

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

Patrícia Signor

**A AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE E A PEDAGOGIA DE
EDUCAÇÃO POPULAR: ENTRELACAMENTOS POSSÍVEIS ENTRE A
PRÁXIS EDUCATIVA ESCOLAR E A REALIDADE DOS
ESTUDANTES**

Santa Maria, RS
2016

Patrícia Signor

A AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE E A PEDAGOGIA DE EDUCAÇÃO POPULAR: ENTRELAÇAMENTOS POSSÍVEIS ENTRE A PRÁTICA EDUCATIVA ESCOLAR E A REALIDADE DOS ESTUDANTES

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

Santa Maria, RS
2016

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

Signor, Patrícia

A auto(trans)formação permanente e a pedagogia de educação popular: entrelaçamentos possíveis entre a práxis educativa escolar e a realidade dos estudantes / Patrícia Signor.- 2016.

241 p.; 30 cm

Orientador: Celso Ilgo Henz

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2016

1. Auto(trans)formação Permanente
2. Educação Popular
3. Escola Pública I. Henz, Celso Ilgo II. Título.

© 2016

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

E-mail: psignor89@gmail.com

Patrícia Signor

A AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE E A PEDAGOGIA DE EDUCAÇÃO POPULAR: ENTRELAÇAMENTOS POSSÍVEIS ENTRE A PRÁXIS EDUCATIVA ESCOLAR E A REALIDADE DOS ESTUDANTES

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 04 de julho de 2016:

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

Felipe Gustsack, Prof. Dr. (UNISC)

Valeska Fortes Oliveira, Prof^a. Dr. (UFSM)

Luiz Gilberto Kronbauer, Prof. Dr. (UFSM)

Dedico este trabalho a dois professores que marcaram minha formação, Nilva, minha primeira professora, a quem a amorosidade sempre acompanhou a docência e ao professor Celso, meu orientador, por acreditar em mim, lançando-me o desafio de não desistir nunca.

Aos que me cativaram, únicos e especiais...

Neste espaço de agradecimentos quero falar em especial de sensibilidade e sua relação com a simplicidade e a sabedoria. Há três meses, em meio a muitas tarefas para fazer, deleitei-me à experiência estética de (re)ler “O Pequeno Príncipe”, de Saint-Exupery. E por meio dessa experiência simples e esteticamente sensível percebi passar um filme pela minha mente e algumas compreensões acerca deste trecho do meu caminho, da minha história de vida. É preciso sensibilidade para fazer um simples desenho e entender nele a essência de seu significado. No ato educativo, a sensibilidade da compreensão da simples existência do outro mudou tudo em mim, neles e no processo. Não somos sozinhos, não estamos sozinhos, não podemos sozinhos. Por isso, esses agradecimentos são uma forma simples, ética e estética de entregar aos que me conduziram até aqui meu singelo e sincero agradecimento!

Em primeiro e mais importante plano, trago a constatação sábia da raposa, orientando o Pequeno Príncipe: “Só se vê com o coração, o essencial é invisível para os olhos.” E agradeço a Deus, em Sua tamanha bondade permitiu-me a vida, a saúde e a graça de viver este momento tão especial. De ter a bênção de sentir sua presença de tantas formas em todos os momentos. De ter me dado forças para persistir sempre, mesmo quando era mais fácil desistir. Uma de minhas compreensões acerca da vida é conseguir olhar cada pequeno acontecimento como uma graça de Deus e fazer de cada gesto da minha caminhada uma oração.

Talvez possa comparar minha experiência formativa com a viagem de um Pequeno Príncipe a um outro planeta distante. Sim, foram muitas e muitas viagens, a um lugar distante e ao mesmo tempo tão próximo e familiar, capaz de me fazer sentir em casa, parte de tudo aquilo que me foi oportunizado viver.

Um dia, um adulto, que compreendia a sensibilidade das crianças e das coisas simples e humanas da vida me propôs essa viagem. Eu não teria nenhuma certeza, ao menos se conseguiria chegar ao destino e foram tantos os medos... “Contudo, ao curioso, o desafio é o combustível”.

Durante a minha caminhada muitos foram os que me desencorajaram a esta viagem, afirmando que “aquele desenho/desejo” não teria sentido, seria uma insanidade. Nunca vi assim, tinha em mim os sonhos e as asas... “Quando o mistério é muito impressionante, a gente não ousa desobedecer”.

O príncipezinho fazia muitas perguntas, eu as tinha também, fui em busca de respostas e o que eu consegui é estar aqui, chegando ao final de uma etapa com um número maior ainda de inquietações. Números, agora, serão dispensáveis, há tanto a dizer, que não sobra espaço para contar, afinal, a vida é dialógica, não vou contar a não ser histórias, a não ser a minha história, no emaranhado das histórias que encontrei...

É sempre tão pequeno onde moramos, que, assim como o príncipezinho, busquei novos planetas para interagir, para buscar novas formas de perguntar dúvidas que trago comigo, sem perder a referência do planeta de onde venho.

Lembro-me bem do início, meu sonho parecia tão distante, quase que irreal e pouco provável, sem um caminho claro que me levasse a ele. Dentre milhões e milhões de outros sonhos no mundo, este sempre foi importante para mim, e foi por isso que ele se tornou especial. Às vezes, apenas a nossa crença no sonho não basta, precisamos de alguém que credite em nós a confiança que nos falta e que nos impede de tentar. Tive alguém em especial, que sem me conhecer, acreditou em mim e me impulsionou a tentar. Esta pessoa, dentre tantas outras conseguiu algo que neste mundo superficial é raro: cativar. Com simplicidade e alteridade ele acreditou em mim, disse que eu: deveria tentar... Como pode ele dar credibilidade a alguém que vira apenas uma vez? Essas questões são difíceis de se explicar, assim como afirma com sabedoria a raposa, “quando alguém te cativa, ela passa a ser única e especial”, como foi minha convivência com o professor Celso Henz, a quem agradeço embargada de emoção, a sensibilidade com que olhou para mim e para meu trabalho na banca da especialização e regou a pequena semente do sonho que trazia comigo. Devo minha eterna gratidão a ele e a alegria de ter podido conhecer e conviver neste curto e intenso tempo. Ele é uma das comprovações de que a educação se dá pelo exemplo, em sua vivência em defesa da educação humanizadora.

Assim, passei a ter necessidade de tod@s @s que cruzaram meu caminho, e el@s se fizeram únic@s e especiais em minha trajetória. Fazer das pessoas que encontrei amig@s foi uma das grandes significações que encontrei durante o mestrado. O fato de estar longe de casa praticamente todas as semanas me fez afeiçoar-me com @s amig@s que me cativaram e se permitiram ser cativad@s.

Pude conhecer pessoas tão especiais durante essas minhas viagens, que tiveram por mim, uma desconhecida para eles, gestos de generosidade,

solidariedade e carinho que fizeram toda a diferença. Perdi a conta de quantas pessoas me ofereceram suas casas, caronas, auxílio, conselhos, compartilharam de minhas angústias e de meus medos. Isso parece algo tão pequeno para quem olhar de fora, mas, para mim, foram extremamente especiais, importantes e fortalecedoras. Quero agradecer de forma muito carinhosa a todos os amigos e a todas as amigas que fiz em Santa Maria e proximidades. Vocês fizeram com que eu sentisse que esse lugar era um pouco meu também.

Preciso reconhecer aqui todos os mestres educadores e educadoras pelo exemplo e com sabedoria contribuíram tanto para minha auto(trans)formação. Foram aulas densas em conteúdo e conhecimentos, mas tão leves na convivência, no relacionamento e na afetividade. Que exemplo de como educar! A minha banca, professores Felipe, Luiz Gilberto e professora Valeska, que contribuíram de forma somativa, sensível e respeitosa em minha dissertação.

Aos amigos e amigas do Grupo *Dialogus*: educação, formação e humanização em Paulo Freire, do qual tenho tanto orgulho de fazer e me sentir parte. O que fazemos em nossos encontros é significativo ao ponto de me fazer viajar 8 horas para estar e compartilhar com vocês. As leituras, as discussões, os momentos de troca, as viagens, os risos, as angústias e os desafios: tudo valeu a pena ainda mais por ter conhecido vocês! Tenho muito a lhes agradecer!

Preciso lembrar e agradecer também minhas queridas Paola, Caroline e Natália que me acolheram em sua casa no período de estadia em Santa Maria. Já sinto saudades...

Devo minha imensa gratidão à escola Zandoná, personificada nas educadoras guerreiras e determinadas, um grupo de professoras corajosas, dinâmicas, dedicadas que fazem da profissão uma tradução de suas concepções. Agradeço à escola primeiramente por me acolher como uma de suas educadoras e confiar em mim a responsabilidade de fazer parte desta história. Depois, por confiar no meu trabalho como pesquisadora, por abrir as portas da escola para minha pesquisa e realização dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

Para que eu pudesse viver esse sonho, muitas pessoas tiveram que sonhar comigo. Algumas delas abdicaram de sonhos seus para me acompanhar e me alicerçar nesta trajetória. Aos meus, algumas palavras para tentar traduzir os agradecimentos que merecem:

Ao meu pai Celso e minha mãe Marli, agradeço pela vida, pelo exemplo, pela dedicação de pais preocupados, que me acompanham desde os primeiros passos. A

vocês que apoiaram meu sonho, mesmo sem entender direito o porquê eu “tinha que ir tão longe para fazer o mestrado”, a vocês que sofreram minhas angústias ao me ver atarefada, mesmo sem saber direito o que era tanto que “eu tinha para fazer”, nunca me cobraram as ausências, ao contrário, sempre deram um jeito de me ajudar, sempre tiveram uma palavra de ânimo, um gesto de carinho e de força para seguir adiante. A vocês que, mesmo sem terem me exigido nada, são a razão de eu querer ser sempre alguém melhor, de me superar e de alcançar novos caminhos.

