fazer pedagógico em sala de aula, preciso avançar muito, minhas colegas de área me ajudaram muito e por meio de seus planejamentos vejo que é possível ver as minhas disciplinas com um novo olhar”, afirma a educadora Violeta, no Círculo 3. Esse senso de grupo é fundamental para realizar o trabalho ao qual a escola se propõe. Auxilia para o enfrentamento das dificuldades, para realizar o trabalho cooperativo e construir espaços de práxis e auto(trans)formação. *“Admiro muito o pertencimento que os educadores têm com a escola e isso é contagiante. Nos motiva e nos orgulha pertencer a esta escola, embora todas as dificuldades enfrentadas no dia a dia”,* acrescenta a educadora.

A escola é definida pelas educadoras com muita amorosidade e sentimento de pertença. Evidencia-se, ao que ficou perceptível nos Círculos, que a construção cooperativa fortalece os vínculos, o diálogo e a democratização do ambiente de gestão e docência possibilitam experiências profissionais e pessoais significativas, o que torna a escola um lugar especial, aos olhos de suas educadoras. *“Como diz a Desafio a gente aprende a ser professor aqui na escola, eu lembro que ela me disse quando iam me chamar no contrato, ela me disse essa frase e realmente eu cresci muito, né, ainda tenho uma longa caminhada, mas do que eu era, eu cresci muito trabalhando aqui. Queria destacar um ponto muito importante que é a equipe.”* (Jô, Círculo 3)

“A escola é muito criativa, isso ninguém pode dizer que não, basta ver pelo que fazem aqui, [...] mas da criatividade que precisa ter como está aqui mas o quão criativo precisa ser para manter isso assim [...] tem muita coisa vindo, cercando a escola, o jeito que a gente trabalha e são outras coisas vindo e cercando [...] é BNCC... precisa olhar tudo isso? Precisa! É a nossa realidade, isso é legislação, agora a criatividade que a gente vai ter que ter para manter o trabalho [...] é isso que eu quero...” aponta a educadora Crespa, no Círculo 4. A criatividade é uma virtude do grupo de educadoras, que foi sinalizada por Crespa também no Círculo 9, diante das reflexões que envolvem o ensino remoto e os desafios da eminente mercantilização da educação. A educadora lança o desafio às colegas: que o grupo encontre saídas, com

criatividade para manter a proposta, para seguir com o trabalho. Durante o período de aulas remotas, é possível citar duas passagens que sinalizam essa criatividade: uma delas foi um encontro virtual com as educadoras para mostrar a proposta e as atividades da escola para uma turma de pós-graduação de uma universidade da região, ou seja, as educadoras encontraram espaço para dar visibilidade à proposta, mesmo em contexto de distanciamento social, no qual elas poderiam simplesmente negar a possibilidade da visita à universidade e não mostrar o trabalho que desenvolvem. A outra foi uma live organizada pela escola, transmitida via Facebook, que reuniu três educadores de diferentes universidades para debater a temática do racismo na sociedade atual. Uma oportunidade de democratizar o acesso à informação de qualidade e debater questões sociais, mantendo a instituição presente na sociedade pelo conhecimento e informação, apesar dos tempos de distanciamento.

Este fazer participativo e cooperativo da escola caracteriza-se pela inconclusão, pela persistência na proposta e o perguntar constante; assim, a presente pesquisa ganha ainda mais força e razão de existência. Se, com 67 anos, a escola pode orgulhar-se de sua caminhada, necessita de um árduo trabalho para que, em meio à crise da educação pública brasileira, possa ganhar novo ânimo e fôlego para sustentar-se e reafirmar-se como possibilidade da pedagogia popular no contexto da escola pública regular, a partir de sua (re)organização curricular.

“Sabe o que me angustia? Eu vou colocar aqui... Esses dias recebemos uma pessoa na escola e falou que nós temos um legado aqui na escola. E disse; daqui uns dias vocês vão ter que apagar esse muro.” (referindo-se ao muro com o rosto de Freire e um fragmento de uma obra sua. *“Nós temos um legado de Paulo Freire e daqui uns dias vocês vão ter que apagar o muro da escola. Isso ainda me angustia. [...] Como é que nós vamos segurar essas pontas nesses próximos anos?”* problematiza com sofrimento a educadora Neve.

A preocupação em manter viva uma proposta que há tantos anos vem sendo consolidada é bastante grande entre as educadoras, bem como o rechaço à pedagogia freireana, um dos pilares do trabalho pedagógico da escola. *“Mesmo eu estando há 7 anos aqui, algumas coisas também foram se perdendo e que eram significativas, nesse intervalo de tempo. A gente acaba se acomodando, cansando, né... se desesperando, na questão da falta de esperança de ver toda a conjuntura aí fora. Estamos nesse mundo cada vez mais com a ânsia de violência de ódio, de sangue, que tanto faz e a gente se angustia. Que eles pelo menos pensassem um*

pouco e refletissem, olhassem a escola com os olhos. De repente esse gás por vezes nos falta, eu não vejo falta de disposição em fazer, às vezes é a falta de alguém né..." revela a professora Desafio, durante o diálogo do Círculo 1.

A educadora Borboleta expressa a angústia de estar na gestão durante este tempo de pandemia, aulas remotas e sucateamento da educação. *"A sensação que eu tenho, estando na equipe diretiva é que tudo está retrocedendo, desmoronando, justo quando nós estamos aqui. Não é isso que a gente quer, mas a gente não pode falar, não é ouvida pela CRE, tem que fragmentar as disciplinas, senão não temos como formar turmas no sistema. Parece que não é questão da gente gritar, brigar, a gente não tem o que fazer!"* (Círculo 9). A sensação de angústia, desespero e impotência tem acompanhado as educadoras, em meio às incertezas que se apresentam de encontro à proposta curricular da escola.

Nesse cenário é possível destacar a importância ainda maior do constante estudo e pertencimento do grupo à proposta curricular, a fim de não permitir que dúvidas, questionamentos ou acomodação deixem que o trabalho pedagógico se perca no espontaneísmo. Nem que momentos de desânimo e desesperança deixem a proposta sem sustentação. É fundamental a continuidade, o cotidiano ser retomado pelo viés que se pretende trabalhar. O grupo estar afinado em seus estudos e, principalmente, em seus objetivos. *"A gente vê as coisas da gente de um jeito diferente. Quando a gente se sente parte a gente vê as coisas de um jeito diferente..."*, afirma a professora Frida Kahlo. O apontamento realizado pela educadora é um caminho para que o enfrentamento e a resistência quanto ao trabalho da escola seja conduzido em sala de aula. Visto que, em momentos, as educadoras relatam com sentimento de tristeza e desânimo que, o ambiente onde deveriam se realizar trabalhando de modo diferenciado, oferece contradições e resistências. Que os estudantes vêm muito armados com comentários e certezas que, socialmente são aceitáveis, mas que não são fundamentadas, nem condizem com o trabalho realizado na escola.

A vivência desta pesquisa, encharcada da realidade, suscitou na pesquisadora-coordenadora auto(trans)formações intensas, profundas, permanentes. A escuta sensível e o olhar atento e reconhecedor às educadoras coautoras reafirmou a opção pela pedagogia da educação popular. Posicionamento esse que encontra na relação dialética entre educação e sociedade o posicionamento rigoroso e comprometido com a liberdade, a justiça social, a consciência política e a humanização.

Ao vivenciar a luta, os desafios, as implicações de acreditar e construir um currículo baseado na pedagogia de educação popular na escola pública, as educadoras coautoras ensinaram pelas suas narrativas, pelas suas histórias que essa não é uma opção fácil de assumir. Contudo, ademais dos dissabores, evidenciaram que a aproximação com os estudantes, com a comunidade; a significação daquilo que ensinam-aprendem; as experiências que constroem ao educar(-se) auto(trans)formam suas trajetórias de vida e de formação de um modo único. Isso também pode ser sentido pela pesquisadora-coordenadora: nenhum Círculo teve menor envolvimento que outro, nenhuma das situações-limites, impostas pelo contexto foi pretexto para que as professoras não estivessem implicadas em seus processos auto(trans)formativos.

A coragem e a sensibilidade das educadoras coautoras, o posicionamento crítico e a capacidade de enxergarem-se como gentes, em suas contradições, desânimos, mas principalmente, em sua alegria e em seus sonhos, dedicando a vida pela educação foram contagiantes. A certeza de que não basta trabalhar pela educação, é preciso senti-la com a emoção de quem assume-se como sujeito capaz de cooperar com o outro, consigo mesmo e com o cosmos. Nessa atmosfera dialético-cooperativa, a pesquisadora-coordenadora esteve construindo viabilidades de auto(trans)formação e (re)organização curricular no viés da pedagogia de educação popular, mas muito mais que isso, esteve imergindo em suas próprias auto(trans)formações permanentes de pesquisadora, educadora, mulher, gente.

A práxis da escola lócus da pesquisa fez com que a pesquisadora-coordenadora pudesse também renovar as esperanças no sonho de uma escola possível: humana, cooperativa, empática, ética, de qualidade social. Os momentos e movimentos da pesquisa reafirmaram que em momentos de dúvidas, de negacionismos, silenciamentos, é a hora de encontrarmos-nos com aquelas e aqueles que, assim como nós, enxergam na educação, na pesquisa, na auto(trans)formação os motivos para lutar, com inconformismo e rebeldia, com a justa raiva, com as armas advindas do conhecimento significativo pela vocação ontológica de todos os seres humanos, o ser mais, a dignidade, a ética, a vida.

Com a pesquisa, foi possível aprender que luto é verbo e que a luta não se faz sozinha, mas com o grupo, com os outros. Que o processo de genteificação se dá no reconhecimento do outro e de si como seres inconformados, observadores, sujeitos de suas auto(trans)formações com o cosmos. Que ser educador é, antes de mais

nada, respeitar e proteger a vida, compreendendo que não podemos ser livres enquanto um de nós não tenha conquistado a liberdade. Aprendemos que, como educadoras, nos constituímos e fortalecemos em grupo. Que a partilha, a cooperação, o diálogo, o estudo, os olhares atentos, o sorriso, a humildade alicerçam a práxis pedagógica e a caminhada da vida. Enquanto estivermos em grupo, cirandando de mãos dadas, trilhando caminhos na luta pelos mesmos ideais, não estaremos sozinhas, encontraremos forças, nutriremos nossos corações de afeto e nossa alma de esperança. Enquanto formos educadoras acreditando no potencial humano, não desistiremos, seguiremos a caminhada sem nos perder, sem soltar as mãos, sem calar, cantando a esperança e a boniteza de, com amor e paciência, construir auto(trans)formações na e pela educação.

Em diálogo com a educadora Terra, uma de suas certezas é de que o momento é de não perder a esperança. Borboleta lembra que *“assim como há o lado que oprime, sempre há o lado que resiste”*. E a pesquisadora-coordenadora aponta que muitas vezes, o grupo não sabe como lidar, já que a maioria nunca precisou lutar contra essa repressão, mas lembra que em Freire *“esperança é ação”*. *“Talvez a gente tenha que apagar o muro e aqui dentro manter a proposta. Será que vamos ter que apagar o muro para que aqui dentro continue viva a proposta?”*

A questão suscitou reflexões sobre o quanto o pensamento de Freire ainda está presente na proposta. *“Vamos pegar aqui por nós, a gente segue à risca Paulo Freire? Não... a gente é inspirado...”*, provoca a professora Terra. Neve afirma que o educador é sim trabalhado. E Curiosidade questiona o quanto de Paulo Freire temos na escola? Segundo Sol*, *“temos bastante, a proposta é praticamente baseada na educação libertadora, emancipatória e outros (autores) que se identificam com ele. O quanto ele é reconhecido internacionalmente, o que significa retirar Paulo Freire das escolas? É retirar a democracia. Espero que não aconteça, tenha um movimento de resistência. Estava lendo e não é a primeira vez que Paulo Freire é ameaçado. Ele foi exilado.”*

Borboleta acentua a abrangência quanto à concepção do pensamento freireano no fazer pedagógico da escola. *“A gente fala, a proposta, e proposta. Mas Freire era mais que uma proposta. Não adianta eu falar aqui sair da porta da escola e não vivencio isso e faço totalmente diferente. Eu penso que temos que sentir também, não só...na prática também. Daqui a pouco eu falo na questão do oprimido e saio lá fora e oprimo também. Claro que acontece, porque a gente não segue à risca a proposta.”* Então Terra vivencia um movimento de afastamento e ressignificação da sua fala, ou

olhar novamente para sua pergunta inicial. *“Mas olha aqui ó, quem ouve a comunidade está trabalhando Paulo Freire, o conhecimento ouvindo a comunidade. A gente não vai saber trabalhar o conteúdo sem ouvir. Acho que isso nunca mais vão tirar da gente.”*

“Mais que isso é a questão dos princípios. A opção que nós fizemos de uma escola diferente, que acolhe os pobres, os oprimidos, que vai ao encontro das mulheres discriminadas, das minorias discriminadas, dos indígenas, dos homossexuais. É essa a opção da escola que Paulo Freire trabalha com a dimensão da democratização da sociedade traz para gente nas aulas deles.”, pontua Sol. Para Atitude, “somos uma escola que acorda. Acorda no sentido de ver.”*

8 O CIRANDAR DOS DIÁLOGOS: AUTO(TRANS)FORMAÇÕES NA CIRCULARIDADE DO SER DOCENTE

É no movimento simples, circular, infantil e popular da ciranda que construo a metáfora para este capítulo da tese. As cantigas brasileiras, típicas do litoral nordestino, danças à beira da praia, transformaram-se em brincadeiras infantis. Sua musicalidade contagiante e o passo fácil não deixa ninguém de fora, dança comunitária, sem preconceito, não escolhe idade, classe social, nem lugar. Ela está na rua, nos bairros, nos terreiros, nas praças, onde tiver gente, seu ritmo convida a se aproximar. A ciranda é comunitária, não dá para dançar sozinho. A ciranda se constitui num movimento interativo, no balanço circular dos corpos, que não se identifica onde começa ou termina. Não importa para qual lado vão os pés, sentido horário, anti-horário, os cirandeiros estão sempre de mãos dadas, voltados para o centro da roda. A mobilização dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos para esta tese cirandaram no diálogo com educadoras que, de mãos dadas, em constantes movimentos, contagiaram-se com a possibilidade de participar desta humilde cantiga que se pretende dialógica e popular.

Os momentos e movimentos que marcaram os encontros, que dão vida e significação a esta pesquisa, partem de intensas reflexões e são constitutivos do ser docente de um grupo de educadoras de ousadia, de persistência, de incertezas, de incompletudes, mas de coragem, compromisso e amorosidade. Ao sentirem-se parte e acolherem a pesquisa e suas implicações para seu cotidiano escolar o movimento inverso aconteceu: o cotidiano escolar foi mostrado, posto ao centro para ser concretude deste estudo. Ao mesmo tempo em que a escola faz parte desta pesquisa, estão nela as experiências de vida e de auto(trans)formação das educadoras que dela fazem parte. Daí a intensa responsabilidade e seriedade de trabalhar a auto(trans)formação com educadoras, uma vez que esse processo implica no pertencimento, no acolhimento e compartilhamento de saberes, fazeres e experiências; adotando uma postura de humildade, aprendizagem e construção dialógico-cooperativo. O que pretende é o diálogo acerca da formação permanente e dos inéditos-viáveis que possam surgir dos processos de auto(trans)formação com educadoras da escola pública, com foco na possibilidade da (re)organização curricular na perspectiva da pedagogia da educação popular. É importante que os estudos da área da formação de educadores pensem em seus sujeitos como atuantes e

participativos, capazes de viabilizar alternativas para que a escola possa ser um lugar mais alegre, significativo e favorável à construção de aprendizagens por estudantes, educadores, pais e comunidade.

Se a escola é o local da formação, também será nela o foco desse processo, por esta razão faz-se necessário que a pesquisa possa contribuir com uma metodologia condizente ao envolvimento e à autoria das coautoras, propiciando desafios e condições para as práxis auto(trans)formativas com as professoras coautoras. Assim, os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos abrem espaço para ouvir as educadoras, fortalecer o currículo escolar e integrar a instituição à comunidade.

As ideias do educador Paulo Freire, mesmo tendo sido vividas em outros tempos e espaços, são capazes de serem ressignificadas e reinventadas para a escola pública, lugar onde também se educa. O diálogo problematizador, elemento central para a realização dos Círculos e dos processos de auto(trans)formação com educadoras, pode ser mantido vivo e presente nos ambientes escolares e educativos, a fim de que possa ser percebida a sua necessidade para a construção de inéditos-viáveis na auto(trans)formação dos que fazem educação.

Os primeiros conceitos teorizados aqui conduzem para a concepção da auto(trans)formação com educadores como um processo intrínseco à profissão e que deve partir das vivências e da compreensão do cotidiano escolar; para, a partir deles, ser possível beber dos conhecimentos e saberes populares para impulsionar novas descobertas cognitivas, sociais e culturais. A não-neutralidade da educação faz sentir/pensar/agir em uma escola pública que esteja voltada às classes populares e que seja tempo-espaço para vivências e experiências que ressignifiquem sua existência, uma vez que a maioria dos estudantes que chegam às escolas públicas deste país pertencem ao coletivo das classes populares.

No contingente da escola pública, a educação popular tem muito a contribuir com a visão da integralidade dos sujeitos, no respeito aos saberes, na concepção de inacabamento, constante busca pelo ser mais na inteireza do seu sentir/pensar/agir como profissionais e como mulheres e homens no exercício da sua cidadania e na autoria das suas histórias, assumindo também a coautoria da cidadania e das histórias de outras gentes. Nessa ótica, a auto(trans)formação com educadores faz-se um processo dialógico-cooperativo, de humildade pedagógica, com potencial para (re)organizar os currículos, tempos-espaços e conhecimentos da escola a fim de

torná-la um encontro de gentes com gentes, em que a humanização e a emancipação epistemológico-política seja o principal objetivo dos processos de educar(-se).

Ao tecer considerações acerca do conceito de currículo, procuramos estabelecer conhecimentos de que ele representa a totalidade da concepção escolar, englobando organização temporal, espacial e de conhecimentos, mas também do que a escola concebe por humanidade, sociedade e educação. Sem ter claro esses conceitos, bem como as suas funções epistemológicas, pedagógicas e sociais, uma escola não sabe qual sua razão de ser, e estará à mercê de políticas de governo que não contemplam as reais necessidades de seus estudantes; sem conectar o currículo com a realidade dos estudantes, perderemos e excluiríamos quem mais precisa da escola pública e a razão pela qual ela deve existir: os educandos das classes populares.

A fim de viabilizar a presente pesquisa-auto(trans)formação foram realizados os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos em um contexto de escola pública de educação básica, buscando, pelas experiências de auto(trans)formação com educadoras, a (re)organização curricular e a aproximação do currículo da escola com a pedagogia de educação popular e as contribuições de Freire quanto à humanização, o diálogo e a educação progressista e libertadora, (re)significada para novos contextos e outras gentes. A dinâmica dos Círculos aconteceu durante as reuniões de formação da escola, portanto, dentro da carga horária das educadoras, em encontros que iniciaram em novembro de 2018 a outubro de 2020, meses seguidos e alguns intercalados, em função de que a escola precisava unir as educadoras do Ensino Fundamental anos iniciais, finais e Ensino Médio para os Círculos, o que exigia uma reorganização grupal e também a conciliação das demais demandas de planejamento da escola. Houve também uma pausa ao final de 2019 e meados de 2020, em função de greve e da pandemia da COVID-19. No mês de junho, com a manutenção das aulas remotas e o risco à saúde pública, seguimos com mais dois momentos de encontros de forma virtual. Os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos já foram realizados de modo virtual na pesquisa de Kaufman (2015), naquele contexto pensados para ocorrerem exclusivamente de forma virtual. No caso da presente pesquisa, como o vínculo entre as coautoras já existe de toda a trajetória da pesquisa, os encontros virtuais foram apenas a maneira de viabilizar o diálogo que aconteceria, caso os encontros presenciais fossem possíveis.

O primeiro encontro foi motivado pela carta-convite a participarem do estudo, explicando às educadoras a proposta da pesquisa e a organização e a dinâmica dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos. Nos momentos que se seguiram, as temáticas de abordagem foram definidas pelo grupo, a partir da observação atenta da pesquisadora-coordenadora de aspectos que eram apontados nas narrativas das educadoras. Os Círculos iniciaram sempre com uma mística, simbologia com imagens, vídeos, objetos ou dinâmica para motivar a participação, buscando as primeiras falas, impressões e sentimentos que as educadoras expressariam sobre a temática, o Estudo da Realidade. Para a Organização do Conhecimento eram propostos materiais para estudo, capítulos de livros, fragmentos de obras, fragmentos fílmicos, que pudessem embasar e fundamentar os diálogos. A Aplicação do Conhecimento era a proposição de um questionamento, individual ou grupal, a produção de cartaz, o pensar propostas de intervenção prática no cotidiano da escola, sempre dialogando e ouvindo as sugestões das educadoras.

A tarefa não é simples e seria irresponsável dizê-lo. Não é pretensão aqui promover a salvação da escola, mas impulsionar um grupo de educadoras para a busca de inéditos-viáveis e potencializar as auto(trans)formações dentro da escola, a fim de poder esperar com práxis humanizadoras e dialógicas em contextos educacionais, cooperativos e públicos, para que a escola cumpra o papel social e político de ajudar a construir caminhos para o ser mais.

A consciência do inacabamento enquanto ser humano e profissional deve permear o fazer docente que traduz-se na práxis pedagógica de viés popular. Mesmo que já se trabalhe há anos nessa perspectiva, ou se esteja chegando à escola e reconheça esse desafio, é fundamental ao educador a humildade, o estudo, a formação permanente que venha a ser auto(trans)formação e o reconhecimento como ser humano, logo, em permanente busca de aperfeiçoamento e compreensão de seu lugar no cosmos (FREIRE, 2013). Há uma ênfase dessa necessidade nas educadoras que têm chegado recentemente à escola. Não que as educadoras que estejam há tempo não sintam a necessidade de aprender sempre, mas por ser a proposta da escola desafiadora e inquietante, quem chega se depara com tamanhos desafios para seu fazer-docente, precisa de uma compreensão mais aprofundada de que ser educador implica em um fazer de caráter epistemológico, social, político e histórico. A educadora Lua* relata um pouco de sua percepção enquanto quem chegou recentemente à escola. *“Eu me vejo em processo de adaptação, mas me senti*

totalmente acolhida por esta escola. [...] Mas a gente está sempre em processo contínuo. Percebi que essa escola realmente é muito diferente. Na sua metodologia, no relacionamento entre os alunos, entre os professores, então o que eu vi como um momento valorativo de interação, seja entre os educadores e educandos, seja apenas entre os educadores ou nas próprias reuniões formativas que são momentos que a gente fala, pára para escutar, gera empatia e contribui para um relacionamento bem melhor.” (Círculo 3).

A prática do diálogo auto(trans)formativo e da autoavaliação de modo constante na escola, possibilita o exercício do afastamento, da possibilidade de olhar para o próprio fazer e para a escola como um todo e enxergar inéditos-viáveis voltados à práxis, à proposta e à conscientização de educador e ser de relações no e com o mundo. A fala da professora Lua é bastante significativa em relação a essa possibilidade, uma vez que a proposta lança às educadoras constantes desafios de reinvenção. *“Eu vou a passos lentos e acho que ainda posso melhorar muito, principalmente ali na questão das Linguagens, eu ainda não tenho domínio e acho que eu vou conseguir daqui um tempo, quem sabe 14 anos de prática (risos) eu consiga ter experiência. Quero dizer que eu me sinto em casa aqui. Que venho muitos turnos que eu não tenho horário, porque eu gosto de estar aqui, eu me sinto parte daqui, eu faço pela minha escola, eu faço pelos meus alunos, eu faço pelos meus colegas, porque eu acho a gente uma escola ótima. A gente é uma escola ótima. E me magoa muito ouvir coisas que não são tão boas. Porque eu estou aqui e eu sei o que é. Então assim, a minha camisa é pela escola, se eu tiver que vir muitos turnos extras eu venho muitos turnos extras, porque é aqui que eu quero, sei lá, se um dia eu tiver filhos que eles estudem, aqui com certeza! Então assim, eu acho um monte de coisa digitada errada, brigo, mas se me dissessem um lugar onde eu queria estar, eu queria estar aqui!” (Lua, Círculo 3).*

A educadora que está em torno de 5 anos na escola, demonstra em sua fala a intensa imersão no cotidiano da escola e na busca de avançar sempre, seja na proposta, seja na aprovação dos estudantes e pais, e na relação com o grupo de professoras. Há um desprendimento de enxergar que há sim muito que melhorar, quando ela pontua que encontra coisas erradas, briga, magoa-se profundamente quando ouve informações negativas sendo ditas da escola, dentro e fora dela, mas que, apesar de tudo isso, ainda é o lugar no qual escolheria estar e permanecer. Essa intensidade de pertencimento, de noção de que a escola precisa dela e estar

disponível a isso é viabilidade de construção cooperativa. É reconhecer-se parte de um grupo que trabalha, que sabe de suas limitações e dificuldades, contudo, mesmo assim procura avançar sempre. A interpretação possível de sua fala é que o pertencimento vem de algo maior, que se concretiza no dia a dia, mas que não se basta nele. É possível compreender que, por entre a proposta, há o desejo de pertencer, há o desejo de conseguir fazer um trabalho à altura, de poder contribuir com um propósito maior.

A educadora pontua com relação ao trabalho que vêm sendo desenvolvido pelo grupo. *“Eu acho que a gente está fazendo, bah! Um trabalho assim que dá orgulho, porque a gente vê as crianças felizes de estarem, de serem desta escola. Então assim eu acho que tenho que falar para minhas colegas do turno da tarde que eu acho que com os anos iniciais a gente está fazendo das tripas coração, mas a gente se supera a cada dia pelo melhor deles”* (professora Lua, Círculo 3). Pela expressão da emoção no momento da fala e pela autoavaliação do trabalho das educadoras dos anos iniciais, é perceptível que elas desejam também ver nos estudantes a sensação, o sentimento de pertença, de ser daquela escola. Ações que foram observadas pela pesquisadora-coordenadora ao longo do período da pesquisa puderam evidenciar que há quase que uma campanha de orgulho e pertencimento à escola, ao ambiente físico, no chamamento para a participação das atividades promovidas, a fim de ampliar essa rede de diálogo, cooperação, engajamento e pertencimento em torno do imaginário da escola. No sentido de criar uma imagem acolhedora, alegre, diferenciada, humanizadora.

A fala da educadora Sol complementa-se à da professora Lua, afirmando o senso de cooperação e de doação para manutenção da própria escola e da estrutura que hoje funciona: assinalando que o ensino fundamental, em especial os anos iniciais são a etapa de ensino mais ameaçada com o fechamento e a enturmação, seja por medidas do governo do estado ou pelo processo de municipalização que vem acontecendo em toda a região. *“Eu me sinto parte, enraizada nesta escola. O que tiver ao meu alcance, né, inclusive a Neve segurou as pontas e eu assumi uma turma, fui eu quem pedi para que isso acontecesse para que a gente continuasse com a turma, havia outras possibilidades, mas... dizer que no turno da tarde esses últimos 20 dias foram mais puxados, porque estavam com uma pessoa a menos, a gente não conseguiu dar aquele olhar que o turno precisa em função dos pequenos. Dizer que acima de tudo nós precisamos estar sempre em defesa da escola pública de*

qualidade, tudo o que a gente fizer, não deixa de falar palavras bonitas né, fazer o papel da gente, a gente precisa fazer bem feito a nossa função. Se eu estou na sala de aula eu preciso dar as melhores aulas. Se eu estou na vice-direção eu preciso ter um olhar... A gente é um coletivo e se ajuda muito, mas acho que onde a gente tá, no local onde a gente tá, a gente tem que fazer bem e fazer o bem, citando Mário Sérgio Cortella.” Percebe-se a tentativa da educadora de congregar e chamar ainda mais as educadoras para a necessidade do pertencimento, no intuito de que as ações possam trazer resultados visíveis na aprendizagem dos estudantes, fortalecimento da proposta, construção dialógico-cooperativa, aceitação na comunidade, manutenção do número de estudantes, enfim, as lutas que a classe de educadoras e parte da escola, precisam dar conta diariamente.

À medida em que conseguem reconhecer e elencam avanços do trabalho da escola, apresentando pilares do currículo oculto e “oficial” da escola, as educadoras apontam também onde precisam dialogar e pensar outras maneiras de agir. Como aponta a professora Terra, no Círculo 3, *“Amo o que faço e procuro inteirar-me de tudo para sustentar esta proposta. Muitas portas e janelas neste ano foram abertas para alunos e professores com a participação nas feiras, como na URI, IFRS-FW que foi muito bom. Com as alunas da EJA, consegui avançar em aspectos de inserir mais conteúdos nas falas e diferenciar avaliações. Isso eu vejo. Para o próximo ano, acho que, falando de mim, buscar trabalhar mais falas, otimizando o tempo na sala de aula, registrando e concedendo mais escritas para os alunos. Então, às vezes, eu fico muito na fala. Manter o foco na proposta e cumprir com o que me foi proposto.”* Este é um desafio que apareceu em diversos momentos nas narrativas das educadoras, a capacidade de aproveitamento do tempo e da conciliação da problematização da fala com o acompanhamento dos conhecimentos ou, como são citados por elas, conteúdos mínimos, necessários a serem abordados com os estudantes. O maior dos desafios é conseguir enxergar dentro da problematização social, política, econômica, cultural, enfim... que está sendo trabalhada, onde estão os conhecimentos específicos de cada área de atuação, como educador, que podem contribuir para que esta problematização seja melhor explorada, mais aprofundada, que o estudante consiga enxergar que está aprendendo conteúdos enquanto discute temáticas reais, concretas e contextualizadas. As educadoras talvez tenham no planejamento o grande momento de, cooperativamente, ajudarem-se a enxergar essas limitações e também as possibilidades de atuação dentro de cada área. Contudo, esse momento de

planejamento parece não bastar, uma vez que muitas delas ainda reconhecem-se inseguras quanto ao planejamento, aprofundamento dos conteúdos, relações possíveis e como apresentá-las aos estudantes.

Outro embate que surge é que, mesmo quando sentem-se seguras em relação à abordagem das temáticas e dos conhecimentos historicamente acumulados de cada área do conhecimento, há também a necessidade de trabalhar o tempo de modo diferente dentro da proposta. Quando se trabalha com a educação tradicional, compreende-se o tempo dividido em curtos espaços, distribuídos hierarquicamente às disciplinas socialmente reconhecidas com mais períodos, às socialmente menos reconhecidas, menor número de períodos. O fatiamento dos turnos escolares, demarcados por sirenes, semelhantes a “toques de recolher”, interrompe abruptamente o tempo de aprender de cada criança, adolescente, enfim, estudante. A escola vem, à medida que consegue, rompendo partes dessas etapas em sua organização curricular. Uma delas é o trabalho por área do conhecimento: o professor assume a área das Ciências da Natureza, outro da Matemática, outro das Linguagens, e ainda das Ciências Humanas nos Anos Finais e Ensino Médio. O que procura dispor ao professor maior tempo (carga horária) para desenvolver o trabalho por temáticas e realizar a abordagem interdisciplinar de cada assunto/conteúdo pertencente a sua área. Esse é de um lado um avanço, de outro também uma situação-limite. A observação atenta das educadoras demonstra que, quando a formação inicial das mesmas não contemplou todas as disciplinas da área, permanecem lacunas de abordagem, ou seja, talvez dentro de uma das áreas, uma das disciplinas ganhe destaque maior, em virtude de ser a área de formação da educadora. Por outro lado é um avanço, já que trabalha com os estudantes de modo contextualizado, integrado, inter e multidisciplinar. Este também é um dos embates da pedagogia da escola diante das determinações da mantenedora que, neste último ano, vem criando estratégias para cercear a autonomia das escolas, atrelando a divisão das disciplinas e tempos à formação das turmas e distribuição da carga horária dos professores. Fator que provoca sofrimento e angústia, já que a sensação é de que retrocedem com relação a avanços que já haviam conquistado.

Quanto à barreira dos períodos, por mais que contabilizem períodos e os distribuam proporcionalmente à grade curricular orientada pela mantenedora (Secretaria Estadual de Educação), a escola não possui o sinal, a sirene entre os períodos. O grupo acordou que o controle do tempo é feito pelos próprios professores

e não há necessidade de utilizar o aviso sonoro que, muitas vezes, abruptamente, tira os estudantes do foco do estudo e dispersa-os de algum momento importante. Contudo, as educadoras percebem que ainda não é o suficiente. Que é preciso outros avanços para considerar o tempo e a escola na perspectiva curricular. A educadora Sol* questiona *“e a gente enquanto escola, como é que a gente trabalha o tempo? Tem que ser naquele momento! Tem que ser naquela turma! Tem que ser agora! Não pode ser depois. A coisa tem que acontecer ali. Você não vai...não é que não se preocupa, mas tem que chegar a um resultado. Não é o processo...né...não é a descoberta... tem que sempre ir para algum lugar, tem que chegar naquele lugar e desconsiderar todo o processo, o caminho que se vai percorrer.* (Sol*, Círculo 7). Ao levantar essa discussão, a educadora trabalha com uma questão curricular, efetiva e ao mesmo momento uma face oculta do currículo da escola. Considerar o tempo de aprendizagem de cada estudante é considerá-lo na sua individualidade, buscar um trabalho contra-hegemônico dentro da escola. Ir de encontro à perspectiva curricular que espera da escola resultados imediatos, aprovações em testes e exames, reconhecimentos em rankings educacionais, aumento de índices educacionais. O currículo assim pensado olha para o estudante em relação a ele mesmo, levando em conta seus avanços, suas possibilidades, sua história, procurando auxiliá-lo na conquista da autonomia e da construção da aprendizagem. O que não é fácil nem de ser expresso no currículo, menos ainda de tornar essa perspectiva concreta. Mas que é ideal e busca das educadoras ao longo de sua práxis.

O currículo da escola se desvela em muitos momentos, quando as educadoras evidenciam, mesmo sem a total consciência do espaço que tal ação ocupa na constituição do currículo, ações, atividades, projetos e ideais materializados ao longo dos anos e que se solidificam com a participação dos estudantes e de toda a comunidade educativa. A educadora Terra realizou no Círculo 3 uma reflexão que pode ser transposta para ilustrar a caminhada curricular da escolar. *“Gosto de uma metáfora que ao longo de minha vida que hoje faço da proposta da escola: a escola como educação é como uma casa, o que sustenta a casa, os pilares, fica escondido. Janelas, telhado, pinturas, aparecem, mas nada seriam sem esses pilares. Portanto, em alguns momentos, ou seja, nem sempre os pilares são lembrados, e é o que eu me senti por várias vezes este ano aqui na escola. É fácil falar do que aparece, comparar com muitas fases, a própria proposta criticar, copiar modelos das portas, janelas, mas mais difícil é fazer surgir a construção, que começa lá debaixo, quando*

ela aparece para todo mundo, todos enxergam, copiam, colam... não estou me vitimando, apenas deixar registrado que precisamos fortalecer as bases que sustentam a educação e que a educação e que a nossa proposta não é uma proposta efêmera, que passa. É um processo do caminho e do percurso, se ainda estamos com essa proposta é porque foi construída com fortes pilares e não na areia movediça. Ponto. Essa é a metáfora minha.”