A minha amada irmã Francieli, a quem também fiquei devendo a dedicação e a presença, mas que consegue ser tão companheira, compreensiva e responsável, que me orgulha a cada passo. Obrigada por despertar em mim o amor fraternal, o desejo de ser para você alguém com quem possa contar sempre!

As minhas tias que me acompanham desde sempre, pelo apoio, pela coragem, pela ajuda e gestos de cuidado que tanto me fazem bem. Sei que vocês sonharam comigo esta conquista e isso a torna um pouco de vocês também. Às tias Nilva e Marilene por serem meu primeiro exemplo de que para educar é preciso ter paixão.

E por último e substancial, preciso agradecer aquele a quem tanto amo, meu companheiro Aureo, que desde o início esteve ao meu lado, que soube me apoiar, me fortalecer para concluir esta caminhada. Ele que adiou sonhos para permitir que eu conquistasse o meu, que soube entender o quanto isso era importante para mim, passou por cima de suas vontades para me ajudar, acordou tantas madrugadas para me levar até a rodoviária ou à universidade, aguentou meus dias amargos e sem humor, sobrecarga de trabalho, ausências e cansaços, suportou que eu não saísse, não me distraísse porque tinha que escrever a dissertação. Como posso agradecer a alguém que soube traduzir tão bem seu amor em gestos, paciência e compreensão... Na simplicidade de ver a vida, você me ajudou a amadurecer e a perceber que amar é estar junto do outro, compartilhando momentos e trilhando a mesma jornada. Amo você, obrigada por me ensinar tanto através de seu amor!

Bem sabemos que há sempre terríveis raízes que se não as arrancamos de nosso coração, elas são capazes de atravancar o caminho, de impedir novas relações. Nem tudo nesta caminhada foram flores. Mas afinal, “para que servem os espinhos?”, no meu caso, serviram para que, neste momento, pudesse refletir sobre tudo o que experienciei e saber que cada instante foi um momento intenso e especial. Por tantos destes momentos tomei-me inteiramente “possuída do

sentimento de urgência”, em aprender mais, urgência em saber se conseguiria atingir meus objetivos, se teria condições de concluir esta etapa com confiança e dedicação da forma como almejava há cerca de dois anos. Nada disso são certezas, até este momento, são formas de me fazer aprender a esperar sempre. Assim como para o Príncipezinho, os espinhos não impediram a beleza das flores...

“É preciso nunca envelhecer na alma, para que não percamos a capacidade e a curiosidade de perguntar, de voar, de tentar...”, chego a esta etapa muito grata à vida e ao universo. Em uma das etapas de seleção, falei ao professor Celso que não queria fazer mestrado apenas pela titulação, pelo diploma e, sim, porque queria me transformar com esta experiência. Apesar de não ser uma etapa conclusiva, o mestrado foi uma etapa singular e uma das mais significativas, conhecer um pouco mais do legado de Freire me fez ter ainda mais esperança de transformar a educação e me fortaleceu no sonho de tornar possível um outro olhar sobre a educação.

“A gente corre o risco de chorar um pouco quando se deixou cativar...”, mas se emocionar é mais uma prova da sensibilidade, tão rara na sociedade individualista que vivemos. Considero-me um ser privilegiado por ter passado por tudo até aqui, sem nenhum arrependimento e muito a agradecer! Quiçá possa ter também cativado alguns dos que conheci e deixar neles um pouco de mim, alguma contribuição para sua felicidade. Assim como o Príncipezinho, carrego desta viagem muitas aprendizagens, não sou a mesma de dois anos atrás, estou feliz e imensamente agradecida.

“[...] tu te sentirás contente por teres me conhecido. Tu serás para sempre meu amigo. Terás vontade de rir comigo. E abrirás às vezes, a janela, à toa, por gosto... e teus amigos ficarão espantados de ouvir-te rir olhando o céu. Tu explicarás então: “sim as estrelas são minhas amigas [...]”.

*(Os fragmentos entre aspas são citações da obra
“O Pequeno Príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry)*



Precisamos, entretanto, dar um sentido humano às nossas construções. [...] Há na terra um grande trabalho a realizar. É tarefa para seres fortes, para corações corajosos. Não podemos cruzar os braços enquanto os aproveitadores sem escrúpulos engendram os monopólios ambiciosos, as guerras e as intrigas cruéis. Temos de fazer-lhes frente.

É indispensável que conquistemos este mundo, não com as armas do ódio e da violência e sim com as do amor e da persuasão. Considera a vida de Jesus. Ele foi antes de tudo um homem de ação e não um puro contemplativo.

Quando falo em conquista, quero dizer a conquista dum situação decente para todas as criaturas humanas, a conquista da paz digna, através do espírito de cooperação.

E quando falo em aceitar a vida não me refiro à aceitação resignada e passiva de todas as desigualdades, malvadezas, absurdos e misérias do mundo. Refiro-me, sim, à aceitação da luta necessária, do sofrimento que essa luta nos trará, das horas amargas a que ela forçosamente nos há de levar." (carta de Olívia a Eugênio)

(Olhai os Lírios do Campo, de Érico Veríssimo.
5ª edição. Editora Globo, RS, 1996.)

RESUMO

A AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE E A PEDAGOGIA DE EDUCAÇÃO POPULAR: ENTRELAÇAMENTOS POSSÍVEIS ENTRE A PRÁXIS EDUCATIVA ESCOLAR E A REALIDADE DOS ESTUDANTES

AUTORA: Patrícia Signor
ORIENTADOR: PROF. DR. Celso Ilgo Henz

Esta Dissertação de Mestrado 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 a auto(trans)formação permanente de professores e estudantes pelo entrelaçamento da práxis educativa escolar com a pedagogia popular possível no seu contexto. Foi necessário depreender a auto(trans)formação permanente como articulador do contexto dos estudantes e do cotidiano do professor; compreender a experiência auto(trans)formativa dos Círculos, como contribuição à formação de professores no contexto de uma escola pública de Educação Básica para a construção de uma educação mais significativa e humana para seus sujeitos e investigar como a auto(trans)formação permanente, entrelaçada à pedagogia popular, pode contribuir com práxis educativas com um viés de transformações significativas aos estudantes. Para realizar a pesquisa, foram entrelaçados os conceitos de formação permanente (FREIRE, 2011a), formação docente (IMBERNÓN, 2009), realizada ao longo da trajetória profissional e experiências de vida, em especial quando ocorrida nos momentos de formação realizados com foco no cotidiano escolar. Juntamente com a auto(trans)formação permanente (HENZ, 2014; 2015), o trabalho traz as contribuições da pedagogia popular de Freire (2014; 2013; 2011) como uma possibilidade para a escola pública e uma educação mais significativa para os educandos/educandas e educadores/educadoras, de modo que seja um espaço de aprendizagens e experiências com a seriedade da profissão e a alegria de aprender constantemente. A abordagem metodológica escolhida foi a qualitativa, fundamentada por Ghedin & Franco (2011); André (2001); Duarte (2002); Michel (2009), embasada nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos (HENZ, 2014), (FREITAS, 2015), (HENZ; FREITAS, 2015) que privilegiam espaços de diálogo e auto(trans)formação docente com ênfase e proximidade no cotidiano dos estudantes, envolvidos com a comunidade e com a realidade dos sujeitos. A metodologia caracteriza-se por um estudo de caso (YIN, 2005) visto que privilegia um contexto específico e busca investigar as particularidades de forma intensa, com características de pesquisa-participante (BRANDÃO, 2001), já que a pesquisadora possui imersão e participação no contexto de pesquisa e a problemática de trabalho parte de necessidades percebidas pela observação do grupo e do cotidiano analisado. A realização da pesquisa deu-se por meio de cinco Círculos Dialógicos Investigativo-formativos e mais um Círculo de devolutiva e validação da pesquisa com o coletivo de educadoras da escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná, de Barra Funda (RS), que, desde 2003, trabalha com uma metodologia de temas geradores, sob a ótica da pedagogia popular de Paulo Freire (2013). A pesquisa provocou um entrelaçamento entre a auto(trans)formação permanente e a pedagogia de educação popular para construir aproximações entre a práxis educativa escolar e o contexto dos estudantes 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 análise hermenêutica (GADAMER, 1998; FLICKINGER, 2014, KRONBAUER, 2014) observou que o diálogo como metodologia de pesquisa tem muito a contribuir para os momentos de auto(trans)formação das educadoras, coautoras da pesquisa, a partir de temáticas cotidianas e inquietantes que emergiram dos Círculos, levando-as à conscientização de que a auto(trans)formação pode contribuir para inéditos-viáveis na construção de uma educação mais problematizadora, dialógica e humana.

Palavras-chave: Auto(trans)formação Permanente. Educação Popular. Escola Pública.