É possível dizer que boa parte da organização curricular que torna a proposta diferenciada está no campo ideológico, destacando a questão da humanização, do olhar atento, da escuta sensível aos estudantes. De compreender que não se faz educação sem amor. *“Quantos alunos nossos que eram retraídos, que não queriam se expor para nada, que fizeram papéis tão bonitos na feira, nos eventos que a escola fez, eu acho que isso a escola já vem fazendo, mas a cada ano a gente vê mais. Então isso eu acho que mostra para gente de que a proposta, passo a passo ela está dando certo. Não é que tudo aconteça rápido, mas são essas pequenas coisas que vão acontecendo e aí é que é essa questão que a gente vai vendo o porquê que a escola tem esse viés humanizador, é quando você vê isso aí, quando você tem isso na nossa frente, as crianças lá se mostrando. E também uma coisa legal que tem aqui na nossa escola e que fortalece o grupo, quando está todo mundo para baixo e a gente faz esse tipo de coisa também que tem que ser colocada.”* (Atitude, Círculo 3). Esse registro de interrelação é importante para reafirmar o papel do grupo para o viés humanizador no trabalho entre professores, com os alunos e com a comunidade.

Uma das formas mais concretas de humanização, na interpretação da pesquisadora-coordenadora está em uma turma em particular: desde 2016 a escola lutou pela abertura de uma turma da EJA – ensino fundamental no turno da tarde. Até então, a oferta da EJA Ensino Fundamental acontecia apenas no noturno. A turma em questão tem um objetivo especial, alfabetizar adultos/idosos e continuar a formação de quem, em seu tempo regular de escolarização não teve a oportunidade ou a possibilidade de frequentar a escola, nem de concluir o ensino fundamental. A maioria cursou três ou quatro anos de escola quando criança e depois, a necessidade do trabalho, a falta de recursos, a formação da família impossibilitaram a inclusão deste sujeito no mundo letrado. Passando a vida trabalhando, criando filhos e depois netos, essas pessoas veem agora, na escola, uma possibilidade de concluírem o ensino fundamental, comprovando que nunca é tarde para aprender, mostrando que a escola está de portas abertas para recebê-las e recebê-los com atenção especial, olhar

atento e amorosidade. Revelando, muitas vezes, uma perspectiva do ambiente escolar até então desconhecida por esses cidadãos: a escola da receptividade, a escola da humanização, da aprendizagem contextualizada e de uma escola preocupada com seus estudantes. Ainda em tempo de escrita da tese, ao final de agosto de 2020, a escola é proibida de abrir vagas e receber matrículas para a EJA no segundo semestre do ano. A escola tenta se mobilizar via redes sociais, coletando depoimentos de alunos e ex-alunos que tiveram suas vidas transformadas pela oportunidade de conclusão dos estudos pela EJA, e mostrando experiências exitosas de práticas inclusivas com os estudantes dessa modalidade, ainda não se sabe ao certo o desfecho deste cenário, mas é possível imaginar.

A experiência de atuar na turma da EJA com adultos/idosos demonstra-se auto(trans)formadora para as educadoras que desafiam-se a trabalhar naquela turma, conforme assinala a professora Rosa Maria, *“eu destaco a EJA, talvez eu tenha aprendido muito mais que eles. É questão de vida, de luta. Tivemos uma experiência na quinta-feira eu e a Desafio que foi maravilhosa. O que eu destaquei como positivo foram as oportunidades que eu tive de crescer e aprender”* (Rosa Maria, Círculo 3). E a questão de procurar reconhecer os estudantes em suas individualidades não é um desafio apenas para quem trabalha com a EJA. *“Coloquei a questão do noturno, da gente continuar com esse olhar especial com eles e tentar envolvê-los com esse olhar e mantê-los conosco. Porque a gente tem aquele problema de que eles vêm e depois eles saem. Então a gente tem o desafio de mantê-los até o final do ano, para que eles possam avançar. Tem alunos que começam 2, 3 anos, vão até a metade do ano, depois param, então a gente tem esse desafio.”* (Rosa Maria, Círculo 3). Nessa fala, a educadora evidencia o problema da evasão, presente na escola, no noturno, em especial. Algumas estratégias utilizadas foram apontadas pela educadora Atitude, também no Círculo 3, quando aborda sobre o ensino noturno e a proposta da escola *“E nós já tivemos muitos alunos, alunos ex-presidiários, a EJA, mas eu vejo assim, teve uma época que a gente nem trabalhava prática esportiva à noite, a gente não tinha educação física e depois a educação física voltou e quando as gurias fazem, praticam educação física, arte, teve um maior envolvimento deles.”* Preocupação esta que foi também assinalada por outras professoras. *“E uma coisa que eu gostaria de colocar é a questão dos alunos do noturno; eu acho que o trabalho com os alunos do noturno está muito melhor. Trabalhar com o noturno tá sendo muito prazeroso, o que não era tão prazeroso assim, não tanto, no ano passado, no outro... a turma do*

noturno tá muito boa! Tá muito bom ser profe do noturno! Tanto que deu para ser percebido, as profes que estavam no dia que a gente fez a socialização, os jogos, fazia hoooras que aquilo não acontecia, todo mundo ali integrando, brincando, participando, foi maravilhoso.”, relatou a educadora Amora no Círculo 3.

A questão do currículo oculto e o currículo oficial, do que realmente acontece e se transforma na proposta da escola, na maneira como os estudantes, educadoras e comunidade enxergam a instituição é visível em vários momentos dos Círculos. Como quando a educadora Frida Kahlo, destaca atividades positivas que promovem: *“A celebração de páscoa, a festa junina, o dia da família, a feira, teve uma maior participação da comunidade nos eventos da escola este ano também. O planejamento coletivo, a criatividade e a qualidade das atividades desenvolvidas. O CAPM e para o próximo ano, apesar das dificuldades, a redução das vices, devido ao número de alunos, eu sei que a gente vai aprender muito, eu né, mas nós buscamos dar continuidade ao trabalho da escola, de maneira a qualificar o trabalho pedagógico da escola, no sentido de fortalecer o planejamento e o fazer desenvolvido em sala de aula, atividades propostas no calendário, feira, festa junina, aproximando o coletivo por meio do diálogo, bem como a comunidade escolar. Para tanto, é importante, para que essa engrenagem funcione, que cada um se sinta parte desse coletivo, porque cada uma é importante para que essa engrenagem funcione e a gente consiga dar continuidade porque nós estamos juntos, ressignificando a caminhada da escola.”*

O relato da educadora Frida Kahlo, demarca alguns aspectos relevantes da constituição do currículo e da marca que a escola vem construindo. Tanto as atividades quanto a forma como são pensadas e realizadas, demonstram um interesse pela aprovação da comunidade, pelo fortalecimento do grupo, pela manutenção da proposta da escola, apesar de todas as batalhas. O CAPM, citado é o apoio psicopedagógico e aulas de reforço, organizado pela escola, que contempla estudantes com dificuldades de aprendizagem encaminhados pelas professoras das turmas e acompanhados por educadoras de modo individualizado, a fim de auxiliar na superação de dificuldades de aprendizagens. Deveria ser de funcionamento permanente na escola, mas durante a pesquisa, funcionou apenas em 2018 e parte de 2020. No início de 2019, com a licença gestante da educadora que trabalha com o apoio psicopedagógico, e a falta de professores para suprir sua carga horária, uma vez que o estado não realizou a reposição da profissional, o CAPM ficou sem atendimento ou horários bem restritos, limitados à sobra de carga horária de uma das

educadoras. Contudo, é importante assinalar que o grupo reconhece e reivindica a manutenção deste tempo-espço para a proposta pedagógica da escola. *“Eu queria colocar como algo positivo deste ano a volta do CAPM, das aulas de reforço. Eu acho que a importância de ter acompanhado um aluno e ter visto o avanço dele, dia após dia, semana após semana, eu acho que isso é indispensável numa proposta como a que a gente tem.”*

O desafio de trabalhar a pesquisa enquanto princípio educativo e de mobilizar a escola em torno de uma Feira de Iniciação à Pesquisa, apesar de não ser algo novo, é extremamente inquietante e que mobiliza as educadoras ao longo de todo o tempo, não apenas no mês de realização do evento. Há a preocupação com a dinâmica da organização dos grupos e dos professores para as orientações dos projetos, de pensar a abertura cultural, de estruturar o processo de elaboração dos projetos, estudos, datas para entregas, aliar as aulas com o tempo disponibilizado aos estudantes para que possam, também durante as aulas, trabalharem na elaboração de suas pesquisas, depois no desenvolvimento de habilidades comunicativas e artísticas para um melhor performance nas socializações dos projetos entre as turmas e para a comunidade. Após a realização da mesma, as aberturas culturais são rerepresentadas fora da escola, como aberturas de eventos na área da educação levando o nome e o trabalho da escola além muros. Alguns projetos são inscritos em Mostras Científicas Regionais organizadas por universidades, institutos federais, faculdades, Coordenadorias de Educação e CPERS. Anualmente, a escola tem estudantes e professores reconhecidos nestes eventos pelos trabalhos apresentados. Enfim, a Feira é um evento que, para a escola, na fala das professoras, parece mobilizar a instituição em torno de um importante eixo articulador da proposta de pedagogia da educação popular dentro da escola pública: a pesquisa como princípio formativo. Por esta razão também um tema que mobiliza, que preocupa, que mexe com a formação das educadoras, em função da responsabilidade que lhes confere como orientadoras do processo. Nas palavras da professora Esperança, durante o Círculo 6, sobre a orientação dos projetos *“a gente ainda tem o papel fundamental de transformar aquilo que eles querem dizer em algo mais científico. Então, eles são criativos, eles são cheios de ideias, mas é nosso papel mediar essas ideias, para que realmente se transforme em um projeto de pesquisa, em um objeto de pesquisa.”* Também é importante dizer que os projetos são realizados desde o 1º ano do Ensino Fundamental, daí o papel do educador como transformador da curiosidade, muitas

vezes ingênua, empírica, em um projeto científico, de relevância social, que seja capaz de construir aprendizagens, conforme pontuou a educadora acima.

E a pesquisa como viés da proposta faz-se presente na realização da pesquisa socioantropológica ou ainda pesquisa participante. Momento ímpar da organização curricular da escola, quando as educadoras registram, na comunidade, com pais e estudantes as narrativas significativas que demarcam tensões, situações-limites que se transformarão na rede de falas, estas, em temas-geradores para conduzir a práxis pedagógica e os processos de ensino-aprendizagem contextualizados com os estudantes. Durante o tempo desta tese, a escola esteve repensando e realizando uma nova pesquisa na comunidade, registrando falas, interpretando e estabelecendo relações das mesmas com os eixos da sociedade (social, econômico, histórico, cultural, educacional) a fim de pensar nas temáticas geradoras de possibilidades pedagógicas para desmembramentos nas aulas. Foi um momento ímpar de auto(trans)formação, de construção dialógico-cooperativa, de reflexão, práxis, escuta sensível, olhar aguçado e conscientização em que a escola, as educadoras propõem-se a repensar seu fazer na totalidade, despindo-se de pré-construções, dispondo-se a dialogar sobre limitações, percalços, angústias, desafios e maneiras de construir e reconstruírem o processo educativo.

A temática da pesquisa socioantropológica foi discutida por diversos Círculos, mas no Círculo 7 esse tema ficou mais evidenciado, na tentativa de pensar em estratégias para realizá-la. Ao serem desafiadas a pensar como poderiam dinamizar metodologicamente a inserção na comunidade para o registro de falas, em pequenos grupos e depois socializando, as educadoras trouxeram, ainda no Círculo 7, a preocupação com a escuta sensível e o olhar aguçado para todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar: pais, professores, funcionários, estudantes, ex-alunos, comunidade em geral. Buscaram inserir-se em diferentes espaços, a fim de que a pesquisa traga o diálogo e a participação genuína das pessoas. Também preocuparam-se de, além da fala, realizar a leitura imagética dos espaços, ruas, ambientes, casas, bairros, eventos, por meio de fotos, vídeos, observações, a fim de se aproximarem da realidade das pessoas e compreenderem de onde vem aquela criança e aquele adolescente que chega à escola todos os dias.

A educadora Borboleta sintetizou algumas considerações de parte dos professores sobre como pensaram em realizar a pesquisa no sentido de adaptar metodologicamente os processos que originaram as pesquisas anteriores, como o

mapeamento de residências por representação nas comunidades, centro e bairros. Utilizando fotografias, observação das realidades e o diálogo com os moradores. Este sub-grupo mostrou-se bastante preocupado de que a pesquisa promova o retrato da realidade para que o currículo da escola possa contemplá-lo. Bem como a escuta ativa dos sujeitos com empatia e comunicação para conseguirem captar a percepção destas pessoas sobre a escola, sobre o município e sociedade, dando atenção especial às falas dos estudantes.

A inserção da escola na comunidade é uma das características fortes da pesquisa socioantropológica, e é assim, pensada pelas educadoras, para contribuir na construção de uma escola que avance, que esteja junto, que pense com seus sujeitos. No planejamento da pesquisa, há a marca da vontade, do desprendimento da escola estar ocupando espaços da sociedade, além de buscar uma aproximação com a sociedade, a pesquisa é elo, é meio para que as próprias educadoras possam mergulhar na realidade, a fim de que, próximas dela, consigam também desenvolver um trabalho pedagógico integrado, significativo.

Após a realização da pesquisa, registro de falas, há um passo extremamente importante, a organização da rede temática, trabalho esse, que tem que ser pensado desde o início da pesquisa, a fim de que a compreensão e interpretação das narrativas que emergiram dos encontros dialógicos com a comunidade possa contemplar todos os âmbitos que envolvem a organização social. *“A gente tem que pensar, tem que envolver para fazer a coleta, alunos, professoras, funcionários, né, para fazer a coleta, hã... e para fazer o mapeamento, também envolver os alunos. [...] Mas a gente tem que ter o cuidado de ter um norte [hesitou de erro] de ter um objetivo”,* reflete a professora Resistência. *“Uma linha”, completa Neve. “E tem que cuidar as dimensões social, econômica, enfim, a gente tem que traçar o que que a gente vai dialogar pra que as falas tenham uma de cada dimensão, pelo menos, porque senão fica apenas num viés.”*, prossegue Resistência.

Pelo diálogo das educadoras, percebe-se que a complexidade desta pesquisa e a intensidade da imersão nas temáticas exigida das educadoras. É necessário estar com a comunidade, participar dela, em diferentes situações, por vários momentos, a fim de escutar e registrar as falas. É preciso realizar um mapeamento, para que este processo não recaia no espontaneísmo de registro de falas apenas em locais estratégicos e não contemplar a representatividade da comunidade escolar. Há que se pensar nas dimensões constitutivas da sociedade e a estruturam da forma como

é, a fim de que o trabalho pedagógico não seja direcionado apenas para uma dessas dimensões, por exemplo: o registro de falas seja apenas sob o viés histórico, todo o trabalho pedagógico será também desenvolvido sob esse viés. Ademais de que a relação da rede de falas é ampla e transdisciplinar, as relações se estabelecem de modo integral e adquirem um papel central na proposta pedagógica e curricular da escola. É com base da rede temática de falas significativas que as docentes trabalham e estruturam os conhecimentos a serem abordados com os estudantes, as problematizações, as possibilidades de produção de conhecimento e de crescimento tanto dos estudantes, quanto das próprias docentes e de que maneiras esses conhecimentos podem ser significativas, e retornar à sociedade na forma de ações.

A dinâmica de planejamento pedagógico, depois da escolha da fala de trabalho é seguida de estudos grupais entre as educadoras, discussões sobre possíveis abrangências e tensionamentos que a temática provoca em cada área, bem como desmembramentos que ela possibilita em cada campo do conhecimento. O planejamento do trabalho com a fala é realizado em três grandes etapas: o estudo da realidade, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento. No estudo da realidade os educadores buscam olhar e escutar os estudantes acerca da temática, a partir de momentos que mobilizam aquilo que eles já conhecem sobre aquele tema, ainda de forma genérica e empírica. Na organização do conhecimento, o educador reassume um papel de orientar a aprendizagem, estruturando a etapa com conhecimentos historicamente acumulados, saberes científicos, informações, dados, conteúdos que possibilitem ao estudante apropriar-se com maior segurança daquele tema. E na aplicação do conhecimento são pensadas maneiras de viabilizar a devolutiva ou a ressignificação daquele conhecimento para a própria turma, para a escola e, quando possível, para a comunidade. Em todos esses passos, as educadoras precisam assumir uma importante responsabilidade, não apenas profissional, mas social, de orientadoras de conhecimento, de geradoras de experiências e de cidadãs históricas e éticas perante à sociedade em que atuam.