ABSTRACT

THE CONTINUING SELF(TRANS)FORMATION TRAINING AND THE PEDAGOGY OF POPULAR EDUCATION: POSSIBLE ENTANGLEMENTS BETWEEN THE PRACTICE OF EDUCATIONAL SCHOOL AND THE REALITY OF STUDENTS

AUTHOR: PATRÍCIA SIGNOR
ADVISOR: PROF. DR. CELSO ILGO HENZ

This Master's Thesis is part of the Training Line of Research, Knowledge and Professional Development of the Graduate Program in Education of the Federal University of Santa Maria / RS. The research aimed to study and understand the continuing self(trans)formation of teachers and students by the web of school educational practice with the popular pedagogy possible in the context. It was necessary to infer the continuing self(trans)formation as an articulator of the context of students and teachers daily; understand the self(trans)formation experience of Circles, as a contribution to the education of the teachers in the context of a public school of Basic Education to build a more meaningful and humane education for their subjects and to investigate how continuing self(trans)formation, intertwined with popular pedagogy, can contribute to educational practice with a bias of significant changes to students. To conduct the survey, the concepts of continuing education were intertwined (Freire, 2011a), teacher training (IMBERNÓN, 2009), held along the career path and life experiences, especially when it occurs in times of training conducted with focus on everyday school. Along with the continuing self(trans)formation education (HENZ, 2014; 2015), the work brings the contributions of Freire's popular pedagogy (2014; 2013; 2011) as an opportunity to public school and a more meaningful education to learners and educators/teachers, so it is a learning space and experience with the seriousness of the profession and the joy of learning constantly. The chosen methodological approach was qualitative, supported by Ghedin & Franco (2011); André (2001); Duarte (2002); Michel (2009), based on Investigative-training Dialogic Circles (HENZ, 2014), (FREITAS, 2015), (HENZ; FREITAS, 2015) that emphasize opportunities for dialogue and self(trans)formation teacher training with emphasis and proximity in the daily of the students involved with the community and the reality of the subject. The methodology is characterized by a case study (YIN, 2005) since it favors a particular context and investigates intensively the particularities with characteristics of research participant (BRANDÃO, 2001), as the researcher has immersion and participation in the context of research and the work issues of needs perceived by the group watching and analyzed daily. The research took place through five Dialogic Circles Investigative-training and another devolutive Circle and research validation with the collective of teachers of the State School of Basic Education Antônio João Zandoná of Barra Funda (RS), which, since 2003, works with a methodology of generating themes from the perspective of popular pedagogy of Paulo Freire (2013). The research caused an intertwining between the continuing self(trans)formation and popular education pedagogy to build links between the school educational practice and the context of students with a view to the possibility of renewal and enhancement of public school as a place to learn, grow, politicized, humanize and be happy. The hermeneutic analysis (GADAMER, 1998; FLICKINGER, 2014, KRONBAUER, 2014) noted that the dialogue as a research methodology has much to contribute to the self(trans)formation times of educators, co-authors of the research, from everyday issues and disquieting that emerged from the circles, leading them to the realization that the self(trans)formation may contribute to novel-viable in building a more problematical, dialogue and human education.

Key words: Continuing Self(trans)formation. Popular Education. Public School.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Movimentos para a dinâmica dos círculos dialógicos investigativo-formativos.....74
- Figura 2 – Levantamento de imigrantes do município de Barra Funda (RS), segundo a Prefeitura Municipal101

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Círculo com os educandos para a emergência das temáticas.....	75
Imagem 2 – Realização dos círculos dialógicos investigativo-formativos.....	76
Imagem 3 – Caldeirão da Juventude	98
Imagem 4 – Alunos interagem com os livros na Ciranda da Criança.....	99
Imagem 5 – Parte da mostra fotográfica “Retratos de Barra Funda”	99
Imagem 6 – Ocupação da escola pelos estudantes, apoiados por pais e educadores.....	175
Imagem 7 – Estudantes ocuparam a escola em defesa da educação pública	176

LISTA DE SIGLAS

APAE	– Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
CAFW	– Colégio Agrícola de Frederico Westphalen
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNPq	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNs	– Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	– Educação a Distância
EP	– Educação Popular
EZ	– Escola Zandoná
IAP	– Investigación-acción Participativa
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	– Ministério da Educação.
ONGs	– Organização Não-governamental
PCNs	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	– Plano Nacional de Educação
PNE	– Plano Nacional de Educação.
PPP	– Projeto Político Pedagógico.
PROUNI	– Programa Universidade para Todos
RS	– Rio Grande do Sul
UAB	– Universidade Aberta do Brasil
UFMS	– Universidade Federal de Santa Maria.
UPF	– Universidade de Passo Fundo.

SUMÁRIO

ENTRELAÇAMENTOS ACERCA DA EDUCAÇÃO E MUDANÇA.....	27
A razão para esperar: justificativa	31
CAPÍTULO 1 – ENTRELAÇAMENTOS DAS EXPERIÊNCIAS DO MUNDO DA VIDA NA AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE: A CONSTITUIÇÃO DO “EU” COM OS “OUTROS”	35
CAPÍTULO 2 – OS CÍRCULOS DIALÓGICOS COMO EPISTEMOLOGIA DA AUTO(TRANS)FORMAÇÃO E DO FAZER PEDAGÓGICO	59
CAPÍTULO 3 – A CONSTITUIÇÃO DO UNIVERSO DE PESQUISA: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE O QUE SOMOS, O QUE SABEMOS E O QUE QUEREMOS	89
3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A REALIDADE DO MUNICÍPIO CONTEXTO DA PESQUISA	100
CAPÍTULO 4 – ENTRELAÇAMENTOS DA ESCOLA PÚBLICA COM A PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO POPULAR: A UTOPIA DA CONSTRUÇÃO DE UM LUGAR PARA “SER-MAIS” GENTE	105
4.1 O PENSAR A ESCOLA PÚBLICA COM UM OLHAR MAIS HUMANO: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR NO ESPAÇO ESCOLAR	107
4.2 A PEDAGOGIA DOS SONHOS POSSÍVEIS: AJUDANDO A ALIMENTAR A UTOPIA DA ESCOLA PÚBLICA PARA AS CLASSES POPULARES.....	118
CAPÍTULO 5 – A AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COMO EXPERIÊNCIA GERADORA DE SENTIDO: O ENTRELAÇAMENTO DOS SABERES PEDAGÓGICOS E O COTIDIANO DO PROFESSOR	121
CAPÍTULO 6 – O DIÁLOGO, A AUTO(TRANS)FORMAÇÃO COMO SIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE: UM PONTO DE CHEGADA, OU DE PARTIDA... ..	159
6.1 AS AUTO(TRANS)FORMAÇÕES ACERCA DAS VIVÊNCIAS DOS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS: (IN)CONCLUSÕES, EXPERIÊNCIAS E A PESQUISA COMO FORMAÇÃO	173
REFERÊNCIAS.....	179
ANEXOS	187
ANEXO A – RESUMO DO PROJETO “A VOZ E A VEZ DAS MULHERES NOS ESPAÇOS POLÍTICOS”	189
ANEXO B – QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA-PARTICIPANTE E REGISTROS DO MAPEAMENTO DA COMUNIDADE	191
ANEXO C – PLANEJAMENTO CONDUTOR DOS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS REALIZADOS NA ESCOLA ZANDONÁ	192
ANEXO D – FOTOS DOS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS NA ESCOLA ZANDONÁ	208

ANEXO E – REDE DE FALAS TEMÁTICAS 2015	210
ANEXO F – MODELO DE FALA - PLANEJAMENTO POR ÁREA E TURMA	210
ANEXO G – REPORTAGENS ELABORADAS PELA ESCOLA PARA REGISTRO DOS EVENTOS DO CALDEIRÃO DA JUVENTUDE E CIRANDA DA CRIANÇA.....	215
ANEXO H – RELATO REALIZADO PELA ESCOLA SOBRE A EXPOSIÇÃO “MOSTRA FOTOGRÁFICA OS RETRATOS DE BARRA FUNDA”, EM 2014	220
ANEXO I – FOTOS E REGISTROS DA OCUPAÇÃO DA ESCOLA ZANDONÁ PELOS ESTUDANTES, EM MAIO DE 2016, EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA.....	231
APÊNDICES	235
APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA ANTÔNIO JOÃO ZANDONÁ	237
APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	238

ENTRELAÇAMENTOS ACERCA DA EDUCAÇÃO E MUDANÇA

Somos nós mesmos resultado das tensas relações em que a educação e nosso trabalho estão inseridos. Resultado das novas fronteiras onde disputamos reconhecimento como sujeitos de tantos direitos ainda negados.

Miguel Arroyo

Diante do desafio de entrelaçar a educação e a mudança social, tem-se clara a necessidade de avaliar as relações entre a educação e o que se pensa do mundo e de suas gentes¹. Para que se possam promover aproximações entre o trabalho educativo e as mudanças nas sociedades é necessário antes, perceber a condição de tantos sujeitos(as) que vêm, historicamente, clamando por um espaço, por um olhar e por seus direitos como seres humanos. Educar não combina com alienação social, tampouco com o descaso diante da desumanização de seres em suas condições de sub-sobrevivência e, muitas vezes, da não-percepção desta condição, em função da alienação e da opressão.

Pode parecer muito óbvio, mas, para se fazer educação, é preciso gostar de gente, é preciso ser gente e ter em si a vontade de, pelas suas palavras e ações, promover transformações, por mais ínfimas que sejam, nos corações e nas vidas dos(as) outros(as). Por tantas vezes este desafio não é aceito, ou então, não é incorporado pelos(as) docentes; pior ainda, há situações em que estes(as) próprios(as) docentes vivem a amargura de não enxergar além da condição imposta em que se encontram para sua subsistência/sobrevivência. Poder-se-ia citar páginas e páginas acerca da historicidade social que tem condenado, em nome da ganância, tantas vidas a passarem amarguradas e subjulgadas pela força opressora e impositora de modelos, regras, normas e sofrimentos. Mas não, é preferível falar da luz, é sempre mais leve tratar da esperança, esperar uma mudança e um horizonte para onde seja possível caminhar a passos compassados e conjuntos com outros iguais, tantos iguais e desiguais, os pares e os ímpares, em nome de uma

¹ Essa não é uma expressão comum no meio da pesquisa, contudo, para Freire esse termo tem uma marca semântica muito forte, como registra Cleoni Fernandes, autora do verbete no Dicionário Paulo Freire. Segundo ela, as obras de Freire – Pedagogia da Autonomia, Pedagogia do Oprimido ancoram essa produção de sentido. “Freire produz um sentido caloroso de humanidade, nucleado como ser humano, e que está ameaçado na sua condição de *ser gente*” (FERNANDES, in: ZITKOSCKI, 2010, p. 193).

utopia, por vezes, difícil de ser comprovada, de ser fundamentada, mas que é possível ser sentida.

A utopia político-pedagógica de ensinar, presente nos corações de muitos(as) educadores(as), não deixa esmorecer, apesar das dificuldades, o desejo de ajudar a mudar, pelo seu trabalho, a sociedade e a realidade² dos(as) educandos(as) que por seus caminhos perpassam. Freire afirma a necessidade de pensar em mudança quando se trabalha na educação e se sonha com um encontro possível entre a igualdade e a sociedade. Doravante, faz-se imprescindível ter a clareza de que a educação sozinha não comporta o peso da transformação e da re-distribuição social do prestígio, *status quo* e condições dignas de vida e sobrevivência a todos(as). Isso quer dizer que não se pode pensar que a educação deva resolver todos os problemas sociais de um momento para outro, e sim de que ela deva ser parte de um processo que problematiza, analisa e chega a fundo nas causas das injustiças sociais que impedem o ser humano de viver com dignidade e autonomia.

Freire analisou as possibilidades e limites de mudança em que a educação é capaz de operar, combatendo o pessimismo pedagógico e a invalidez de ações educativas, vistas por parte de alguns que acreditam que a sociedade “não tem mais jeito”, que “sempre foi assim”. A estes, Freire lança um pensamento de esperança pedagógica que relaciona o engajamento social e político que todo(a) o(a) educador(a) deve ter, a fim de perceber as possibilidades e os impasses da ação

² Este estudo trará em muitos momentos referência ao conceito de **realidade**. Freire, quando descreve sua experiência em Guiné-Bissau expressa seu entendimento do conceito: “Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade.” Em uma concepção do professor Marco Antônio Mello, ao elaborar o caderno pedagógico para a Secretaria Estadual de Educação do RS, traz alguns pressupostos interessantes e necessários para trazer ao início desta pesquisa, por dois motivos fundamentais: primeiro, porque bebe do legado de Freire para compor uma teoria sobre a possibilidade de uma escola pública voltada ao viés popular e a concepção social do conhecimento e segundo porque é um dos orientadores da proposta da escola Zandoná, território de pesquisa deste estudo. Algumas orientações sobre o conceito de realidade e sua investigação: “a realidade social é dinâmica, histórica e relativa; não é uma, não temos uma única realidade, nem uma única forma de conhecer a realidade; não é estática nem tampouco homogênea. A realidade é constituída de elementos materiais e simbólicos, que se entrelaçam e se conformam em realidade concreta; é construída a partir da apreensão das condições objetivas e das representações sociais dos sujeitos da investigação; a realidade não está no objeto de uma possível investigação, mas nas relações e nos significados atribuídos a ela; a realidade como totalidade, resulta não na soma de fatos, mas na combinação de processos; não há neutralidade possível na leitura da realidade. O “olhar” para essa realidade implica sempre um lugar social a partir do qual se “mira”. Depende de condições objetivas e subjetivas” (MELLO, 2002, p. 23). Com estas definições não pretendo esgotar o conceito de realidade, apenas situar o leitor, seja ele de qual concepção teórico-prática for, a respeito de algumas crenças e pressupostos os quais conduzem as discussões levantadas durante o estudo.

educativa na sociedade. Não se trata de delegar à educação a responsabilidade inteira de mudança, assim como também não se pode ignorar o potencial de transformação que o ato educativo, como ato político, possibilita a partir da problematização, da luta e do questionamento das estruturas sociais vigentes e dos caminhos que aponta, pela esperança e por acreditar na força de sua ação. Gadotti consolida que

Depois de Paulo Freire ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato 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).

Esta força da educação pode ser usada tanto a favor dos(as) que sempre estiveram marginalizados(as) e oprimidos(as), quanto pode ser conivente com a absurda opressão e escravidão moderna que o sistema político-econômico em voga proporciona. Enquanto a educação cala, outras vozes se sobressaem, as vozes de poucos, as vozes de poder, as vozes da ganância, contra a vida e contra a dignidade. A escola pública, como instituição social, não pode passar mais dias ignorando seu papel de questionar, de mostrar outros caminhos e de construir alternativas sociais em favor da dignidade do ser e do sonhar com a possibilidade de autonomia e dignificação de seus sujeitos.

A educação pública pensada para a mudança requer que seus(as) educadores(as) estejam em um constante trabalho de ouvir, buscar e questionar a realidade na qual se insere a escola. A perspectiva da educação popular é aquela na qual o olhar está voltado para o educando e seu contexto. “Entender o novo contexto vivido nas salas de aula e as reações conservadoras é fundamental para tomar posições políticas de conformação de novas identidades profissionais” (ARROYO, 2013, p. 33). A prática deve fazer parte da vivência da comunidade, e esta precisa estar em conexão com a instituição, para que o(a) educador(a) da sala de aula vá buscar as problemáticas e faça delas objeto cultural, histórico e social de estudo. Para Arroyo (2013), é no território da escola, da sala de aula e dos currículos que estão os espaços concretos onde a relação entre os sujeitos do processo educativo (educando e educador) encontram seu lugar, capazes de adquirir ou de perder significados. Assumem, com isso, a responsabilidade de conferir sentido ao que é

trabalhado na escola, sentido esse que deve ser degustado por todos(as) os(as) envolvidos(as).

É fundamental perceber que um trabalho como este não consegue ser desenvolvido sem privilegiar e priorizar os momentos de formação. Hoje, direito conquistado do(a) profissional da educação, ela deve ser um espaço de reflexão, diálogo e planejamento da prática pedagógica para que seja possível concretizar a proposta de uma educação humanizadora, que cumpra sua função social e saiba a quem serve e por quem deve desenvolver seu trabalho.

Por mais que pareça difícil, não se trata aqui de iniciar um estudo que permaneça no campo do irrealizável ou do sonho; preferencialmente, referem-se ao conceito de utopia, o desejo e a ação contínuos de concretizar uma pedagogia que permita aos seus(as) envolvidos(as) serem mais gente, terem voz, enxergarem-se e esperançarem-se, com o processo educativo. Nesse sentido, já registrou Freire (1979, p. 27) “a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante”.

A razão para esperar: justificativa

A educação pública precisa a cada dia mais de pessoas engajadas no árduo propósito de transformação em busca de qualidade³ social, garantindo o acesso e a permanência dos estudantes na escola, bem como a democratização do conhecimento e da gestão, para que realmente seja um direito e uma conquista de todos(as). “A produção e a apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação” (ARROYO, 2013, p. 14), por esta razão não é possível pensar em educação livre de ideologia e de apropriação do conhecimento histórico que fez com que a educação pública brasileira adquirisse o formato que tem hoje.

Por um período muito longo, estiveram segregados do direito à educação os diversificados coletivos em função da classe social, da etnia, do gênero e da localização geográfica desprivilegiada (do campo e das periferias). “Não apenas foi negado e dificultado seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história” (ARROYO, 2013, p. 14). Estes grupos, à margem da sociedade intelectual, continuaram a servir e a colocar-se em posição de subserviência física, laboral e intelectualmente. Mesmo quando conquistaram o direito de chegar à escola, a mesma não lhes via com as mesmas condições de aprendizagem, ou com os mesmos direitos aos conhecimentos produzidos privilegiadamente. A lacuna social é histórica e perdura até os dias de hoje, quando uma criança negra, indígena, pobre ou interiorana/favelada é condicionada a esquecer-se do que já sabe e do que conhece para adentrar em um universo paralelo de regras, comandos e conceitos dos quais não absorve ou os absorve temporariamente e não os (re)significa para vida em família e sociedade.

Como a escola pública pode assumir-se pública se nega a cada um e a cada uma o direito e a identidade de povo? É possível seguir insistindo quando o modelo centenário de educação que se promove nas escolas brasileiras é o de ditames de

³ Na obra “Professor Sim, Tia Não!, Freire (1993, p. 44) conduz para a reflexão de que não há qualidades neutras, “educação e qualidade são sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão não nos é possível entender nem uma nem outra. Importante, ao falar de qualidade a de educação ter a clareza da natureza política e social que estes termos assumem, sob a ótica da pedagogia popular.

conhecimentos estanques sem que sua significação seja dada ao contexto e ao momento histórico no qual se re-produz?

A luta por um currículo pensado coletivamente e que produza sentidos aos seus(as) envolvidos(as) já iniciou isolada e timidamente em muitos lugares e tempos do país. Contudo, ainda não é legitimada pelas políticas públicas que impõem às escolas priorização de conteúdos e posturas taxativamente tradicionais. As organizações coletivas vêm construindo, por meio de lutas e ações concretas, a procura por espaço e reconhecimento ao acesso e à permanência de cada um e cada uma, sem usurpar-lhe a história do próprio campo de conhecimento. Assim, “chegam às escolas, aos currículos, longas histórias de produção, apropriação, expropriação, negação de conhecimentos” (ARROYO, 2013, p. 15).