“E também pensando na pesquisa que a gente faz enquanto escola, a nossa pesquisa de fala, digamos assim, quando a gente trabalha os passos do planejamento, o nosso estudo da realidade é enxergar, ou tentar, pelo menos, tudo o que o aluno sabe e aí, lá na organização do conhecimento, a gente vai trazer coisas, materiais diferentes (séries, filmes, documentários, textos, contas, situação-problema ...) para que a gente consiga provocar esta consciência crítica. Nós vivemos em um

mundo que a gente não consegue trazer a consciência crítica para todos, a gente não muda visões só dentro da escola, mas a gente vai... é o exercício de remar contra a maré, então é esse exercício que a promoção da ingenuidade deles não acontece de maneira automática, se não houver uma intervenção, algumas coisas não mudam.” A educadora Esperança, no Círculo 6 sintetiza essa preocupação. Na grande maioria das vezes, promover um trabalho pedagógico que seja social, que procure ser contextualizado, que problematize e construa com os estudantes uma visão crítica da sociedade é estar na contramarcha, na oposição do fluxo da obediência, do silenciamento e da facilitância. Contudo, é também ter a consciência de que não se pode ser educador na ingenuidade e na neutralidade de suas ações.

A proposta adentra uma década provocativa e desafiadora. Talvez, como em outros tempos, ou com maior intensidade, seja necessário reafirmar a opção pedagógico-curricular pelo viés popular enfrentando dificuldades ainda maiores. Durante todo o tempo de duração da pesquisa, a escola vem recebendo determinações por parte da mantenedora – Coordenadoria Regional de Educação – que vão de encontro ao propósito emancipatório e crítico. É possível citar, no início de 2020, a reinstauração da nota numérica no sistema de avaliação; a ameaça constante para o fechamento de turmas e de matrículas na EJA; redução da equipe gestora; enxugamento do quadro de professores e funcionários; redução do repasse de verbas; propostas pedagógicas verticais que compõem um projeto neoliberal de educação que enfraquecem a autonomia da escola, e possibilitam a entrada do terceiro setor e dos interesses de empresas privadas dentro da escola.

Não é a opção por um projeto pedagógico diferenciado que faz com que a escola se isente de enfrentar todas as dificuldades sociais, econômicas, contextuais que as demais escolas públicas enfrentam. Portanto, além da dedicação ao planejamento, formação e rigorosidade para buscar trabalhar dentro de uma proposta diferenciada, há o embate da evasão, a municipalização do ensino fundamental se aproximando a cada ano, a frequente mobilidade no quadro de professores, em virtude da falta de concursos públicos, todo o ano a escola recebe novos contratados, que trabalham em condições precarizadas e sem estabilidade. Há, em muitos momentos, a falta de profissionais, em virtude de licenças e afastamentos por problemas de saúde. O agravante é que, na perspectiva de trabalho adotada pela escola, este cenário piora consideravelmente, uma vez que, por exemplo, a rotatividade de professores prejudica a continuidade e avanço da proposta pois, a todo

o tempo, a equipe gestora necessita retomar e acompanhar esses profissionais que, nem sempre terão o mesmo nível de engajamento ou conseguirão trabalhar com a proposta político-pedagógica no mesmo tempo de assimilação e comprometimento. Muitos precisarão de meses, anos para conseguirem acompanhar o trabalho.

Pelo contexto de acolhimento da escola pública, há o desafio dos entraves na aprendizagem, que necessitam de acompanhamento, reforço, Atendimento Educacional Especializado, e pela falta de profissionais este trabalho também padece. Ainda mais necessário por considerar as individualidades dos estudantes e procurar potencializar os avanços pessoais, a proposta exige o acompanhamento individualizado, o reforço, a orientação escolar, a presença dos pais na escola. O que nem sempre é possível ocorrer. Pontua-se também o desafio de manter a escola em funcionamento. A pressão do governo estadual por meio de ações como a 'enturmação', desde o ano de 2019, o fechamento de turmas põem em risco o funcionamento do ensino fundamental, favorecendo a pressão para a municipalização nesta etapa do ensino, uma vez que o município possui outra escola da rede que acomodaria os estudantes. Em meados de 2020, um novo golpe atingiu a gestão escolar com a redução da equipe em 40h de vice-direção e mais 40h de coordenação pedagógica e o impedimento de abrir novas matrículas para as turmas da EJA. Com o corpo docente enxuto, diversos professores também tiveram suas horas reduzidas, havendo também saída de profissionais do quadro docente, o que impacta no engajamento com a proposta, motivação para o trabalho, além do efetivo profissional para pensar a proposta político-pedagógica e ações de desenvolvimento junto aos estudantes, famílias e comunidade. Este cenário impõe ainda mais batalhas às educadoras que necessitam, a cada começo de ano, agregar estudante a estudante para a escola, mobilizar pessoas, fortalecer o movimento e unir forças para conseguirem manter viva, não apenas a proposta da pedagogia da educação popular, mas uma instituição de 67 anos de história na educação regional, fundada antes mesmo do município, que tem 32 anos de emancipação político-administrativa.

Essas preocupações parecem se misturar nos diálogos com as educadoras, por isso se fizeram necessárias essas explicações, para que fosse possível o entendimento de quais as lutas, quais as necessidades lhes são impostas no contexto de trabalho, além da proposta emancipatória e humanizadora do viés da pedagogia da educação popular. *“Dentro disso a gente tem que melhorar, precisa fazer os alunos ficarem, precisa olhar para aquele aluno, não só porque ele é diferente fisicamente,*

mas o intelecto dele é diferente: como eu trabalho? Como eu ensino? Como ele aprende o que eu ensino? [...] nessas questões, a gente precisa também ser atento porque nós temos um quadro maravilhoso, e acho que nas avaliações aparece mais o que é bom do que o que não é, né. Mas a gente tem falhas que a gente precisa ir melhorando, como todo mundo, em todos os lugares, em todos os trabalhos. Eu acho que isso também a gente tem que ter um olhar”, pontua a educadora Crespa, no Círculo 4.

A autocrítica, o distanciamento para olhar para a realidade e perceber falhas, limites e aspectos que são deficitários no trabalho das educadoras é tarefa de quem faz parte do processo. Melhor que agentes externos, os sujeitos de sua formação podem olhar para seu fazer e identificar as possibilidades, necessidades, urgências para repensar caminhos em busca de ações mais efetivas e que resultem na aprendizagem significativa dos educandos e no fortalecimento da proposta crítico-reflexiva, a qual se propõe realizar enquanto comunidade escolar. A crítica e a autocrítica precisam estar presentes na construção da proposta, do contrário, ela seria incoerente consigo mesma. Uma proposta que se diz problematizadora com a sociedade, com seus estudantes e não é capaz de enxergar-se em suas limitações não estaria cumprindo sua função social e não se permitiria crescer, juntamente com seus sujeitos.

É a abertura para a reflexão e para a conscientização que permite a crítica, que permite a práxis, que torna necessário o distanciamento para a leitura e compreensão da realidade. Olhar o que está sendo feito para avaliar, pensar, refletir e buscar novas condições de torná-lo possível ou, quiçá, fazê-lo melhor. O senso de autoavaliação, de constante reflexão sobre seu fazer é o que torna enriquecedor os momentos de formação com o grupo. Ao pensarem sobre a trajetória da escola, em paralelo à trajetória dos estudantes que com elas educam-se, também é possível olhar para seu próprio andarilhar pelo caminho docente. *“Às vezes a gente pensa até em desistir do caminhar, mas quando a gente chega ao ponto a gente vê o percurso percorrido, o que eu falo é que assim até, antes comentávamos da Feira, né, quantas e quantos não queriam desistir na metade do caminho com os alunos, é ou não é verdade? Mas a questão ali do final, da gente ver todo o crescimento percebemos o caminho que a gente fez. Foi dolorido? Foi! Mas a gente percebe o que vem depois e o crescimento da chegada”,* pontua a professora Neve, no Círculo 7.

Pela metáfora do caminho, as educadoras refletem sobre sua prática e sobre as implicações desse fazer na vida dos estudantes e em suas próprias vidas. “*A gente não observa os caminhos, às vezes com a família, correndo para vir à escola, por exemplo. Não para para observar. A gente tá sempre correndo, correndo, correndo. O caminhar, às vezes, é mais importante que a chegada. E a gente não dá importância pro caminho, só para a chegada*”, constata a professora Borboleta. “*Mas o caminho do aluno, né, eu acho que quando a gente consegue enxergar toda a caminhada, até o chegar. E às vezes a gente não enxerga. Ou, às vezes, a gente não sabe: recebe o aluno ‘chegado’ e a gente quer que ele seja diferente. Quando a gente observa o caminhar dele a gente consegue entender porque que algumas coisas acontecem ou não acontecem*”, considera a professora Esperança, avançando a reflexão para um olhar atento de seus educandos. Valorizá-los enquanto sujeitos, saber que eles trazem consigo uma historicidade, um tempo e possibilidades para ensinar-aprender. Considerar as condições de avanço de cada estudante exige uma atenção e uma dedicação muito intensa por parte de seus educadores, mais que isso, uma postura de humildade e de humanização. “*É importante a gente nos auxiliar a enxergar esse caminho, que existem diferentes olhares, o meu olhar é diferente do teu e quem sabe nessa troca a gente consegue enxergar mais longe*”, o apelo da professora Resistência é de cooperação. Um trabalho humanizador, uma educação que enalteça a capacidade dos sentidos, exige pés que andem juntos, que mãos trabalhem pela solidificação da mesma obra. Não obstante, a solidariedade e a interação cooperativa são muitas vezes esquecidas no ambiente docente, o que dificulta o trabalho e impossibilita a construção de muitas aprendizagens. Compartilhar a caminhada, andar juntos fortalece o ser docente e sua capacidade de inovação, de coragem, de força e ânimo, aspectos que são apagados pelo cotidiano, pelo excesso de trabalho, cansaço e desânimo que chegam ao longo do ano. “*Percebo que o caminho é feito do olhar, do fazer, do direcionar, ele estava sendo encaminhado, ele observava, ele analisava, cada um tem um jeito de ver o caminho também alguém tem que conduzir [...] a educação nos leva a humanizar, qual é o meu papel de educador? Humanizar, humano, ar, ar quer dizer o que?*” Terra faz uma reflexão intensa sobre a condição de educadores ser tão essencial é humanizar como o ar, é vital, é imprescindível. Não há educação sem humanização.

9 O ENCONTRO PRECIOSO: DAS APRENDIZAGENS E EXPERIÊNCIAS DE AUTO(TRANS)FORMAR-SE COM EDUCADORAS

“Para acalantar seus filhos durante as terríveis viagens a bordo dos tumbeiros – navio de pequeno porte que realizava o transporte de escravos entre África e Brasil – as mães africanas rasgavam retalhos de suas saias e a partir deles criavam pequenas bonecas, feitas de tranças ou nós, que serviam como amuleto de proteção. As bonecas, símbolo de resistência, ficaram conhecidas como Abayomí, termo que significa ‘Encontro precioso’, em Iorubá, uma das maiores etnias do continente africano cuja população habita parte da Nigéria, Benin, Togo e Costa do Marfim. Sem costura alguma (apenas nós ou tranças), as bonecas não possuem demarcação de olho, nariz nem boca, isso para favorecer o reconhecimento das múltiplas etnias africanas.”

Símbolos de resistência em um contexto de desesperança, as educadoras participaram dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos em um tempo muito desafiador da proposta. Com um governo que declara-se abertamente contra os princípios freireanos e tem como proposta aboli-los de todas as escolas públicas e da educação brasileira, o viés popular do currículo da escola acaba sendo pressionado até indiretamente pela sociedade, pela comunidade, pela mantenedora. Em um período de mais de 60 meses de parcelamento e congelamento de salários e verbas para a educação, tanto a nível federal como estadual, e de transformações curriculares que intervêm na forma como o cotidiano da escola acontece, apresenta-se cada vez mais difícil seguir. Propostas como o novo ensino médio e aspectos da Base Nacional Comum Curricular, que fragmenta o ensino por disciplinas, que retira a obrigatoriedade e reduz carga horária de componentes curriculares essenciais à formação humana, ao desenvolvimento da criticidade e compreensão sócio-histórica da realidade, com a forte pressão da política neoliberal e a incorporação do ensino híbrido, modalidades à distância, formatos pré-programados que retiram do professor a autonomia do planejamento de suas aulas e das escolas de pensarem suas propostas político-pedagógicas. Acrescenta-se o período da pandemia devido à COVID-19, que obrigou as escolas a implementarem o ensino remoto em 2020, acentuando ainda mais as desigualdades de acesso e condições dos estudantes. Os ventos não são favoráveis para os navegantes da educação, são tempos de içar as velas e preparar-se para enfrentar os desafios das tempestades.

A pesquisa precisou ser reinventada, por muitas e muitas vezes ao longo destes meses/anos, assim como seu universo de pesquisa, a problemática foi posta à prova pelo contexto, pela realidade, pelas possibilidades de sua realização. Parece

até ironia que uma pesquisa que se propôs de viés popular, que declara a tamanha relevância da realidade no contexto educacional, tenha também ela, sofrido diversas interferências do mesmo. Antes, em sua gênese, pensada como contribuição para fortalecer e ampliar a proposta popular no currículo da escola pública, hoje, olhada pelas suas possibilidades, apresenta-se mais como desafio de reinvenção da proposta em um contexto de resistência. Sabe-se que esperar é preciso. As educadoras o sabemos; ninguém quer abandonar o navio, ninguém quer desistir da jornada. Contudo, percebe-se que, em alguns momentos, manter a proposta viva é o ponto principal, tornou-se o maior desafio. Conseguir sobreviver ao desânimo, à falta de incentivos e apoio, às adversidades que ocorrem na questão da organização e gestão escolar, aspectos pessoais, financeiros e de reconhecimento profissional que influenciam diretamente na motivação e nas ações das educadoras no contexto em que atuam.

A Escola permanece como resistência. Com a pintura da imagem e de frases de Freire em seu muro, ela recebe educadores, educandos, pais e comunidade de coração aberto e com convicção de que pretende seguir, até as últimas forças, a trilhar o caminho da humanização e do diálogo na educação. Como as Abayomis, os Círculos foram encontros preciosos de olhares, de palavras, de silêncios, de abraços, de lágrimas e de muitos risos. Em alguns momentos, os Círculos precisaram dar tempo para que as educadoras tomassemos fôlego para conseguirmos falar. E esse tempo foi respeitado. Houve constantemente, inclusive, fora dos encontros, uma escuta sensível ao que a escola esteve passando. Os encontros seguiram também os movimentos realizados e as aberturas permitidas pela escola, que sempre acolheu com o coração aberto e de olhar esperançoso os momentos de encontro, como se quisessem abraçar a pesquisa como sua. Momentos auto(trans)formativos para minha vida de educadora, para minha ressignificação como ser humano e como pesquisadora-coordenadora. Foi com a realização dos Círculos que minha ação de doutoranda parece ter assumido a dimensão cooperativa. Não era eu, não era um. Éramos um grupo, era a escola, todas que fazemos parte dela, que sentimos as dores e as alegrias de assumir o compromisso de educar com amorosidade, com criticidade, com os outros, junto a elas e eles, e não para alguém.

A dimensão humana das formações foi evidenciada no envolvimento das educadoras e da pesquisadora-coordenadora. Com profunda imersão nas temáticas e nas situações-limite apresentadas pelas educadoras, buscamos juntas pensar em

alternativas, em possibilidades, em caminhos que pudessem mostrar em primeiro lugar, a clareza da proposta curricular sob o viés da pedagogia popular e num segundo momento, as alternativas de resistência, de coexistência da proposta crítico-humanizadora na escola pública, levando em conta os aspectos curriculares implicados no processo. Há que se destacar a presença da humanização nos momentos de auto(trans)formação, na abertura do diálogo. O que ficou evidenciado na fala da educadora Violeta, durante o Círculo 3. Ela afirma que sente algo especial na escola, que vem da abertura ao diálogo, do desprendimento e da humildade em educar(-se). Apesar dos fatos que entristecem e desencorajam, parece haver na escola aspectos do currículo oculto, que se efetivam no cotidiano, mantendo a união e a perseverança das educadoras em torno de seus ideais. *“Destaco, não sou só desta rede, mas o sorriso que se tem, embora todas as dificuldades, de receber, o que, em outro contexto, com todas as dificuldades seria uma coisa, de cabeça para baixo e tal, tu não nota isso, né? Então assim, quando eu voltei, a gente percebe isso, embora todas as dificuldades, chegar é contagiante esse engajamento, esse pertencimento do grupo.”* A interação cooperativa e afetiva parece ser um dos aspectos que fortalecem o grupo e as fazem conseguir seguir em frente. *“São os nossos materiais, a nossa merenda, o nosso bosque, a nossa praça, os nossos alunos, então não tem aquele ali é meu aquele ali é teu, é uma coisa só”*, destaca a professora Fênix no Círculo 3. Aspectos simples, cotidianos, mas que transparecem o orgulho e o sentimento de pertença que são fundamentais para a construção de um currículo de pedagogia de educação popular.

De maneira invisível, mas presente, há um elo, correntes que envolvem as educadoras. Uma puxa a outra para dentro do mesmo ideal, da construção e defesa de uma escola diferenciada. Nas educadoras que iniciaram a proposta, se faz presente a pertença de ter passado por todos os desafios e enxergar-se, ainda, em situação de aprendizagem permanente. Nas educadoras que recentemente ingressaram na escola, o desejo de, um dia, ter uma compreensão maior do que significa o capital cultural, humano e histórico de fazer parte e contribuir com a consolidação deste currículo. Percebe-se que, mesmo sem a necessária compreensão dos aspectos sociais, econômicos, históricos e culturais que envolvem a pedagogia de educação popular na escola pública, a maioria das educadoras que está lá, não quer carregar a responsabilidade de não dar conta, de não realizar o que precisa ser feito, de que a proposta esmoreça em suas mãos. Há uma atmosfera de

cooperação, mesmo reconhecendo-se as limitações, dificuldades, desafios, há a intenção de fazer um trabalho à altura, de conseguir dar a sua contribuição, de manter e melhorar o que já tem sido feito.