Esta valorização dos saberes populares muito tem a crescer na (re)construção dos saberes e das experiências cotidianas das escolas públicas de todos os lugares. Admitir que seja possível (re)conduzir os rumos da educação e dar novos sentidos às aprendizagens, em um século marcado por modificações intensas na ciência, na tecnologia, no trabalho, na cultura e na vida em sociedade, é reconhecer a dinamicidade da educação pensada e construída por seres humanos, que buscam caminhos e alternativas para aprenderem e se modificarem. Ademais, a educação que não olha para seus sujeitos é uma educação morta; não há razão para que ela exista, já que não provoca para o novo e não constrói uma relação de reciprocidade e pertencimento a um grupo social, a um lugar-tempo-espaço de vivências e aprendizados. Arroyo corrobora, especialmente quando afirma que:

O problema vivido nas salas de aula passa pela tensão entre retomar o foco apenas no conteúdo que cairá nas provas oficiais e abandonar o foco nos educandos se estes nos pressionam para enxergá-los nas condições de seu viver precarizado. A realidade social tão desumanizante e tão condicionante dos processos de ensinar-aprender continua entrando nas salas de aula, como fingir não vê-la? (ARROYO, 2013, p. 28).

Esta escola que não olha para seus(as) estudantes desperdiça diariamente sonhos, vidas e experiências que poderiam tornar o mundo delas e de todos mais sensível e capaz de reconhecer e valorizar as diferenças e minimizar as desigualdades. Ao passo que a escola que se abre para quem recebe todos os dias, se abre também para a utopia de concretizar um novo projeto de sociedade, histórias diferentes para caminhos até hoje condenados a serem iguais. Quer dizer,

Em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade. Deve-se questionar os conhecimentos tidos como necessários, inevitáveis, sagrados, confrontando-os com outras opções por outros mundos mais justos e igualitários, mais humanos, menos segregadores dos coletivos que chegam às escolas públicas, sobretudo (ARROYO, 2013, p. 38).

Um importante passo dado neste caminho para pensar a escola de modo mais humanizado é o reconhecimento da auto(trans)formação⁴ permanente como parte fundamental do trabalho do profissional em educação. Este acontecimento dá ao professor maior reconhecimento ao seu trabalho de preparação e condução das aulas e às escolas uma maior autonomia e recursos para organizarem o trabalho em consonância com o coletivo de professores, indo ao encontro da construção e consolidação da proposta ideológica de educação e concepção de mundo e sociedade.

Privilegiar os espaços de participação e diálogo nas escolas é valorar a capacidade e as vivências dos profissionais da educação – professores(as) e funcionários(as) – em nome de engajá-los como protagonistas da instituição e comunidade da qual fazem parte, concebendo o diálogo como fundamental para a auto(trans)formação dos sujeitos e da realidade dos estudantes. É nesta ótica que me propus a pesquisar para estudar e compreender quais as possibilidades da auto(trans)formação permanente de professores e estudantes pelo entrelaçamento da práxis educativa escolar com a pedagogia popular possível no seu contexto? Estudei um contexto de escola pública de Educação Básica, nos seus momentos de formação, por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

Foi necessário, com esta investigação, estudar e compreender a auto(trans)formação permanente de professores e estudantes pelo entrelaçamento da práxis educativa escolar com a pedagogia popular possível no seu contexto. Esse objetivo partiu de um questionamento muito simples: é possível tornar a escola pública mais significativa para seus educandos? Por trás desse questionamento há a necessidade de ajudar o professor a encontrar o seu lugar como sujeito de ações, de responsabilidades e de muitas capacidades quanto à escola e a seus educandos.

Desse modo, procurei, com o trabalho, compreender a auto(trans)formação permanente como articulador do contexto dos estudantes e do cotidiano do professor; problematizar de que forma a auto(trans)formação permanente,

⁴ No capítulo 5 me debruço a constituir e argumentar acerca do conceito de auto(trans)formação.

entrelaçada com a pedagogia popular, pode contribuir com práxis educativas em um viés de transformações significativas aos estudantes e aos educadores. Além de buscar a compreensão da experiência auto(trans)formativa dos Círculos, como contribuição à formação de professores.

A dissertação foi organizada de modo a, inicialmente, trazer minhas vivências e experiências como educadora/pesquisadora, entrelaçadas com o processo formativo de minha realidade e a constituição de minha professoralidade (capítulo 1). Posteriormente, as considerações acerca dos procedimentos metodológicos que orientaram a pesquisa (capítulo 2), a realização dos círculos e as percepções acerca do diálogo como metodologia de pesquisa. O contexto de pesquisa, apresentado no capítulo 3, testemunha e registra a ousada experiência de uma metodologia problematizadora e humanizadora em uma escola pública de Educação Básica, que desde 2003 estuda, dialoga, se auto(trans)forma e se afirma enquanto metodologia de ensino e de questionamento da realidade, preocupando-se com a aprendizagem significativa de seus educandos. Para tratar acerca das contribuições da pedagogia popular na escola pública regular foi elaborado o capítulo 4, trazendo o legado de Freire e uma possibilidade de enxergar a humanização e a problematização da realidade como elementos capazes de construir o aprendizado, a conscientização e a transformação na escola pública de Educação Básica. O capítulo 5 trata da auto(trans)formação permanente de professores, tendo o contexto de sala de aula como um fator determinante para a significação deste processo; neste capítulo, aparecem os momentos de conscientização e auto(trans)formação percebidos ao longo dos diálogos e das reflexões nos círculos. No capítulo 6, as intervenções e os caminhos possíveis para melhorar e fortalecer a metodologia da escola, sob o viés da educação popular; as contribuições para a auto(trans)formação permanente dos educadores e educandos com vistas à significação da aprendizagem.

CAPÍTULO 1 – ENTRELAÇAMENTOS DAS EXPERIÊNCIAS DO MUNDO DA VIDA NA AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE: A CONSTITUIÇÃO DO “EU” COM OS “OUTROS”

Recordar: do latim re-cordis, tornar a passar pelo coração.

Eduardo Galeano

Adiei⁵ minutos, horas, dias e o momento que pude para este reencontro. Sabia que seria árduo, doloroso, saudosista, mas o entendo fundamental. Ensaiei algumas ideias enquanto percorria o caminho de volta para casa, depois de uma aula, formei na mente sentenças que não foram escritas naquele momento e nunca mais o serão. Afinal, não é sempre que paramos para pensar sobre nós mesmos (ainda bem!)... Já que recordar, como profere Galeano, é reencontrar-se com as lembranças e vivências que estão em nosso coração, que nos emocionam e nos constituem.

Ao iniciar este processo, faço meu o questionamento de Josso (2004): o que foi formador em minha trajetória de vida? O que construí para chegar até aqui? Esta eleição de fatos que compõem a narrativa de minha trajetória carrega uma grande responsabilidade de (re)compôr minha história de vida e de fatos sucessivos que me trouxeram até este presente.

Li há pouco, em uma rede social, uma frase que dizia que a vida começa quando a zona de conforto termina. Até hoje não conheço qual é a minha zona de conforto; esta, definitivamente, é uma área de mim mesma que não costumo frequentar. Inquieta e inconformada... Talvez possam ser duas das primeiras coisas a dizer sobre mim. Quando criança, criticava minha mãe por ter esperado tanto... 10 anos de namoro com meu pai até se casarem (mas se vocês já sabiam que queriam casar, para quê esperar tanto!?), 2 anos até terem sua primeira filha (lê-se esta que vos escreve), depois mais 10 anos para tentarem um menino (que hoje é minha irmã mais nova). Eu pensava fazer diferente, pois a desacomodação e a vontade de saber mais sempre me acompanharam.

⁵ O capítulo 1 é escrito em 1ª pessoa, por se tratar de memórias, experiências e percepções da pesquisadora. Nos demais capítulos, a predominância no trato da linguagem é em 3ª pessoa, de acordo com a tradição do texto acadêmico. Contudo, há momentos, relatos e análises dos Círculos, nos quais o uso de 1ª pessoa foi opção de escrita, em virtude do envolvimento e da imersão na pesquisa-participante.

Então, vamos começar “do gênesis” – expressão popular que costumo utilizar – sou Patrícia Signor, filha de Celso Antônio e Marli Brum, irmã de Francieli, companheira de Aureo, sobrinha de Nilva, Marilene, Marisa e Anita, dentre outras. Nasci no dia 13 de março de 1989, na cidade de Rondinha, vizinha a Sarandi, em um hospital público que tinha mais condições higiênicas e estruturais para a realização de partos cesarianos. Esclarecendo então, sou de Sarandi, norte do Rio Grande do Sul, mas nasci em Rondinha, cidade vizinha na qual nunca morei. Acredito que estes pequenos detalhes repetidos por nossas progenitoras ao longo de nossas vidas tenham alguma significação para explicar a complexidade que somos. A constituição do ser humano ocorre por um processo imperceptível no lastro do tempo e depois, desde algumas destas memórias, temos que retirar nossa face, nossa história.