Existe um imaginário bastante presente na escola, por parte das idealizadoras da proposta, algumas ainda atuantes, trabalhando na escola, outras que, quando do surgimento da proposta eram estudantes, hoje, são professoras. Mas a menção e a memória de certas educadoras em especial são constantes, surgem nas falas como exemplos, como memórias, como saudades. Um dos Círculos de muita emoção e envolvimento, a professora Terra, faz menção direta à educadora Luz (in memória) que no final dos anos 90 esteve à frente de repensar a educação da escola e ressignificá-la, juntamente com o grupo de educadoras da época. Quando recebeu da pesquisadora-coordenadora uma semente de girassol para refletir sobre o que era semente na proposta, a educadora afirmou *“Essa semente se chama Luz. [...] Porque essa é a escola dela, verdade, gente, ela mudou, ela sorriu, ela viu plantada em nós, vocês jovens, aquilo que foi um sonho, aquilo que a gente lutou. A gente sempre foi formiga também, a gente é cigarra, mas a gente é um coletivo. Eu sinceramente tenho que falar. [emoção] Essa semente tem aquilo que todo mundo sabe o que ela foi e ela era, eu chorei muitas vezes... mas ela ficou feliz. [emoção] Eu acho assim, a gente tem que ser resistente, e a escola vai se modificando, o caminho se faz caminhando, vocês são, a gente, eu já estou passando...”* (Círculo 4, Terra)

Esse depoimento de muita emoção e imersão transparece o peso da responsabilidade de seguir um ideal há tempo construído. Revela um respeito e um envolvimento imenso, de cunho pessoal e profissional, das educadoras que estiveram juntas no tempo de desbravar territórios político-pedagógicos desconhecidos, a fim de pensar uma proposta curricular ousada e inovadora. Na fala trazida por Terra há, sem dúvidas, memórias, dores, angústias, incertezas, muitas histórias, afetos, experiências que a constitui ser humano, mulher-educadora em sua inteireza. Em que outro momento essa fala teria emergido no grupo atual? Qual é o impacto desta fala para um grupo que vive a proposta em outro tempo e não tem a trajetória de sua gênese? Como se constituem as experiências das educadoras na escola, ao saber da seriedade e do compromisso que assumem ao educar no tempo-espço daquela instituição?

Durante diversos momentos foi reafirmado que a proposta precisa ser mantida, contudo não será possível seguir do modo como ela foi pensada. O que fica então? O

que será possível permanecer de uma proposta complexa e integrada a seu tempo como se caracteriza a proposta curricular da escola lócus desta pesquisa? Muitas são as perguntas que se fazem a todo o tempo, as educadoras e em especial, as que ocupam a gestão de modo mais direto, administrativamente, como direção, coordenação, orientação pedagógica. Visto que, apesar do espaço de gestão estar aberto a todos os agentes do processo educativo, é na equipe gestora que espreita maior responsabilidade de representar as decisões do grupo. É delas que é esperado um posicionamento mais enfático diante de encruzilhadas que surgem no caminho.

As educadoras sinalizam em suas narrativas fios que conduzem e não permitem que a escola se perca de sua proposta. São nós que sustentam, como diz *Crespa*, a nossa escola “é transformação...não é a mesma de quando começou”. Atitude, não vê a escola como uma instituição engessada, ou seja, ela é capaz de se reinventar. E Terra encoraja que a base construída cooperativamente sustentará a caminhada e fará com que o grupo seja capaz de seguir: “o que se faz aqui...E o que é feito aqui, aquilo que é feito a gente não mente...não tem porque ter medo.” (Círculo 4).

Existe o reconhecimento por parte do grupo de que é preciso repensar, no viés da transformação da proposta, contudo, não há caminhos prontos. É preciso trilhá-lo passo a passo em um andarilhar constante, corajoso, crítico, conscientizador e esperançoso. Afinal, além da consciência do que se busca é preciso a ação de torná-la real, por meio de práticas concretas e de um fazer pedagógico integrado e fundamentado em concepções condizentes com as ideologias e práxis que a escola em determinado momento escolheu, reafirmando-as e trazendo-as para as vivências dos processos educativos.

“Preciso num próximo ano avançar no meu planejamento, no olhar diferenciado com cada aluno, assim como na autoavaliação e registros socializados. Como inserir e ajudar os alunos com mais dificuldade, como sanar essas lacunas, é um questionamento que eu me faço”, afirmou a educadora Violeta, no Círculo 3. É compreensível que não seja fácil, automático, mecânico trabalhar nessa proposta curricular. Por isso a humildade e a autoavaliação são atitudes constantes exigidas às educadoras. Afinal, como saber se a prática está coerente com o grupo, com os objetivos que foram delimitados, com o trabalho esperado pelos estudantes, pais, comunidade? Por isso as formações são momentos especiais em que o diálogo e a reflexão fundamentam e alicerçam a práxis.

É reconhecido que situações cotidianas, por vezes, podem atrapalhar ou minimizar as ações pretendidas pelas educadoras. Aspectos que também estão presentes no currículo, como determinações da mantenedora, exigências da Seduc, da comunidade, do contexto podem desviar os objetivos. Há que se considerar que uma escola pública, de ensino regular, encontra barreiras para inovar. Muitas vezes os próprios documentos que deveriam ser construções cooperativas, já vêm pré-organizados, quase prontos para que as escolas apenas façam a validação. Como é o caso do Plano de Ação Pedagógica, encaminhado pela Seduc durante a pandemia e o ensino remoto, no primeiro semestre de 2020, que com o intuito de organizar as atividades remotas nas instituições, acaba por tirar a identidade das propostas pedagógicas das escolas, uma vez que direciona para a relação das atividades pré-orientadas pela mantenedora.

Questões que fogem à alçada das educadoras, como o tempo é um fator que influencia muito na prática cotidiana, conforme pontuou a educadora Fênix, durante o Círculo 3, *“sobre a construção da proposta, às vezes a falta de tempo faz com que eu faça o que é mais prático e não o que é necessário. Então a questão de aproximar o que eu faço do planejamento”*. Percebe-se que este é um caminho que, por vezes, as educadoras percorrem. A facilitância, a praticidade, o realizar em tempo sobressai o fazer bem feito. “Fazer bem feito” aqui está posto no sentido de preocupar-se com o fazer pedagógico, colocando em primeiro plano os objetivos condutores da proposta: a dialogicidade, a problematização da realidade, a significação da aprendizagem, a humanização. Aspectos que, longe de ser algo mecânico e simplificado, exigem muito planejamento, reflexão, tempo, propriedade para conduzir as práticas com os estudantes. Mas o que pode ser considerado fundamental é que, mesmo com uma série de percalços, de toda a sorte, reconhecendo as situações-limites que hoje a proposta da escola apresenta, a maioria das educadoras enxerga aquele como um espaço de aprendizagem, de socialização, de construção da identidade docente, fazendo com que a causa da escola seja também a causa de esperar de cada uma delas.

“Ainda preciso dizer que somos seres inacabados e sempre dá tempo para melhorar, sempre dá tempo de aprender, que nunca é tarde para agradecer e pedir desculpas e melhorar enquanto seres humanos e profissionais”, Fênix, Círculo 3. Lua pontua a importância de *“acreditar na minha escola, amar a minha escola, amar o que eu faço, é isso que segura as pontas”*. Frida Kahlo ressalta o comprometimento com

o trabalho, com aquilo que realiza. Arco-íris reforça que pretende sempre mais *“aproximar, eu tenho um discurso, da prática pedagógica”*. Amora coloca-se em condição de aprendiz, *“eu acho que o aprender com aqueles que estavam aqui antes de mim, porque uma coisa é você chegar numa escola que tem uma proposta diferente, que nem a gente chega, tipo eu assim, faz pouco tempo que eu estou aqui, mas a proposta já existia há muito tempo, então a gente vai aprendendo muito com aquelas que já estavam aqui há mais tempo.”* [...] Atitude diz que *“esses desafios que elas terão, é um desafio para quem chega. Eu acho que esse desafio tem que ser sustentado com gás, com uma energia e com comprometimento”*. (Círculo 2)

As narrativas das coautoras permitem evidenciar que a riqueza da proposta encontra-se nas pessoas que a mantêm viva. Nas educadoras que, utópica e corajosamente seguem firmes no propósito de educar com amor, com esperança, com sonhos e o desejo de transformar, nem que seja de forma ínfima, a vida dos estudantes e as suas próprias vidas, por meio da educação. A professora Lua, lembra a proposta da escola a um girassol *“é uma planta resistente, não é qualquer coisa que abala ele. Tudo bem, ele tem o processo dele, depois vira semente. Mas ele me traz uma questão de resistência. A gente construiu sim, foi semente, o pólen voou. E agora, nós novas, temos que ser resistência. Melhorar o que pode ser melhorado, e ser resistência. Não deixar coisinha, qualquer um vir dizer que o que a gente está fazendo não está certo. Se não tivesse certo, a gente não iria colher os frutos... Eu não tive filhos ainda, não estudei aqui, mas a gente vê a visão crítica de alunos que passaram por aqui, como é diferente dos alunos que passaram em outras escolas que não investigaram, a criticidade, essa visão de mundo. Então eu penso que temos que ser resistência, centrar na proposta, fazer o melhor possível, se sentir parte da escola, porque se a gente não se sentir parte a gente não vai ser resistência. A gente vai se abalar por qualquer pessoa que vem meter o pitaco aqui.”* (Círculo 4).

Identificam-se fios condutores que podem auxiliar e dar força às educadoras para que sejam capazes de manter a proposta, resistindo a contextos difíceis: a união do grupo, o propósito pelo qual educam e a clareza que têm dele, o pertencimento ao grupo, à escola, a visão crítica, bem como a segurança do trabalho que realizam com os pais, estudantes e comunidade, para que o grupo não esmoreça a cada comentário que possa vir contrário ou desestimulante ao que pretendem. Saber diferenciar as críticas legítimas, construtivas e que precisam ser avaliadas sim, mas compreender

que nem todos os comentários devem ser motivos para que o grupo desista ou coloque em xeque a construção cooperativa de tantos anos.

“O compromisso não deixa que se perca o processo de resistência. Já não conseguimos nos desprender mais dessa realidade e é a partir dela e com ela que trabalhamos. Daí nós comentamos o seguinte, que vão ter momentos que podem acontecer que se desinstitua a proposta, a metodologia, mas o compromisso que nós temos com a educação ele permanece vivo em nós de alguma forma. As mudanças incidem no trabalho docente, na proposta. Podem modificar a metodologia, mas não o compromisso do educador. Isso nos leva a estar sempre desafiados, porque a gente vem sofrendo um monte de ataques e isso é um desafio para gente se reinventar. O problema não é eterno. Aí nós falamos do cíclico. É um compromisso lutar contra a adaptação inconsciente. Então nós temos esse compromisso. Temos que nos reinventar e para isso precisamos da práxis, que é o que nós estamos fazendo hoje, inclusive! Nesse compromisso, é preciso comprometer-se com a vida, com a humanidade que transcende o homem. Não é um compromisso com o homem é com a humanidade, tá? É com o homem, com a planta, ... compreender-se como seres de relação e de incompletude, mas que não seja desculpa para não aprimorar-se enquanto ser! ‘ah, nós somos incompletos, então a gente nunca vai conseguir’, né, então que isso não seja uma desculpa. Que pelo contrário, seja uma forma, uma oportunidade de crescer.” (Resistência, Círculo 8)

Esta tese constituiu-se uma imersão no universo da escola, observando também os caminhos que a escola pública foi trilhando durante, pelo menos 2 anos. Foram muitos percursos pelo labirinto do ser docente em auto(trans)formação. Ao final de 2018, ao imergir na escola por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, os labirintos vividos pelas educadoras eram o desafio de trabalhar a proposta com a implementação da BNCC, a ameaça de desmonte da educação pelo Novo Ensino Médio, o risco ideológico de sustentar uma proposta de uma escola pública pelo viés de Paulo Freire, além de, obviamente, os desafios cotidianos de uma escola: relação com estudantes, pais, indisciplina, gestão de recursos financeiros, diálogo com a comunidade, equipe de educadoras.

Os caminhos percorridos pela escolar foram também os caminhos percorridos pela tese. Do olhar atento, da escuta sensível, da postura de construir espaços para que as mulheres da escola dissessem a sua palavra, a pesquisa mostrou a que veio, “abraçar a escola e sua proposta curricular”, no sentido de contribuir para que ela se

mantenha viva e ressignificada. Veio com esse desejo a proposta de realizar uma nova pesquisa socioantropológica, chegar às famílias, renovar a força e a proposição das ideias de educação problematizadora. O caminho foi percorrido com determinação, mas não sem enfrentar os desafios dos educandos, o debate, o trabalho das falas, constituindo uma nova pesquisa, como fazê-la como chegar à comunidade? Enfrentar as famílias, a resistência dos estudantes, o debate e os desafios de trabalhar a fala.

Depois o grupo e a pesquisa adentraram em outro labirinto: sustentar a proposta da escola, mesmo com todas as arbitrariedades vindas da mantenedora, questões burocráticas, fechamento de turmas, fechamento de vagas na EJA e, como consequência redução de cargas horárias, divisão curricular por disciplinas. Documentações, planilhas, que tiram a liberdade que a escola tem de construir o seu PPP, elaborar a sua trajetória pedagógica, o que, para essa escola sempre foi uma questão de identidade. A pandemia e o distanciamento social acarretaram uma série inédita de desafios: é possível seguir uma perspectiva popular em distanciamento, quando a gênese de educação popular centra-se no encontro, no diálogo, na presença, na troca, na valorização do outro como ser de possibilidades?

A pesquisa esteve aberta, auto(trans)formando-se permanentemente, assim como suas coautoras, sem sigilos, sempre com objetivos claros, diálogo e esperança, a pesquisadora-coordenadora esteve ao lado da escola, de suas conquistas e de suas angústias. Assim se propôs e se realizou um estudo que, muito além da pretensão de adequar-se a metodologias e amarras das ciências duras, construiu descalça, descolonizada, a possibilidade de sonhar e acreditar que há caminhos. Sempre há caminhos.

A analogia construída com as educadoras a partir do Mito de Teseu, fez pensar que sempre, mesmo que pareça não ter saída, há um fio no qual podemos nos agarrar, nos unir, entrelaçar às utopias para seguir adiante. Quando somos educadoras não podemos pensar que não há caminhos. Com a pretensão de contribuir com um projeto de diálogo e humanização, encontramos-nos com um grupo de mulheres obstinadas, alegres, corajosas e atuantes, que envolveram-se nos processos auto(trans)formativos e de formação com professoras e fortaleceram a luta pelo ideal de educação que vem sendo legado desta escola.

“O conhecimento liberta. E o que nos movimenta, pensando no pedagógico, pensando nas nossas formações, são os embasamentos que a gente tem. Se a gente

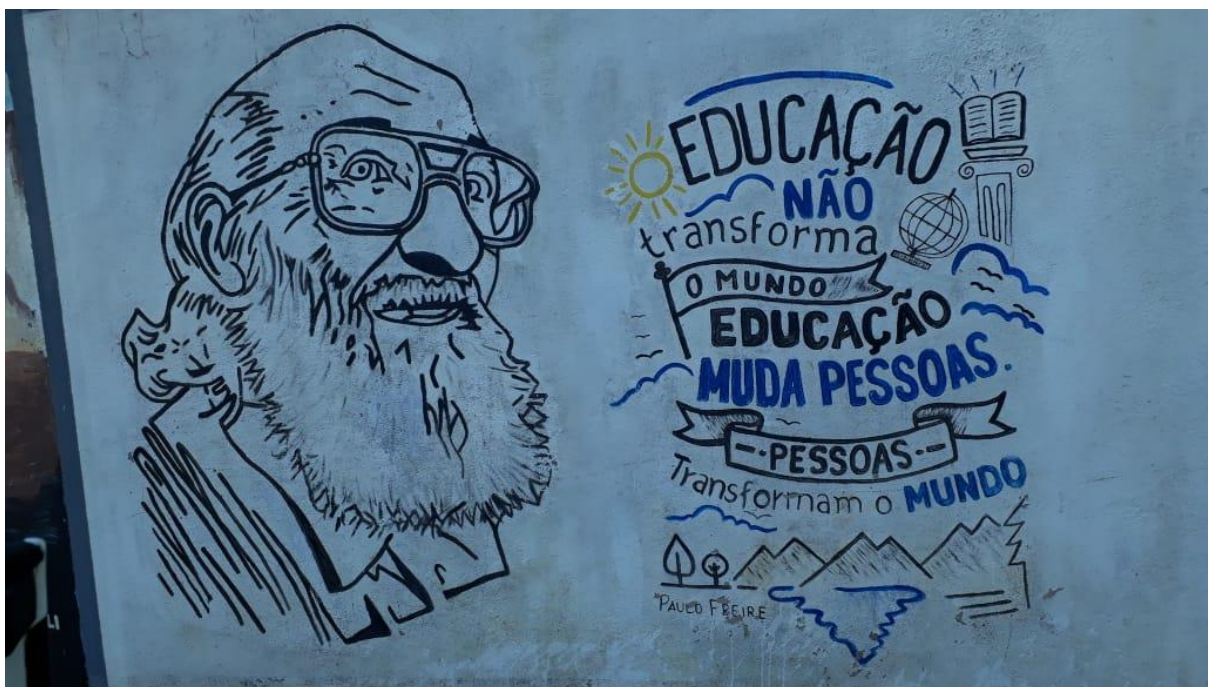
não faz leituras, se a gente não busca este conhecimento, a gente fica estagnado e a gente não consegue romper com essa lógica que vem vindo pra cima da gente. E de certa forma, pensando também com relação a este “viés da educação popular”, a fala da Neve ali no começo quando ela diz “eu não consigo trabalhar se não for voltado para os problemas sociais”, ponderou a educadora Sol. Como não seguir acreditando que uma educação diferente é possível? Ao acrescentar cada narrativa das educadoras coautoras nestas páginas, construímos mais do que uma pesquisa, foi possível registrar e fazer história.*

A história e o legado desta instituição, que persiste em meio a contextos desafiadores, incluindo a pandemia, em 2020, mas que não abre mão de lutar, de esperar. A educadora Planeta lembra, *“gente teve vários momentos na nossa proposta que a gente poderia ter desistido, momentos de denúncia, momentos de não acreditar, momentos das pessoas falarem mal, mal, mas a gente sempre tinha o coletivo e a gente sempre se ajudava. A esperança não é esperar, é fazer.”*

O compromisso com a proposta promove além do sentimento de pertença, a necessidade de resistência, nos contextos mais desafiadores. A ousadia de realizar uma proposta socioantropológica em meio a um contexto de desencorajamento do trabalho na perspectiva popular, demarca um posicionamento definido pelo grupo. Demonstra força, determinação. Não isentas do medo, da insegurança e dos sabores da desvalorização profissional, as mulheres educadoras coautoras desta pesquisa seguem amarrando seus sonhos a uma proposta dialógico-cooperativa, repleta de esperança e de utopias, nas quais fazem-se cada uma, docentes mais gentes, construindo alento, afeto e humanização à escola, à educação. Que seja esta uma possibilidade de, com elas, esperarmos por dias mais lúcidos, por gentes mais gentes, por uma educação com amorosidade, rigorosidade e alegria.