Meu pai é um pequeno agricultor que se casou com minha mãe, também agricultora e continuou a morar na casa da mãe, minha nona Izabrina. Ela sempre fez questão de que os dois únicos filhos homens, da prole de nove, permanecessem próximos a ela. Então conosco sempre moraram também minhas quatro tias solteiras, que cuidaram de minha nona até seu falecimento em 2001. Celso é um homem exageradamente bom, daqueles que é enrolado por todos e que se precisar ficaria sem ter o que comer para ajudar alguém da família, tem dificuldade de dizer “não”, isso herdei dele. Marli é uma guerreira, apesar de não ter realizado grandes sonhos que tinha para sua vida, nunca se deixa abater, pensa sempre o lado bom das situações e trabalha incansavelmente para demonstrar o amor que sente pelos seus. Acredito que se estas foram as características que elenquei é porque contribuem para que eu possa entender quem sou. Ao casarem e manterem-se na casa paterna, traçaram muito de quem eu sou, de minha personalidade e minha forma de ver o mundo, ademais os meus dirão quem eu sou até o fim de minha vida.

Nasci ruivo, foi uma grande surpresa para o meu pai, que, ao me conhecer, antes de minha mãe, foi ao quarto dela e pronunciou “tu tem que ver o cabelinho dela!”, até hoje não sei se a expressão foi de espanto, alegria ou decepção, mas quando soube, isso impregnou em minha memória. Ninguém dos meus parentes de primeiro grau é ruivo, só depois fui saber que o fenômeno se explica pela carga genética trazida pelos meus pais, como 25% de gerar um filho cuja cor do cabelo fosse ruivo. O fato é que nasci em meio a uma família grande, unida, acolhedora, pobre economicamente e sonhadora.

O que conto da fase da primeira infância é o que me contam, por isto também nos fazemos através do outro. E assim como afirma Paul Valery (1931 apud NÓVOA, 2002, p. 27) “não há nenhuma teoria que não seja um fragmento, cuidadosamente preparado, de uma qualquer autobiografia”, por isso conto aquilo que sei e aquilo que penso ter maior relevância em minhas escolhas e nas ações que me constituem. Não fui uma criança agitada, mas era esperta, muito querida e mimada, não dei trabalho, não fiz travessuras, cresci em um ambiente pacífico e sem grandes marcos que consiga lembrar. Ficava doente frequentemente, as patologias que geralmente acometem a maioria das crianças, o que fazia com que minha mãe me convidasse repetidas vezes para ir à “tia Nara”, pediatra, que além de remédios não dispensava o terror do exame de sangue. Lembro-me de estar agarrada no colo de minha mãe diversas vezes, gritando e puxando seu cabelo para que ela não entrasse comigo no hospital. Para situações de perigo e instabilidade o mesmo medo de criança vive ainda hoje. Atribuo à constituição tradicional e pacata de minha família o gosto pela estabilidade emocional e profissional, que formam a base. Assim como meu pai, tenho dificuldades para lidar com conflitos constantes e sinto-me bem quando sei que tenho com quem contar.

Minhas amigadas de criança eram as primas, com as quais mantenho contato até hoje, porém, sem profundos laços de intimidade, já que não compartilham do meu ritmo de vida e objetivos. Mas as memórias dos domingos, quando nos reuníamos para brincar, cantar, assistir à televisão e comer guloseimas, são presentes e fazem-me recordar da minha brincadeira favorita, de professora, óbvio, que, por ser a mais velha delas, podia assumir este papel. Hoje revisito esta recordação e vejo como minha visão de professora era mágica, romântica e doce... Será que ali eu já carregava a certeza de que era isto que eu seria?! Ou naquele momento eu iniciava tornar-me quem sou hoje?! Pergunto-me se é pertinente contar tudo em detalhes, mas acredito que preciso desvendar onde começa minha trajetória para chegar ao ponto em que me encontro agora, e compartilho do pensamento de Valery, quando considera “que é mais útil contar aquilo que vivemos do que estimular um conhecimento independente da pessoa e uma observação sem observador” (VALERY, 1931 apud NÓVOA, 2002, p. 27). Observar exige paciência, interesse e tempo, quando observamos a nós mesmos estas virtudes amplificam-se e retornamos a viver lembranças que ajudam a compor nossa compreensão acerca de quem somos.

Falar de si é sempre se indagar. Melhor, então, falar dos outros: sou de uma família de sete tias e primas professoras, talvez isto explique muito dos rumos que tomei em minhas andanças. Uma delas nunca exerceu a profissão, apenas formou-se por insistência e financiamento da irmã mais velha. As demais sempre se mostraram para mim como mulheres independentes, dedicadas, afetuosas com os estudantes. Tia Marilene era a tia que morava fora, lecionava e fora diretora em uma escola estadual de Educação Básica, não havia como não ser minha referência: todos os fins de semana que voltava para casa trazia-me um livro. Tenho um apego forte a alguns deles até hoje e era um orgulho espalhá-los no chão da sala para dizer que “os tinha”, que poderia me apossar de todas aquelas histórias, sentia um amor possessivo por eles, tal qual a menina do conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector.

A tia Nilva foi minha primeira professora. Morava comigo e lecionava em uma escola multisseriada⁶ da comunidade, há impressionantes 100 metros da nossa casa. Ela passava as tardes sobre a mesa da cozinha preparando cartazes e matrizes com atividades, as quais eu a ajudaria a reproduzir no mimeógrafo da escola. Tive este contato desde sempre, por isto é difícil de estipular – o momento em que o desejo de ser professora despertou (ou foi despertado) em mim.

É importante dizer que a casa de meus pais é dividida ao meio e de um lado moram minhas tias e de outro meus pais. Justifico assim o fato de tê-las citado em minha apresentação inicial, o laço que mantenho é fortíssimo e determinou muitas das situações que irei narrar. Para começar o fato de eu ter sempre a quem recorrer quando “cansasse” de minha casa. Se brigasse com minha mãe, poderia ir para a “casa das tias”, sempre que a comida fosse melhor lá, fazia minhas refeições com elas, o fato de a televisão ser maior, o sofá mais macio e o ambiente não ser de atribuições domésticas era-me incrivelmente sedutor. Acredito que passei o maior tempo lá do que em minha própria casa. Vale lembrar também que o tempo que narro, minha infância, ainda contava com a presença matriarcal da nona, que só sabia me acolher, com gestos singelos e demonstrações de afetos que sempre

⁶ No dicionário Interativo da Educação Brasileira de Menezes e Santos (2002) as classes multisseriadas são as organizações de ensino “em que o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries simultaneamente.” Existem principalmente nas escolas do meio rural, visando diminuir a evasão escolar, ou em projetos específicos, baseados na metodologia da aceleração e no telecurso, buscando atrair crianças e adolescentes em situação de rua, analfabetas ou defasadas em seus estudos, para que possam aprender e serem convencidos a continuar na vida escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) consideram que a organização dos alunos em grupos de trabalho influencia o processo de ensino e aprendizagem, além de poder ser otimizada quando o professor interfere na organização desses grupos.

foram retribuídas. Talvez carregue culpa de não me dedicar inteiramente a minha mãe, pois seu papel e sua figura sempre estiveram compartilhados com minha nona (até os doze anos) e minhas tias.

O início da escolarização foi com cinco anos, na escola tão próxima a minha casa e com minha tia como primeira professora. Sinto-me envergonhada de dizer que hesitei minha ida ao primeiro dia e voltei chorando para casa no segundo, quando um menino disse que eu não havia colado certo o algodão na imagem mimeografada de um coelho de páscoa. Depois disso passou, conhecia alguns dos nove colegas e o ambiente era familiar. Ainda tinha receio de competições entre os colegas quando cada um falava de seu nível de independência em casa e eu ainda tomava mamadeira, chupava bico e dormia no quarto dos pais. Penso que ter ficado com raiva na hora me ajudou a querer adquirir essas conquistas sozinha.

A escola primária era um lugar bom, responsável por intensas experiências. Era apenas um cômodo, dois quadros negros, algumas classes, no fundo um armário de madeira esfarelado, mais tarde substituído por um armário de aço, que era a biblioteca, uma pequena despensa, onde a professora preparava a merenda, uma área com calçadas a qual tínhamos que lavar todo o final da aula. Ao lado um pequeno banheiro construído separadamente pelos pais dos estudantes. Um pátio com britas na frente, atrás uma horta e muitas árvores, ao lado um barranco com ervas e capim que, em alguma época do ano, ficava coberto por flores amarelas. Ia para a escola de manhã, regularmente, e à tarde para ajudar a tia a preparar o ambiente, reproduzir as cópias das atividades e montar cenários na Páscoa, fim de ano, Dia da Criança, Independência, Dia do Índio e tantos mais. A escola consumia o meu tempo e minhas brincadeiras eram com ela ou sobre ela. Os primeiros amigos que fiz foi nela e ir à escola era também uma forma de saber, e isto eu certamente queria: aprender. Comungo das ideias de Imbernón (2010) quando afirma que nenhuma experiência é neutra, talvez neste ponto já iniciara a auto(trans)formar minha identidade docente⁷. Ou seja,

O (re)conhecimento da identidade permite melhor interpretar o trabalho docente e melhor interagir com os outros e com a situação que se vive

⁷ Em Imbernón (2010) encontramos o termo **identidade docente** relacionado ao dinamismo de ver e transformar a realidade social e educacional, seus valores, e da capacidade de produção de reconhecimento educativo e de troca de experiências. Segundo ele, “faz-se importante incorporar a narrativa dos professores à ética da formação continuada, com processos baseados em uma relação não tanto objetiva, que valoriza os fatos sociais como coisas, e nem tanto subjetiva e espontânea, que valoriza o indivíduo, senão intersubjetiva, de relação com os outros, de alteridade[...]” (p. 79).

diariamente nas instituições escolares. As experiências de vida dos professores relacionam-se às tarefas profissionais, já que o ensino requer uma implicação pessoal (IMBERNÓN, 2010, p. 79).

Reencontrando-me, em mim mesma e em busca da identidade docente, percebo-a intensamente subjetiva, contudo, parte deste caminho que me traz à pesquisa. É na constituição de quem sou, de como me enxergo no mundo que consigo constituir meu processo de auto(trans)formação profissional. “Conhecer significa ser capaz de enfrentar o conflito entre velhas convicções diante de novos e instigantes conceitos que interferem no modo de pensar o mundo.” (GHEDIN & FRANCO, 2011, p. 142) e lembrando desses fatos, consigo perceber-me *no* e *com* o outro. Sou alguém que não sabe viver sozinha, que não lida bem com a solidão e que faz do outro a voz de si e lhes atribuo parte do que sou, sempre que penso *nos* e *com* os outros para tomar decisões, para estabelecer vínculos e concretizar ações. Preocupo-me com os outros e seus sentimentos, às vezes antes que a mim mesma, apesar de sofrer em diversas situações, acredito que esta generosidade também possa me trazer muitas realizações.

Da pré-escola lembro-me de passagens com colegas, das brincadeiras, da insegurança de estar na escola de verdade, um espaço novo para minha vida. O fato de ter na sala multisseriada alguns primos como colegas e minha tia como professora fazia verdadeiramente da escola o meu segundo lar. Na escola Rui Barbosa cursei do pré até a quarta série. Sempre tive uma sensação de pertencimento muito grande àquela instituição, como éramos poucos estudantes, a responsabilidade de amar, cuidar, zelar e ser aquela escola era nossa. O fato de que ajudávamos a professora em todas as tarefas de ordem prática da escola, já que não dispúnhamos de uma funcionária para os serviços gerais, desenvolveu em mim um espírito colaborativo, varrer a sala ou lavar a calçada não me diminuía como estudante, ao contrário, estavam me fazendo crescer como uma adulta capaz de colaborar com o outro sem esperar nada em troca, pelo simples prazer ou costume de poder servir a alguém.

A aproximação entre as séries dava a possibilidade de um ensino integral, mesmo que bancário. Hoje, olho para as aulas que tive e reconheço nelas a interdisciplinaridade, o trabalho coletivo entre as séries e a integração dos educandos em atividades pedagógico-práticas. Mesmo em séries distintas, as crianças envolviam-se em atividades comuns, visto que o número reduzido de

educandos limitava certas possibilidades de interação. Em compensação, criavam-se outras possibilidades de práticas pedagógicas que privilegiavam o ritmo de aprendizagem de cada um. O trabalho integrado em uma escola multisseriada se torna fundamental, já que não havia separação física entre as séries, nem divisão de períodos. A professora tentava segmentar as disciplinas em ordens e momentos distintos, mas não adiantava, mesmo que um traço vertical de giz branco separasse partes do quadro negro para os estudantes da 4ª série copiarem, nós olhávamos e ouvíamos as explicações da professora e adentrávamos na aprendizagem de forma espontânea e natural.

A Escola Rui Barbosa era uma escola alegre, viva, feita de gentes. Assim me sentia. Não me lembro de ouvir dos colegas reclamações de terem acordado cedo, raramente alguém faltava, todos faziam a lição, caso tivessem dificuldade, a professora sentava-se ao lado da classe e acompanhava a realização da atividade até o final. Escola rural, ela era integrante de nossas vivências de ser do campo, de uma comunidade de pequenos agricultores. Tínhamos lá a horta, na qual mantínhamos e produzíamos hortaliças e frutas que poderiam ser consumidas por toda a comunidade, livremente, o portão de madeira ficava apenas encostado, evitando a entrada de animais que pudessem estragar o trabalho que realizávamos. Varríamos o pátio de terra batida, balançávamos em folhas de coqueiro, colhíamos flores e sabíamos exatamente que aquele lugar era nosso, se cuidássemos, teríamos ele sempre ali para aproveitar. A família vivia a escola, sabia de tudo o que acontecia, sem nunca terem sido realizadas reuniões formais. Eles, os pais, conversavam com a professora na saída da escola, ou aos domingos, depois do culto da igreja. Inclusive a escola era espaço aberto para a comunidade e outras crianças que não estudavam lá nos finais de semana também, podiam brincar e aproveitar aquele espaço. Sem falar que todos os sábados ela era aberta para receber as mesmas crianças para a catequese.

A escola Rui Barbosa apresentava características específicas, diferentes das outras escolas onde estudei, justamente pela sua localização geográfica, compatível com a educação do campo que se identifica pelos sujeitos a quem acolhe e pela concepção de educação com a qual trabalha.

É preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum [...] (CALDART, In: KOLLING; CERIOLO; CALDART, 2002, p. 27).

Esta identidade, ao mesmo tempo em que nos singularizava, também nos unia para além da escola, nos diferentes espaços sociais nos quais transitávamos. Não que tivesse essa consciência na época, mas era justamente por estar em uma escola do campo que podíamos ser do jeito que éramos e nos “formar” do jeito que nos auto(trans)formávamos. Hoje percebo o quanto ter estado nos primeiros anos da minha escolarização em uma escola do campo, onde morava, contribui para meu desenvolvimento pessoal e para o fortalecimento da minha identidade de classe. Conhecendo a “perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino” (CALDART, In: KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 27). Por isso, muito além de irmos à escola, também conhecíamos melhor quem éramos e o que poderíamos fazer para contribuir com o local onde vivíamos, por meio de ações concretas e da organização coletiva e colaborativa.

A brincadeira era muito presente nas atividades pedagógicas, não só no recreio, mas nas atividades direcionadas. Éramos crianças que brincavam com pedras, com barro, com flores, correndo no pátio, pela estrada de terra batida, trazíamos merenda de casa, cuidávamos ao máximo para em nossas brincadeiras não estragarmos as folhas das samambaias que a professora mantinha no fundo da sala, montávamos teatros e nos vestíamos assumindo personagens que guardávamos o desejo de ser um dia. Não há como apagar a pureza e a leveza daquele lugar.

Tenho quase certeza de que a professora Nilva nunca leu Paulo Freire, tampouco ouviu falar da pedagogia da pergunta, mas sabia trazer a realidade local para o cotidiano de sala de aula. Sempre possibilitou espaço para podermos falar, contar de nossas vidas, de nossas experiências, conhecia-nos bem, sabia dos problemas que tínhamos em casa, de nossas limitações de aprendizagem e de nossas possibilidades de crescimento como estudantes. Mantinha, mesmo quando rigorosa, uma amorosidade que nos “afeiçoava” a ela e ao que ensinava. Trazia novas possibilidades de pensarmos nosso saber e de utilizá-lo como maneira de “conversarmos” com nosso mundo e os mundos alheios ao nosso. Possuía apenas a formação básica do magistério, e talvez tivesse muitas limitações pedagógicas e formativas; quem sabe precisassem investir mais em sua formação continuada, que era aquela realizada pela Secretaria de Educação do município, mas forçosamente

empenhava recursos do próprio salário para trazer materiais, inovar as possibilidades de abordagens de conteúdos e, o mais importante, não media esforços para que aprendêssemos.

Talvez não consiga julgar imparcialmente minha primeira escola e minha primeira professora. Tenho hoje as lembranças do que vivi entre os 5 e 9 anos de idade na escola em que aprendi a gostar da minha professora, a conviver com meus colegas, a ler e a escrever o meu mundo, a ter orgulho de quem eu era, a ajudar aos outros e ser colaborativa, a cuidar do que é de todos, marcas assim permanecem na minha constituição como sujeito histórico.

Aprendi a ler com facilidade, afinal, além das aulas da escola tive constante estímulo da minha tia/professora. Para mim foi uma conquista esperada por todos. Escrever meu nome em letras de forma antes de entrar no pré-escolar era valorizado como um aprendizado precoce e que seria o início de muitos outros. Ler e escrever foram consequências e seguidas dela a aprendizagem de conteúdos, de interpretação textual, de leitura de mapas, cálculos, datas históricas, alguns nomes importantes da história do Rio Grande do Sul e do Brasil. A gestão era realizada unicamente pela professora, portanto, a única referência de autoridade, já que não havia diretora, vice-direção, coordenação e orientação pedagógica.

Não guardo tristezas daquele lugar, tive relacionamentos dentro da normalidade com os colegas, gostando mais de uns, menos de outros, brigando às vezes, interagindo com os colegas e, assim, os 5 anos que lá vivi passaram rápido. Quando estava na 4ª série, participávamos de um projeto de formação continuada de professores, a nível municipal, que abordava práticas educativas de sucesso na rede de ensino e resultaria na publicação de um livro e em um seminário de formação. Lembro-me de como ajudei a professora e os colegas para montar uma maquete da escola Rui Barbosa atual e antigamente, com palitos de picolé. Fiz uma poesia, com rimas e estrofes que iniciavam um relato de como era a escola antiga e as transformações para a escola atual. Fui escolhida para declamar a poesia entre os 200 professores que realizavam “sua formação”, foi uma experiência que me ajudou a entender a importância de dedicar-se aos trabalhos e de como é bom poder mostrar aos outros o trabalho que desenvolvemos.

Despedir-me da escola Rui Barbosa foi doloroso, não tinha outra referência de escola, de professora e de colegas, o que me deixara bastante insegura. Para cursar a 5ª série fui transferida para a maior escola de Ensino Fundamental do

município, na cidade de Sarandi. Contrariei a lógica de quem morava no interior, que, para concluir esta etapa de ensino, ia para a escola no distrito de Barreirinho. Fiz isso por dois motivos, meu pai iniciara a trabalhar com transporte escolar e saía de casa todos os dias com destino a escola em que estudava. E também por influência da tia/professora em me manter na rede municipal de ensino.