Esta pesquisa concretiza-se na ação-reflexão-ação, na participação e no pertencimento. Não esvazia-se porque é composta das gentes, que se enchem diariamente de coragem e lutam, com lápis, papel e um sorriso no rosto, para construir a educação na qual acreditam. As auto(trans)formações possibilitadas pela pesquisa invadem e emergem a e da escola pública, do contexto escolar vivenciado diariamente e do compromisso em fazer deste e de tantos outros, espaços onde a educação seja livre, seja afetiva, seja comprometida com aqueles que dela mais precisam como ato maior de sua genteificação.

É possível um currículo de pedagógica da educação popular na escola pública? Nós não podemos limpar o muro porque a gente vai continuar fazendo isso. O tijolo da feira da pesquisa ele vai estar mais compactado, eu digo assim, aquele tijolinho vai estar ali construindo nosso muro (Neve, Círculo 2).



(Foto realizada pela pesquisadora-coordenadora do muro na fachada da escola, universo desta pesquisa. O muro é citado pelas educadoras como identidade da opção pela pedagogia de educação popular.)

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. J. M. **O diálogo da educação física com a educação ambiental na educação infantil: um processo de formação de docentes na rede municipal de ensino de Curitiba.** 2017. 402f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5011634>. Acesso em: mar. 2018.
- ACOSTA, J. M. O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Ed. Penso, 2013. p. 188-208.
- ALMEIDA, L. R. **Gestão pedagógica e acompanhamento docente: entre expectativas, práticas e possibilidades.** 2018. 128f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6336694>. Acesso em: mar. 2018.
- ALVES, R. O. **Os inéditos-viáveis na e da formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais da educação de jovens e adultos.** 2016. 307f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3646904>. Acesso em: mar. 2018.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Caderno de Pesquisa**, PUC, Rio de Janeiro, n. 113, p. 51-64, 2001.
- APPLE, M. W. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2017.
- APPLE, M. W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A. F. SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade.** 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1994.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa.** 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- BENINCÁ, E. A formação continuada. In: BENINCÁ, E.; CAIMI, F. E. (Org.). **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática.** 2. ed. Passo Fundo: UPF Editora, 2004. p. 99-109.
- CAROL, L. **Alice no país das maravilhas.** [S.l.]: L&PM Pocket, 2007.
- CASTRO, M. M. A. L. **Percurso de conhecimento e formação: sobre o currículo de Artes Gráficas em São Vicente, Cabo Verde.** 2017. 249f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5015609>. Acesso em: mar. 2018.

DEMARTINI, G. R. **Articulação entre Paulo Freire e Herbert Marcuse para uma educação sexual humanizadora**. 2015. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2845635>. Acesso em: mar. 2018.

DIAS, G. N. **Construção de uma matriz curricular integrada para o ensino médio**: para a recontextualização consciente do currículo. 2015. 115f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3516366>. Acesso em: mar. 2018.

DÍAZ, D. A. B. **Docência na educação infantil**: a constituição subjetiva de professores. 2017. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6131987>. Acesso em: mar. 2018.

ENQUITA, M. F. As forças em ação: sociedade, economia e currículo. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Ed. Penso, 2013. p. 54-70.

ESCOLA ZANDONÁ. **Plano Político Pedagógico**. Barra Funda: Escola Zandoná, 2017.

FAVARIN, E. A. **Auto(trans)formação do pedagogo na cultura de convergência digital**: novos processos a partir da epistemologia dialógico-afetiva. 2015. 284f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2711602>. Acesso em: mar. 2018.

FIORI, E. M. **Textos escolhidos**: Educação e Política. Porto Alegre: L&PM, 1991. 2v.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. Coleção Leituras, São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia – o cotidiano do professor**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L. M. **Interfaces entre o ensino médio regular e a juvenilização na EJA: diálogos, entrelaçamentos, desafios e possibilidades sobre quefazeres docentes**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

FUSARI, J. C. A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental. **Idéias**, São Paulo, n. 12, p. 25-34, 1992. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br/ideias_12_p025-034>. Acesso em: ago. 2013.

GADOTTI, M. **A educação contra a Educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GALLERT, A. Z. **A constituição subjetiva do professor enquanto sujeito da sua ação**. 2016. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4871195>. Acesso em: mar. 2018.

GAUER, S. H. Prefácio. In: ROSSETTO C. B.; PIAIA, K.; SIGNOR, P. (Org.). **O andarilhar da educação: história feita por muitas mãos**. Passo Fundo: Saluz, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GRELLERT, A. P. **A Educação Popular na escola pública: das situações-limite ao inédito viável**. 2015. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal De Pelotas, Pelotas, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3165936>. Acesso em: mar. 2018.

HENZ, C. I. “Círculos Dialógicos Investigativo-formativos”: pesquisa-formação permanente de professores. In: SEMINÁRIO NACIONAL: DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE – POR UMA PEDAGOGIA DOS DIREITOS HUMANOS, 8., 2014, Bento Gonçalves. **Anais...** Bento Gonçalves: URI, 2014.

HENZ, C. I. Círculos dialógicos investigativo-formativos e auto(trans)formação permanente de professores. In: HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. S. A. **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores**. São Leopoldo: Oikos, 2015b.

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

HENZ, C. I.; FREITAS, L. M. **Círculos Dialógicos Investigativo-formativos: uma possibilidade de pesquisa entrelaçando os Círculos de Cultura freireanos com a pesquisa-formação.** In: FÓRUM DE ESTUDOS: LEITURAS DE PAULO FREIRE - EDUCAR COM SERIEDADE SIM, MAS COM ALEGRIA! AS CLASSES POPULARES NA ESCOLA PÚBLICA, 17., 2015, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: UFSM, 2015a. v. 17.

HENZ, C. I.; FREITAS, L. M. **Círculos Dialógicos Investigativo-formativos: uma proposta epistemológico-política de pesquisa.** In: HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. S. A. **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores.** São Leopoldo: Oikos, 2015b.

HENZ, C. I.; FREITAS, L. M.; SILVEIRA, M. N. **Pesquisa e auto(trans)formação com professores: Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. (no prelo)**

HUNDERTMARCK, N. F. **Círculos de contação de histórias infantis e os processos de auto(trans)formação permanente das educadoras no ser/fazer pedagógico.** 2014. 133p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

HURTADO, C. N. **Comunicação & Educação Popular. Educar para Transformar Transformar para Educar.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Ed: Vozes, 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez: 2011.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

KAUFMAN, N. O. **A formação inicial de professores das licenciaturas para educação de jovens e adultos no ensino médio: desafios e possibilidades.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

KIEFER, C. **Quem faz gemer a terra.** Rio de Janeiro: Editora Record, 2006.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação.** Ijuí: Ed. Unijuí, 1992. (Coleção Educação).

MARTINS, N. P. **Articulações entre os temas geradores de Paulo Freire na promoção da educação ambiental na escola.** 2015. 105f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3469525>. Acesso em: mar. 2018.

MATTOS, G. G. **Ensino de química e saberes populares em uma escola do campo**. 2015. 143f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3658566>. Acesso em: mar. 2018.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

MONTAGNER, S. R. **Caminhos da docência que se entrecruzam e se revelam no processo de formação continuada com os docentes do PROEJA FIC**. 2013. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7093>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1994.

NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, L. R. **Ensinando e aprendendo com projetos temáticos: um desafio para a formação permanente de educadores da educação de jovens e adultos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 3. ed. 1ª reimp. São Paulo: Ed. Cortez, 2014.

PENA, A. L. **Narrativas autobiográficas e a formação de educadores sexuais**. 2015. 137f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3516018>. Acesso em: mar. 2018.

PEREIRA, A. G. **Alfabetização visual: uma perspectiva de auto(trans)formação permanente com professores**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

PEREIRA, V. O. **Ecorrelações de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: arte, corporeidade e transdisciplinaridade e inovação curricular**. 2017. 350 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6105123>. Acesso em: mar. 2018.

PIAIA, C. C. **A crise da escola e as possibilidades de sua resignificação sociopolítica e cultural**. 2016. 227f. Tese (Doutorado em Educação) – Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4930740>. Acesso em: mar. 2018.

PIAIA, C. C. **Desafios e possibilidades do diálogo entre escola e movimentos sociais: estudo de caso em uma escola pública.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2008.

PIAIA, K.; SIGNOR, P.; PIAIA, C. C. **A trajetória de falas e o trabalho pedagógico pelo viés popular – um outro olhar para as práticas pedagógicas na escola pública.** In: FÓRUM DE ESTUDOS: LEITURAS DE PAULO FREIRE - EDUCAR COM SERIEDADE SIM, MAS COM ALEGRIA! AS CLASSES POPULARES NA ESCOLA PÚBLICA, 17. 2015, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: UFSM, 2015.

PIGATTO, C. Z. **Vínculos afetivos na educação infantil: desafio na auto(trans)formação permanente de professores.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

POGLIA, P. D. **A escola como espaço/tempo de auto(trans)formação permanente e mudança de prática docente.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

RAMOS, M. R. S. **O PIBID de química e biologia do IFFAR: entre-lugar de auto(trans)formação permanente com professores.** 2017. 396f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5293817>. Acesso em: mar. 2018.

ROBAERT, S. **Projeto político-pedagógico: espaço de (re)construção profissional docente em uma perspectiva humanizadora.** 2015. 236f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2539675>. Acesso em: mar. 2018.

RODRÍGUES, J. B. M. O currículo como espaço de participação: a democracia escolar é possível? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Ed. Penso, 2013. p. 137-152.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Ed. Penso, 2013.

SANTOMÉ, J. T. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Ed. Penso, 2013. p. 71-86.

SANTOS, C. S. **O processo dialógico entre família e escola: limites e possibilidades para a auto(trans)formação permanente com professoras.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

SANTOS, J. M. C T. Leitura e pesquisa em Paulo Freire e educação popular: a experiência do Lerfreire. In: SANTOS, J. M. C. T. (Org.). **Paulo Freire: Teorias e práticas em educação popular – escola pública, inclusão, humanização.** Fortaleza: edições UFC, 2011, p. 221-237.

SANTOS, J. M. C. T. (Org.). **Paulo Freire: teorias e práticas em educação popular** (escola pública, inclusão, humanização). Coleção Diálogos Intempestivos, n. 95 Universidade Federal do Ceará, Edições UFC, 2011.

SAUL, A. M. Currículo. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SIGNOR, P. **A auto(trans)formação permanente e a pedagogia de educação popular: entrelaçamentos possíveis entre a práxis educativa escolar e a realidade dos estudantes**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

SILVA, A. P. R. **Currículo em movimento: realidade e perspectivas da educação em e para os direitos humanos**. 2016. 140f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4712036>. Acesso em: mar. 2018.

SILVEIRA, M. N. 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**. 2017. 120f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal De Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5803598>. Acesso em: mar. 2018.

STRECK, D. R.; ADAMS, T. **Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade**. Curitiba: Editora CRV, 2014.

STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TONIOLO, J. M. S. A.; HENZ, C. I. Paulo Freire no âmbito da pesquisa: os círculos dialógicos investigativo-formativos como possibilidade de reinvenção dos círculos de cultura e auto(trans)formação permanente com professores. **Revista Inter-Ação**, Faculdade de Educação da UFG, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 519-537, mai./ago. 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/44026>>. Acesso em: mar. 2018.

TRINDADE, G. C. **Educação e classes populares: perspectivas de um fazer pedagógico crítico**. Passo Fundo: UPF, 2002.

URBAN, S. P. **A formação da escola de Educação Popular Fulidaidai-Slulu em Timor Leste:** uma história de resistência. 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3413455>. Acesso em mar. 2018.

WANDERLEY, L. E. W. **Educação popular:** metamorfoses e veredas. São Paulo: Cortez, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – PLANEJAMENTO DOS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-AUTO(TRANS)FORMATIVOS

<i>Círculo 1, realização em 09 de novembro de 2018.</i>
Estudo da Realidade
<p style="text-align: center;">Agradecer o espaço e a acolhida, apresentação – 5”</p> <p style="text-align: center;">Carta-convite – 20” – cada participante recebeu uma carta e ouviu a leitura da mesma pela pesquisadora:</p> <p>CARTA-CONVITE A (RE)INVENTAR PAULO FREIRE EM TEMPOS DE DESESPERANÇA: PORQUE SER EDUCADOR É ACREDITAR QUE É POSSÍVEL²⁶.</p> <p style="text-align: right;">Barra Funda, 10 de outubro de 2018.</p> <p>Colega educadora,</p> <p style="padding-left: 40px;">“[...] não podemos fazer nada se não respeitarmos as pessoas. Não podemos educar se não começarmos – e eu disse começar e não permanecer – pelos níveis em que as pessoas se percebem, seu relacionamento com os outros e com a realidade, porque isso é precisamente o que faz seu conhecimento. Para sabermos, é preciso apenas estarmos vivos, assim as pessoas sabem. A questão é saber o que elas sabem e como sabem, e aprender a ensinar-lhes coisas que elas não sabem mas querem saber. A questão é saber se meu conhecimento é necessário, porque às vezes não o é. Outras vezes é necessário, mas essa necessidade ainda não foi percebida pelas pessoas. Então, uma das tarefas do educador e educadora é também provocar a descoberta de necessidade de saber e nunca impor um conhecimento cuja necessidade ainda não foi percebida. Às vezes, também, a necessidade é sentida – não é verdade? – mas ainda não percebida. Existe uma diferença.” (FREIRE e HORTON, 2011, p. 85-86).</p> <p>Escrevo-te, querida educadora, com um olhar repleto de afeto. Pelos dias que componho estas linhas aproxima-se mais um dia do professor, uma data que nos é tão cara, preciosa, que nos sensibiliza e nos fortalece enquanto classe, que acaricia nosso ego e nossas emoções. É chegado um momento que venho esperando há dois anos, o início da pesquisa de meu doutoramento. A razão pela qual tanto leio, tanto me indago e pela qual dou cada passo de minha pesquisa: poder retornar à escola de meu coração, a escola e, de alguma forma, contribuir com a edificação de uma proposta audaciosa, autêntica e histórica, que compôs também a minha formação enquanto educadora e gente. Constitui-</p>

²⁶ Carta-convite endereçada às professoras da educação básica da escola de Barra Funda – RS, como forma de convite/motivação para participarem da pesquisa de doutoramento que fala da possibilidade da (re)organização curricular da escola pública com as contribuições da pedagogia de educação popular. A carta foi entregue às docentes como convite para aceitarem participar dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, que serão realizados na escola ao longo deste e do próximo ano.

me docente no meu fazer com essa escola e meu lugar não é outro, senão aqui, nesse espaço, para lutar com vocês por uma educação libertadora, emancipatória e humanizadora.

Sei bem dos percalços da trajetória de implantar uma proposta que questiona a realidade, que parte das falas da comunidade, que se propõe contra hegemônica. Sei também das muitas vezes em que tiveram que defender a proposta perante a comunidade, os pais, os alunos, a Coordenadoria Regional de Educação. Contudo, no percurso trilhado pelas professoras da escola muito mais permanecem as conquistas de uma educação pela pesquisa, o reconhecimento dos estudantes que voltam à escola relatando o quanto foram profundamente marcados por uma práxis emancipatória, o quando foram modificados pelas aulas, pelas experiências que foram proporcionadas pela escola. Permanecem marcadas na trajetória da escola, a luta pela valorização docente, as incansáveis idas às assembleias pela reivindicação de seus direitos, para que nenhum recurso destinado à educação fosse retirado ao longo de todos esses anos; permanece a identidade e a união de uma classe que se reconhece trabalhadora e profissional, que busca a formação e a auto(trans)formação incansavelmente.

No atual contexto político-social-educacional, em que professores têm seus salários congelados há quatro anos e parcelados há 33 meses. Em que o recente golpe de estado e a iminente eleição de uma proposta neoliberal de extrema direita ameaça expurgar a “doutrinação” de Paulo Freire das escolas brasileiras, meu coração vive tão angustiado quanto o de todas vocês. Não sabemos o que esperar dia após dia do futuro de nossas escolas. Por isso meu convite a vocês é justamente este: não esperemos! Assim como Paulo Freire, seremos uma educação para o amor em tempos de resistência! Esperancemos!

Não são os bons ventos que precisam de marujos experientes e corajosos, é nas tempestades que temos de nos fortalecer, unir ideais e (re)construir a pedagogia que queremos para a Escola, para superar os obstáculos que a sociedade do medo e do despreparo nos impõe. Freire, em *Pedagogia do Oprimido* diz que o que diferencia o homem dos outros animais é que todas as espécies se adaptam às situações impostas. O homem, ao contrário, é capaz de transformar sua realidade. Na obra *Medo e Ousadia*, Freire afirma que “o educador libertador tem que estar atento para o fato de que “a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade” (FREIRE & SHOR, 2011, p. 65). Por esta razão, se somos oposição ao sistema

que oprime, se defendemos uma educação que liberta, se queremos uma escola que seja para todas e todos e que ensine a questionar, a pensar e a humanizar, precisamos, neste momento, talvez mais que outros, nos levantar e lutar.

A proposta da escola, bravamente defendida desde 2003 pelo grupo de educadoras, será mais uma vez marca da força e da determinação das educadoras e a representatividade da pedagogia da educação popular. Como contribuição, a pesquisa que pretendo desenvolver com vocês, enquanto coautoras, buscará estudar, em meio a este contexto de tensões e incertezas sociais, políticas e históricas, as (re)organizações curriculares ao longo da construção da proposta da escola, realizando as aproximações da pedagogia de educação popular, por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos como construção processual para uma auto(trans)formação com professores e fortalecimento da possibilidade da educação popular na escola pública. Pela pesquisa teórica, cheguei até a seguinte questão problema: **que processos podem ser identificados na auto(trans)formação permanente com educadores para a (re)organização curricular na perspectiva da pedagogia da educação popular em uma escola pública?**

Sei que somos seres inconclusos e em constante caminhar, para tanto, não quero ser uma estrangeira que vos chega e determina rumos. Ao contrário, constituímo-nos sujeitos de relações, saberes e experiências juntamente com aqueles e aquelas que conosco caminham. Entrelaçar experiências e saberes é recriar possibilidades e tentar atuar com comprometimento em diferentes contextos. O ineditismo que reside nesta tese em construção são seus caminhos e possibilidades que possam vir a surgir das experiências formativas de cada uma de vocês, sujeitos que construirão comigo esta pesquisa. Afinal, Freire mesmo já disse que o caminho se faz caminhando e nunca passaremos iguais pelo mesmo rio, pois, como disse Heráclito, nós já não seremos os mesmos, nem o rio será igual.

É preciso reforçar também o quanto me sinto parte desta escola e de sua história. Devo a ela o encantamento pela formação com professores, a inquietação constante, e o fato de não ter entrado na docência e me acomodado, tornando-me uma professora nova já velha, como vejo acontecer com tantos por aí. Nessa escola deu-se a minha descoberta pelo inacabamento, percebi que não sabia como ser professora e só iria sabê-lo dia após dia, vivenciando o processo com meus estudantes. Esse grupo me acolheu e dividiu comigo o sonho de uma proposta ousada, da qual eu não tinha ideia do que era, como faria e se conseguiria um dia realizar. E essa busca me inquieta até hoje.

Esta é uma pesquisa que se propõe dialógica e participativa. É necessário diálogo para que uma educação democrática e participativa ocorra. E para que o diálogo aconteça

é preciso reconhecer que o outro precisa “dizer a sua palavra”; portanto, o ambiente democrático e dialógico instaura-se no momento em que é possível ter espaço para falar e ouvir a realidade e a palavra de cada um. Fiori ponderou, em seu mais famoso prefácio (FREIRE, 2013, p. 17) que Freire “coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra”.

A expressão “dizer a sua palavra”, muito cara para quem procura se aproximar do legado de Paulo Freire e (re)significá-lo em contextos diversos, é pressuposto para um processo de auto(trans)formação que se efetiva com o diálogo e o reconhecimento da condição de outrem, que não existe só. É na coletividade que se assume a condição para a humildade pedagógica e o diálogo. É com os outros que refletimos a condição humana e a (re)significamos enquanto formação para a vida. Atribuir e (re)significar sentidos de experiência à pesquisa educativa é contribuir para um processo mais humano e dialógico de fazer ciência.

Com a leitura da obra de Freire é possível internalizar a importância do processo de escuta no pensamento freireano. Em *Pedagogia do Oprimido* (2013), ele afirma que a escuta é condição para uma prática educativa democrática, para que se passe a falar *com o educando* e não *para* ele, em uma crítica à educação bancária e autoritária que acha que detém o saber e deve transmiti-lo ao educando. Ana Maria Saul reitera a necessidade desse saber para a prática educativa, com base em outra obra de Freire, *Pedagogia da Autonomia* (2011b): “trata-se de uma escuta que vai além da capacidade auditiva e difere de pura cordialidade”, acrescentando que “a escuta é também requisito para o diálogo e para a compreensão do conhecimento que o educando traz para a situação de ensino-aprendizagem, possibilitando, ao educador, conhecer e trabalhar a partir da leitura de mundo do educando” (SAUL, 2018, p. 159-160).

Ao pensar uma pesquisa envolvendo um grupo de profissionais na área da educação, tenho muito presente a ideia de humanização e de respeito ao outro, às singularidades e ao ser humano que constitui o grupo. Para Ghedin e Franco (2011), é uma possibilidade aos sujeitos para que criem condições formadoras e incentivadoras dessa emancipação, favorecendo a transformação democrática das condições de vida e de existência dos sujeitos em sociedade.

Ao perceberem-se “olhados”, “escutados” e com condições para “dizer a sua palavra” como integrantes desta pesquisa, você educadora, poderá propor a abordagem de

questões que emergirem/imersão²⁷ e que interessam à práxis dialógico-cooperativa na proposta da escola, sustentada pelo trabalho, pela colaboração e pela solidariedade.

O cotidiano vivenciado por vocês na escola ganhará destaque, visto que, no grupo, todos pertencem e todos compõem os momentos formativos. Cada um, tendo uma ambiência propícia para “dizer a sua palavra” ganha mais motivação para se mobilizar em nome da construção de uma proposta pedagógica que aproxime o estudante da sua realidade. Com a organização dos Círculos, o espaço de voz e vez é ampliado por meio dos diálogos-problematizadores, crítico-reflexivos e proativos, dos encontros de auto(trans)formação, abordando questões diversas e intensamente ligadas às práxis educativas.

Para Henz e Freitas (2015a), a proposta dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, apreendida/construída pelo Grupo *Dialogus* possibilita a aproximação dialógica e o repensar das práticas coletivas e de formação permanente. Isso implica que cada grupo, à sua maneira, vai dando o seu contorno à pesquisa-auto(trans)formação, mas sem perder o movimento característico da investigação, formação e diálogo, propostos nos Círculos de Cultura²⁸ (FREIRE, 2013). Para Toniolo e Henz (2017) a proposição dos Círculos não se constitui apenas em uma metodologia, mas configura-se como proposta epistemológico-política, assumida pelo grupo.

Aí está a função social da escola. Se é com a educação de sujeitos que trabalhamos, é com essa compreensão de realidade, de totalidade sociocultural que precisamos instaurar uma coletividade disposta a trabalhar em prol de possíveis alternativas para pensar escolas, currículos e, principalmente, cotidianos que humanizem e que dignifiquem tanto as pessoas como o universo. Quando o sujeito da escola consegue compreender sua participação no processo de pensar o currículo, realizar práticas, discutir questões pertinentes ao contexto e utilizar o conhecimento como instrumento de compreensão de sua realidade, a concepção crítica fica evidente, uma vez que ele é capaz de refletir acerca de suas vivências e a relação com o conhecimento amplia-se, ajudando-o a encontrar o seu lugar no cosmos (FREIRE, 2013).

O fazer participativo e cooperativo da escola caracteriza-se pela inconclusão, pela persistência na proposta e o perguntar constante; assim, a presente pesquisa ganha ainda mais força e razão de existência. Se a escola pode orgulhar-se de sua caminhada, necessita de um árduo trabalho para que, em meio à crise da educação pública brasileira,

²⁷ A expressão utilizada emersão/imersão refere-se a um dos movimentos nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, que será trabalhado ao longo da pesquisa na escola.

²⁸ Freire, em sua trajetória como educador, reunia-se com algumas pessoas do povo, num trabalho comum de conquista da linguagem, pressupondo o diálogo como condição essencial para sua realização (FREIRE, 2013).

possa ganhar novo ânimo e fôlego para sustentar-se e reafirmar-se como possibilidade da pedagogia popular no contexto da escola pública regular, a partir de sua (re)organização curricular. Espero estar ao lado de vocês nesta luta! E você estará comigo neste desafio?

Com afeto e esperança!

Patrícia Signor
Professora e pesquisadora

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: Conversas sobre educação e mudança social**. 6ª ed. Editora Vozes. Petrópolis. RJ. 2011.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52ª ed. São Paulo, SP. Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 55ª ed. São Paulo. Paz e Terra, 2013.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, Larissa Martins. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos: uma proposta epistemológico-política de pesquisa. In: HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. S. A. **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores**. São Leopoldo: Oikos, 2015b.

SAUL, A. M. Currículo. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

TONIOLO, J. M. S. A.; HENZ, C. I. Paulo Freire no âmbito da pesquisa: os círculos dialógicos investigativo-formativos como possibilidade de reinvenção dos círculos de cultura e auto(trans)formação permanente com professores. **Revista Inter-Ação**, Faculdade de Educação da UFG, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 519-537, mai./ago. 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/44026>>. Acesso em: mar. 2018.

Organização do Conhecimento

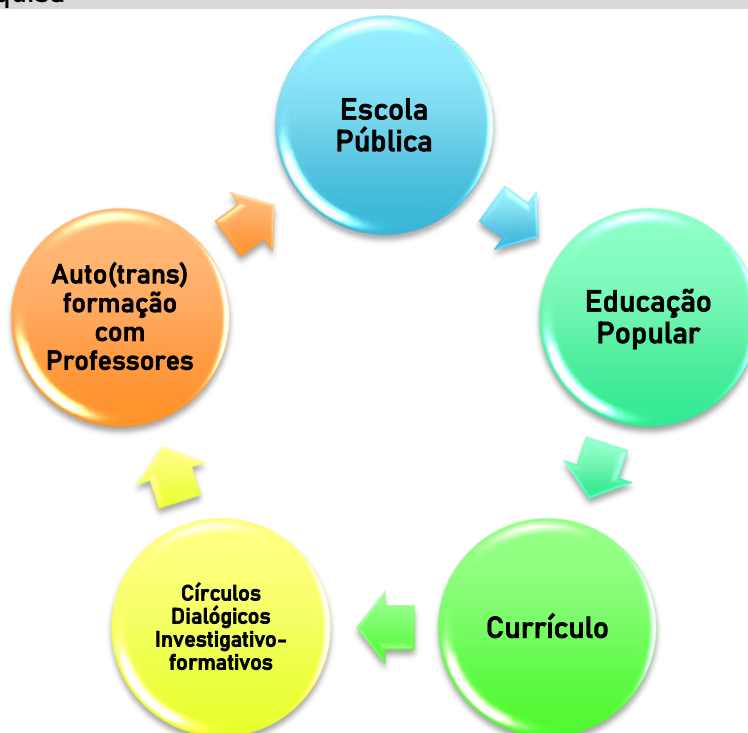
Apresentação da pesquisa – 30”

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA DE DOUTORAMENTO

AUTO(TRANS)FORMAÇÃO COM PROFESSORAS E (RE)ORGANIZAÇÃO CURRICULAR:
DESDOBRAMENTOS E DESAFIOS DA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO POPULAR NA ESCOLA
PÚBLICA

Doutoranda: Patrícia Signor
Orientador: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

Eixos da Pesquisa



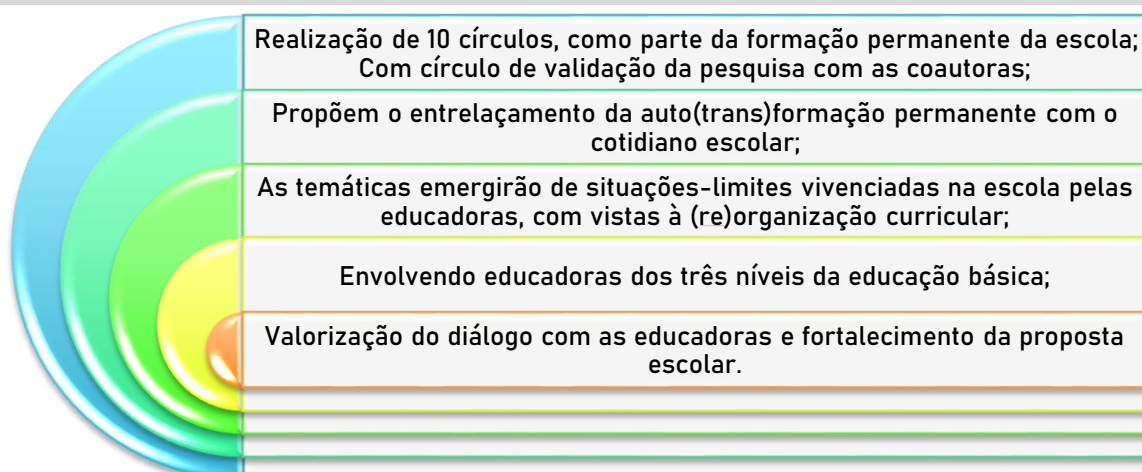
Problema de Pesquisa

- Que processos podem ser identificados na auto(trans)formação permanente com educadoras para a (re)organização curricular na perspectiva da pedagogia da educação popular em uma escola pública?

Os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos

- Círculos de Cultura de Freire (2016, 2014, 2011, 2011)
- Pesquisa-formação Josso (2004, 2010)
- Construção coletiva vivenciada pelo Grupo *Dialogus*
- Não apresentam ordem hierárquica, tampouco obrigatoriedade de serem percebidos em todos os Círculos Dialógicos;
- Problematizações que valorizam a experiência e os saberes docentes;

Círculos na Escola



Possibilidades...

Aplicação do Conhecimento

Símbolo espada São Jorge – 15” – cada participante recebeu uma folha da planta, enquanto houve a seguinte reflexão:

Bastante conhecida, a Espada de São Jorge é uma planta que tem um forte poder de proteção. Afasta a inveja e as energias indesejáveis, ao mesmo tempo que atrai a sorte e a proteção.

No lugar de suas folhas, hastes rígidas e pontiagudas, apontando para o céu. Elas nos lembram que sempre podemos, até nas situações mais desesperadoras, acreditar e ter fé em uma força maior.

A origem africana da planta se confunde com a nossa própria origem de seres humanos, todos, a mesma origem africana, a mesma luta, a mesma gente, um povo que sonha, que canta e que busca crescer juntos, assim como a planta.

Se tirarmos a Espada de São Jorge do lugar e plantarmos uma folhinha em outro lugar, ela crescerá, muitas outras folhas se unirão a ela, fortalecendo-se por meio da união. Aliás, a resistência é símbolo desta planta, que se desenvolve tanto na terra quanto na água, mostrando resiliência e empatia, que precisamos ter nas situações de adversidades e desespero. Sempre é possível auto(trans)formar-se e nascer de novo, produzir, florescer, crescer.

As suas folhas assemelham-se a espadas que, diz-se, têm o poder de proteger do mal e trazer de volta a motivação e a garra para lutar, no caso de pessoas que se encontram desanimadas ou desencorajadas. Estudos científicos da NASA comprovaram que a planta ajuda a purificar o ar e a tornar as energias do ambiente mais leves e a atmosfera mais saudável.

A planta ajuda a minimizar conflitos, dissipar a energia pesada e atrair prosperidade.

Hoje você está recebendo uma espada. Receba com ela a energia e o carinho, a força e a convicção, assim como são rígidas suas folhas que não murcham e não secam, mesmo depois de dias fora d'água, que assim também sejam as nossas esperanças e as nossas convicções enquanto educadoras, para defender aquilo que acreditamos, que amamos e pela causa à qual dedicamos nossos estudos, nossa vida, nossa profissão.

Sempre haverá caminhos a desbravar, mas com a espada da educação, da informação, da lucidez e da paciência, travemos o bom combate!

Que esta espada possa desbravar raízes da ignorância, do preconceito, da insegurança que não nos deixam caminhar, por medo do desconhecido;

Que a luta seja travada, por maior que sejam os dragões, sempre haverá forças, sonhos e sementes para impulsionar a vida, a verdade e o amor.

As participantes são convidadas a responder à seguinte provocação:

Quais são as expectativas que a pesquisa e a realização dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos possam trazer para a escola e para a sua prática docente?

Registros

Círculo 2,

Estudo da Realidade

PROPOSTA DOS CÍRCULOS NÃO É DE FORA PARA DENTRO...SELEÇÃO DE UMA FALA do círculo anterior:

“Muita coisa se perde da proposta da escola, daquilo que fazíamos”. Não está identificado o que se perdeu, o que se fazia...

O Estudo da Realidade quis recuperar o que foi perdido e o que se fazia...
Recebem a foto da fachada da escola e a pergunta: como a comunidade percebe a proposta da escola?



Organização do Conhecimento

Leitura do texto: “O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam?”, Javier Marrero Acosta.

Fonte: ACOSTA, Javier Marrero. O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam? In. SACRISTÁN, Gimeno (org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso: 2013, p. 189-205.

Aplicação do Conhecimento

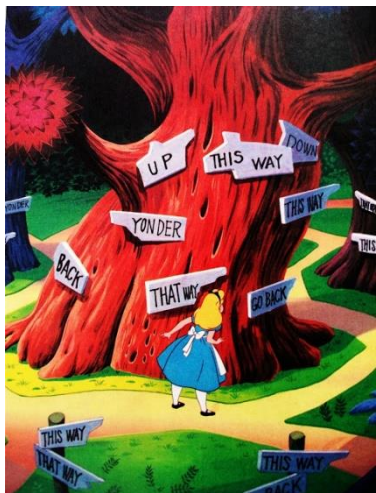
Enxergamos limitações para a concretização do currículo que sonhamos na nesta escola? Para superá-las, precisamos:

Círculo 3, dezembro de 2018.

Estudo da Realidade

Aconteceu na última reunião do ano, teve caráter de autoavaliação. Foi construída em diálogo com a equipe gestora, buscando identificar fragilidades e potencialidades do trabalho dialógico-cooperativo.

“Gatinho de Cheshire” começou um pouco tímida, pois não sabia se ele gostaria do nome, mas ele abriu ainda mais o sorriso. “Vamos, parece ter gostado até agora”, pensou Alice, e continuou: “Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para sair daqui?”



“Isso depende bastante de onde você quer chegar”, disse o Gato.

“O lugar não importa muito...”, disse Alice.

“Então não importa o caminho que você vai tomar”, disse o Gato. (p. 84)

CARROLL, Lewis. Alice no país das maravilhas. Ed. Macmillan. 2010, p. 84.

Fonte da imagem: Pesquisa da internet

Organização do Conhecimento



Fonte: Imagem da internet.

“A educação é um caminho e um percurso. Um caminho que de fora se nos impõe e o percurso que nele fazemos. Deviam ser, por isso, indivisíveis e indissociáveis. Como os dois olhares com que nos abrimos ao mundo. Os caminhos existem para ser percorridos. E para ser reconhecimentos interiormente por que os percorre. O olhar para fora vê apenas o caminho, identifica-o como um objeto alheio e porventura estranho. O olhar para dentro reconhece o percurso, apropriando-se dos seus sentidos. O caminho dissociado das experiências de quem o percorre é apenas uma proposta de trajeto, não um projeto, muito menos o nosso projeto de vida”.

Como avalio o meu trajeto neste caminho de 2018, na construção do NOSSO projeto de educação da Escola?

Autoavaleie os seguintes quesitos:

- **Relacionamento;**
- **Comprometimento;**
- **Desenvolvimento das atribuições;**
- **Pertencimento;**

- **Construção da proposta pedagógica.**

O que foi positivo na construção do percurso da Escola em 2018?

O que ainda precisamos fazer para trilhar melhor nosso caminho no próximo ano? Em que estou disposto a contribuir?

Aplicação do Conhecimento

“O caminho é o rasto que nele projetamos. Daí que pensar a educação apenas em função dos caminhos – como tantos ainda insistem em fazê-lo – é pensar a educação que ainda não o é, é pensar a educação simplesmente na ótica dos educadores topógrafos, é abrir a objetiva do olhar para fora e fechar a objetiva do olhar para dentro. É crer nessa espantosa mistificação de que são os caminhos que fazem os caminhantes, não o contrário...”

*(ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 13ª ed. Campinas, SP. Ed. Papyrus. 2012, p. 11.)*

Ainda preciso dizer que...

Lembre-se: “O caminho se faz caminhando” (FREIRE e HORTON, 2011)

Fazer várias frases ditas nos círculos que possam inspirar e deixar no chão.

Depois da avaliação, cada um deve pensar e escrever em um pedaço de papel um objeto que traga uma lembrança de algo significativo que vivenciou na sua trajetória deste ano, dentro da proposta da escola. Pode ficar a sugestão de que volte a vivenciar.

Registros





Fonte: registros pessoais da pesquisadora-coordenadora.

Círculo 4, 21 de fevereiro de 2019**Estudo da Realidade**

Cada participante foi recebido com uma mística, o ambiente preparado para a temática. Foi entregue a cada professora uma semente de girassol e feito o seguinte questionamento:

Qual a semente plantada na idealização da proposta?

Temos hoje uma tarefa de perpetuar, além da nossa passagem por esta escola e por este mundo, aquilo que fazemos;

Organização do Conhecimento

Diálogo acerca das seguintes provocações:

Como promovemos uma educação com experiência?

Como geramos sentido a partir dos conhecimentos que queremos construir com os estudantes?

Como a escola pode ser um tempo/espço para vivenciar experiências?

Aplicação do Conhecimento

Como faremos florescer novas possibilidades da proposta? (CARTAZ + FALAS)

Registros



Fonte: registros pessoais da pesquisadora-coordenadora.

Círculo 5, 26 abril de 2019

Temática: Avaliação e processo, o registro (re)criativo e sua importância na aprendizagem

Estudo da Realidade

E.R. (uma caixinha, passa e cada profe pega um dos papéis para comentar sobre a avaliação da avaliação)

1. Qual a relação da avaliação com a aprendizagem?
2. Como são elaborados os critérios?
3. Em relação à quantidade de avaliações...
4. Como a avaliação compõem a proposta?
5. Como nos preocupamos com a aprendizagem?
6. Quais são os instrumentos utilizados?
7. Como a avaliação consegue suprir as defasagens apresentadas pelos estudantes?
8. A avaliação é um acompanhamento dos avanços dos estudantes na aprendizagem?
9. A avaliação apresenta continuidade do plano de estudos?
10. Como é a avaliação em relação ao grau de exigência?
11. Avaliação é parte da aula?
12. A avaliação é um instrumento para a superação de conflitos?
13. Autoridade do professor é medida na avaliação?
14. O processo de avaliação apresenta dialogicidade?
15. Contempla as diferentes possibilidades de aprendizagem?
16. É conectada com a fala?
17. Utiliza as tecnologias?
18. Rotula o aluno?
19. Qual é o grau de autoria do estudante nas avaliações propostas?
20. Expressa um laço social com a realidade?
21. Promove a reflexão?
22. É inclusiva?
23. É diferenciada?
24. É acompanhamento?
25. Como a avaliação apare nos pareceres?
26. Utiliza dados concretos, retirados da realidade?
27. Leva em conta os diferentes estágios de aprendizagem?
28. Leva em conta as particularidades dos estudantes?
29. É acompanhada pela coordenação?
30. É condizente com a proposta?

O espelho, porque a avaliação é um espelho da escola, das aulas, dos planejamentos e da proposta.

Organização do Conhecimento

Leitura e debate da parte da avaliação no PPP da escola

Aplicação do Conhecimento

Recupere uma das avaliações já realizadas durante este trimestre e re-crie uma nova avaliação, tendo em vista a retomada e a recuperação dos pontos não atingidos.

Quais foram as auto(trans)formações desse exercício?

Círculo 6, junho de 2019**Estudo da Realidade**

Fotos do filme “O menino que descobriu o vento”.

Cada um pega uma imagem do filme ou um fragmento do capítulo de Freire.

Início do diálogo:

Há alguma relação da imagem com a PESQUISA e o trabalho para desenvolver uma proposta de currículo que tenha a pesquisa como princípio?

Organização do Conhecimento

Capítulo do pedagogia da autonomia que fale sobre pesquisa.

Aplicação do Conhecimento



Qual o papel da PESQUISA no trabalho da escola? Como ela vem sendo desenvolvida? Como é possível fortalecê-la?

Registros



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora-coordenadora.

<i>Círculo 7, a imersão na realidade Maio de 2019</i>
Estudo da Realidade
Vídeo “caminhando com Tim-Tim”, disponível em: Início do diálogo: O que foi possível perceber do vídeo?
Organização do Conhecimento
Qual a atitude do educador frente à percepção da realidade e de sua importância para o desenvolvimento da pesquisa socioantropológica?
Aplicação do Conhecimento
Em grupos, traçar estratégias para a percepção da realidade e a realização da pesquisa.

Círculo 8, relação escola-sociedade
Estudo da Realidade
<p>Texto: Se os tubarões fossem homens Bertold Brecht</p>
Organização do Conhecimento
<p>Qual é a relação da proposta com a sociedade? Qual é a importância do educador estar constantemente “lendo” a realidade? Como a pesquisa socioantropológica (pesquisa participante) conseguirá “compreender” esta realidade que nos é imposta como desafio, atualmente? Percebemos que as mudanças sociais alteram também nossa forma de trabalho docente?</p>
Aplicação do Conhecimento
<p>Socialização das questões; Em quais aspectos essa reflexão pode auxiliar a realização da pesquisa na escola?</p>
Registros
<div style="text-align: center;">  </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin-top: 20px;"> <p>O.C.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual é a relação da proposta com a sociedade? ▪ Qual é a importância do educador estar constantemente “lendo” a realidade? ▪ Como a pesquisa socioantropológica (pesquisa participante) conseguirá “compreender” esta realidade que nos é imposta como desafio, atualmente? ▪ Percebemos que as mudanças sociais alteram também nossa forma de trabalho docente?  </div>

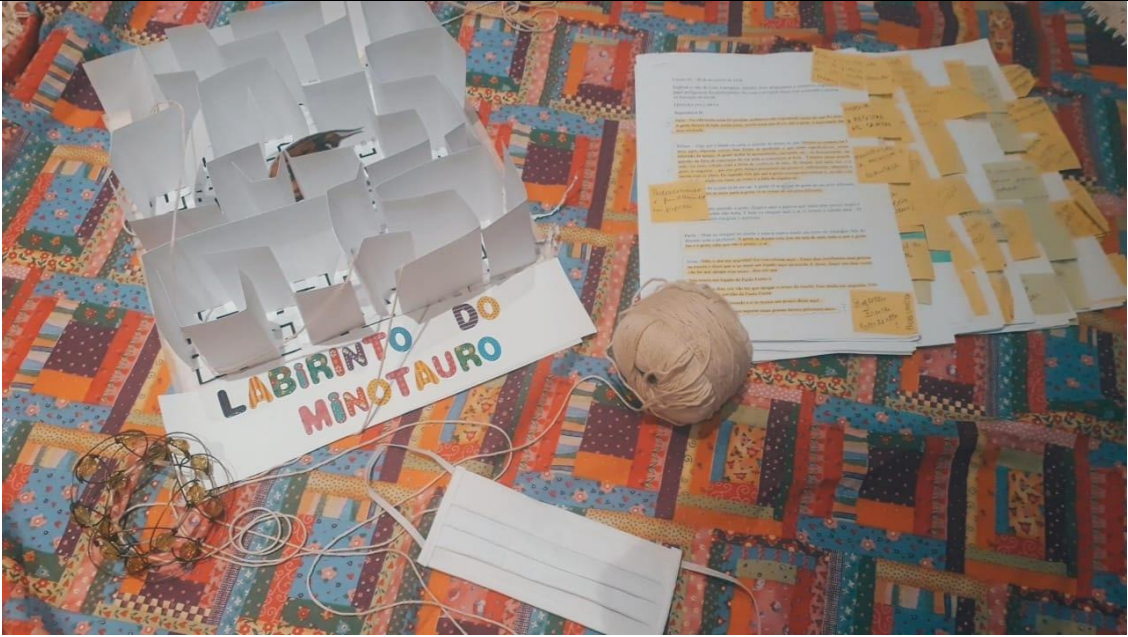
A.C.

Socialização das questões;

- Em quais aspectos essa reflexão pode auxiliar a realização da pesquisa na escola?

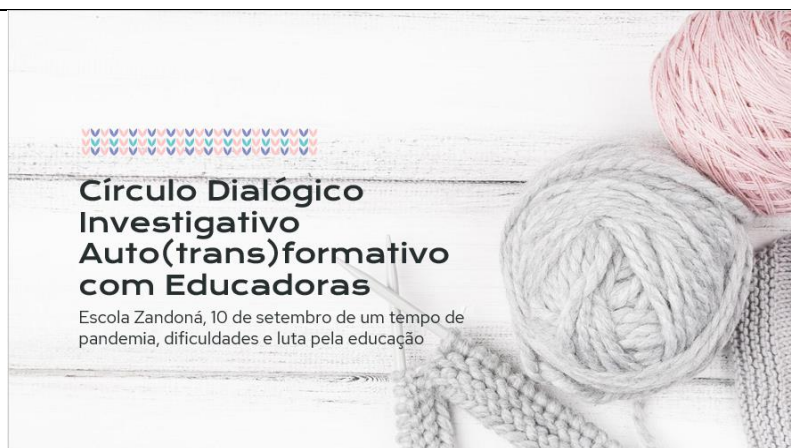


Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora-coordenadora, produzido para o Círculo

Círculo 9
Estudo da Realidade
<p>Leitura do mito Teseu e o Minotauro: Texto adaptado: BULFINCH, Thomas. O livro da Mitologia. 1ª ed. Martin Claret, São Paulo, 2013, p. 237 – 239. Imagem do labirinto</p> <p>Quais são os labirintos que estamos enfrentando na trajetória docente?</p>
Organização do Conhecimento
<p>Diálogo com base no texto “El universo profesional del enseñante: um labirinto bien organizado”, de Ada Abraham.</p>
Aplicação do Conhecimento
<p>Quais são “os fios” que utilizamos ou que utilizaremos para nos manter no caminho proposto pela escola, levando em conta os labirintos enfrentados neste momento? Direcionamento da pergunta: Quais são as possibilidades de organização curricular pela pedagogia da educação popular na escola? (para pensar e encaminhar o próximo encontro) Formulário para escolherem o codinome com o qual as coautoras desejam ser reconhecidas na pesquisa.</p>
Registros

<i>Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora-coordenadora</i>

Círculo 10
Estudo da Realidade
Quais são “os fios” que utilizamos ou que utilizaremos para nos manter no caminho proposto pela escola, levando em conta os labirintos enfrentados neste momento? Direcionamento da pergunta: Quais são as possibilidades de organização curricular pela pedagogia da educação popular na escola?
Organização do Conhecimento
Texto do Freire sobre Esperança
Aplicação do Conhecimento
<p>Que ações são possíveis pensar ou já foram pensadas para sustentação da proposta neste período de resistência?</p> <p>Formulário para escolherem o codinome com o qual as coautoras desejam ser reconhecidas na pesquisa. https://forms.gle/XbChnkNoEzgAgs4cA</p> <p>Quando um grão de areia entra dentro de uma ostra, produz a ela um grande desconforto. Este corpo estranho a incomoda e a fim de que possa lidar com ele, a ostra começa a fazer um processo de defesa, a infecção. A pérola é o resultado de muito trabalho. Não é toda ostra que o faz, só a que sofre.</p> <p>Assim acontece com o ser humano, gente que faz pérola é gente que sente, a que toma contato com o mundo, com a realidade e com sua realidade, aquilo que sentimos em nossa própria carne. São nos momentos mais difíceis que podemos encontrar saídas criativas, nossos caminhos. O inédito está ali. O inédito de transformar a dor em beleza, em graça, em história. Por isso...</p> <p>Poema: Mario Benedette – Não te rendas</p> <p style="padding-left: 40px;">Não te rendas, ainda estás a tempo de alcançar e começar de novo, aceitar as tuas sombras enterrar os teus medos, largar o lastro, retomar o voo.</p> <p style="padding-left: 40px;">Não te rendas que a vida é isso, continuar a viagem, perseguir os teus sonhos, destravar os tempos, arrumar os escombros, e destapar o céu.</p> <p style="padding-left: 40px;">Não te rendas, por favor, não cedas, ainda que o frio queime, ainda que o medo morda, ainda que o sol se esconda, e se cale o vento: ainda há fogo na tua alma ainda existe vida nos teus sonhos.</p> <p style="padding-left: 40px;">Porque a vida é tua, e teu é também o desejo, porque o quiseste e eu te amo, porque existe o vinho e o amor, porque não existem feridas que o tempo não cure.</p> <p style="padding-left: 40px;">Abrir as portas, tirar os ferrolhos,</p>

abandonar as muralhas que te protegeram,
 viver a vida e aceitar o desafio,
 recuperar o riso,
 ensaiar um canto,
 baixar a guarda e estender as mãos,
 abrir as asas
 e tentar de novo
 celebrar a vida e relançar-se no infinito.
 Não te rendas, por favor, não cedas:
 mesmo que o frio queime,
 mesmo que o medo morda,
 mesmo que o sol se ponha e se cale o vento,
 ainda há fogo na tua alma,
 ainda existe vida nos teus sonhos.
 Porque cada dia é um novo início,
 porque esta é a hora e o melhor momento.
 Porque não estás só.



O.C.

Fragmento "À sombra
desta mangueira"



A.C.



Que ações são possíveis
pensar ou já foram
pensadas para
sustentação da proposta
neste período de
resistência?



**Quero ainda
dizer...**



**Às mulheres da Zandoná,
minha gratidão!**

*Que eu possa ainda muitas vezes
encontrar os fios que conduzem
nosso caminhar da educação junto
com vocês!*