Foi necessária uma grande adaptação, saí de uma escola com 9 crianças para ter quase 30 colegas só em minha sala, na escola então, nem se fala... Os recreios eram cheios, barulhentos, correria, fila para o lanche, muitas salas, diversos sinais que dividiam nosso tempo e nos apresentavam muitas professoras, disciplinas, conteúdos e provas. Ao (re)cordar agora, percebo que este foi o momento de minha vida que efetivamente tive contato com a educação bancária, no que tange a vencer conteúdos, divisão do turno por períodos, disciplinas com professores diferentes, avaliações cumulativas de matéria do bimestre, cobranças, exigências, hierarquia na administração escolar com diretora e vices, coordenação, orientação e muitas normas a seguir. A fila foi algo que me marcou muito na escola Milton Alves de Souza: fazíamos fila para entrar na sala, para pegar o lanche, para cantar o hino, para ouvir recados, para ir à biblioteca, até para brincar de pular amarelinha no chão, tinha que entrar na fila. A ideia de ordem era uma maneira de controlar as crianças e organizar as aulas. O número de estudantes da escola tampouco permitia uma organização diferente de quatro filas de classes espremidas que iam do fundo da sala até encostar na mesa da professora.

Na escola Milton, reforcei minha aprendizagem em “como ser uma boa aluna”, estudar bastante, tirar boas notas, fazer os trabalhos em dia, ler os textos em voz alta, jamais revidar o professor ou a professora e saber cumprir ordens. Hoje sei que, para quem tem na base familiar o apoio e incentivo ao estudo, isto não é tão difícil. Lembro-me dos colegas que moravam no bairro onde a escola se localizava; faltava-lhes material, faltava-lhes apoio, carinho e compreensão, e sobravam punições, reprovações e indisciplina. Este é um dos quadros que presencio até hoje nas escolas: a falta de percepção de como o contexto social influi no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, bem como ocasiona a perpetuação de um sistema punitivo, falho, que desvaloriza a vida e nega aos estudantes a oportunidade de serem vistos. Morin (2006, p. 24) afirma que “a escola, em sua singularidade, contém em si a presença da sociedade como um todo”. É dever de todos, portanto, participarem e zelarem pela educação, mas convém dizer que esta

não é uma tarefa fácil; “dizemos que participação é conquista para significar que é um processo, no sentido legítimo do termo: infindável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo” (DEMO, 2001, p. 18). Então, não basta julgar, apontar ou culpabilizar professores e estudantes, sem que a sociedade, as autoridades e os gestores tenham efetivamente olhado para a realidade da escola e promovido ações de acolhimento e de oportunidades para aqueles que, historicamente, por sua carência social, cultural e econômica têm sido excluídos do sistema escolar e, conseqüentemente, da sociedade.

Foi logo no início da 5ª série que tirei minha primeira nota vermelha. Para uma boa aluna, sobrinha de professoras, isto é um verdadeiro “fim do mundo”! Foi muito choro até poder superar a ideia de que todo o meu esforço e dedicação valiam 47, não conseguia compreender que aquilo não era um retrato de minha aprendizagem e sim o fato de, até hoje, ter dificuldades com as disciplinas exatas. Minha reação foi de submissão, jamais me revoltaria contra um professor, não era assim que me ensinaram em casa. O tempo foi passando e eu consegui integrar-me à escola, participava de atividades desenvolvidas no grupo da sala e na escola, criava vínculos com colegas, foi lá que conheci minha melhor amiga até hoje e aquele que depois viria a ser meu primeiro namorado. Por tantas razões não posso dizer que, por ter sido bancária, a escola me trouxe experiências ruins. Não lembro claramente de conceitos que decorei porque seriam cobrados na prova de amanhã, mas lembro de uma dança, de um teatro, de um concurso de redação que ganhei, de livros que li, de trabalhos em grupo. Ficaram experiências positivas e aprendizados que me constituem como estudante e profissional até hoje. Outro destaque que, para a época era positivo, foi o fato de que, ao concluir o ano letivo, duas professoras me pediram que lhes entregasse o caderno para que elas usassem com as turmas do próximo ano. Para mim foi uma maneira de destaque, sinal de que era realmente a aluna modelo que pretendia ser; contudo, hoje vejo o quanto esta prática é empobrecedora e inconcebível para um professor preocupado com a qualidade de seu trabalho. “Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos” (FREIRE, 2011a p. 101). Daí que é preciso ter o entendimento de que nenhuma turma é igual à outra, nenhum ano em sala de aula é igual ao outro, e o “diário” também não pode ser...

“Não há como não repetir que ensinar não é pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passível e dócil” (FREIRE, 2011b, p. 97).

Estudei da 5ª até a 8ª série na escola, mantive a mesma turma, com exceção de alguns colegas e trilhei uma história que aprofundou minha relação e o gosto por estudar. Ao findar a 8ª série, era mais uma despedida e novos rumos para descobrir na única escola pública de Ensino Médio do município. Lá seria mais pressão para o estudo, mais conteúdo, mais professores, mais disciplina, tínhamos que comprar os livros didáticos, que eram caros para a minha condição socioeconômica, consegui alguns doados de primos que findaram os estudos naquela escola, comprei outros usados e ainda fiz cópia daqueles maiores e mais caros que os professores adotavam pelo primeiro ano. Com isso já foi possível perceber que o ensino naquela escola era propedêutico, todas as provas continham questões de vestibular para irmos “treinando”, nas aulas, o puro repasse de conteúdos, avaliações, a certeza de que faltava muito para aprender e a cada vez mais me distanciava da alegria da minha primeira escola. Seguia dedicando-me aos estudos, agora mais madura e mais próxima do abismo que existia entre a escola básica e a universidade. Nesta etapa fui delineando mais concretamente o desejo de cursar licenciatura, mas ainda sem saber qual seria e o mais importante: como conseguiria chegar lá sem condições para pagar um curso universitário.

Os três anos de Ensino Médio passaram muito rápido, junto com os conflitos existenciais da adolescência; ao final do terceiro ano tomei a decisão de que começaria a trabalhar para ajudar em casa, ou simplesmente para diminuir o peso no orçamento familiar, sempre contido. Durante os anos anteriores havia feito cursos de informática, pagos por minha tia, e isso contribuiu para que eu fosse contratada em uma indústria têxtil do município, no setor de elaboração de catálogos das novas coleções. Passei seis meses trabalhando pela manhã e estudando à tarde. Esta mudança de turno no final do Ensino Médio distanciou-me um pouco da escola, estava amadurecendo e ir às aulas não era mais minha única preocupação. De qualquer modo, segui indo bem na escola, quando conseguia estudava em casa, à noite, pensando no vestibular; já tinha ideia de prestar para letras.

Um ano antes, a Universidade de Passo Fundo, campus Sarandi, aprovava a abertura de vestibular para Letras – licenciatura na cidade, o que concretizou a certeza de que era isso que queria fazer. Não sei se esta vontade já estava dentro de mim ou de tanto ser estimulada nasceu e fortificou-se... Passei anos de minha

vida ouvindo as professoras dizerem que eu escrevia bem, gostava de ler, tinha dedicação aos estudos, outra coisa que sabia querer era que gostava tanto de escola que queria ser aluna para sempre. E qual a melhor maneira de aprender, senão ensinar?

Passei no vestibular em Letras da UPF, campus Sarandi em 1º lugar, isso dá muito alegria, você saber que conseguiu. Havia um problema, anos atrás voltava de Passo Fundo com meus pais e passamos em frente à universidade, disse a eles que era ali que eu iria estudar e ouvi “filha, o pai não pode pagar”; imediatamente, sem saber direito o que dizia, falei “não precisa, eu vou conseguir uma bolsa”. Quando isso aconteceu, eu realmente não tinha ideia de como fazer isso, mas sabia que se quisesse estudar, teria que cavar algum auxílio financeiro.

Ao passar no vestibular, minha tia pagou minha matrícula, para que eu garantisse a vaga, mas não sabíamos como eu pagaria as mensalidades vindouras. Em janeiro daquele ano, ao abrirem as inscrições para o PROUNI⁸, fiz minhas opções de curso, de acordo com minha nota. Então, ao conseguir uma das duas bolsas oferecidas para o curso eu concretizei meu sonho de entrar para a faculdade.

Parei de trabalhar na indústria têxtil e entrei em um curso de Jovem Aprendiz para auxiliar administrativo. Com aulas meio turno, estudava à tarde e à noite, de manhã ficava em casa para ler e dedicar-me à faculdade. A entrada na universidade era carregada de expectativas, de sonhos, de caminhos, era tão bom ter conseguido! Lá, o contato com o saber aprofundado dos professores dava-me ânimo e vontade de seguir na profissão. As aulas foram também academicistas e bancárias, quando falavam da sala de aula era a ideal, da realidade que elas conheciam de escolas particulares de Passo Fundo, e não os estudantes de escolas públicas de bairros carentes, como as que, com sorte, conseguiríamos trabalhar. De qualquer modo, foram possíveis muitas experiências e aprendizagens, na época,

⁸ O Programa Universidade para Todos - Prouni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa. Dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda familiar per capita máxima de três salários mínimos, o Prouni conta com um sistema de seleção informatizado e impessoal, que confere transparência e segurança ao processo. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos (<http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>).

carregava a ilusão de que sairia da universidade preparada para dar aulas, o que já sentia muita vontade de fazer.

No primeiro ano da faculdade, sai do estágio de auxiliar administrativo no arquivo de uma cooperativa para trabalhar como redatora no pequeno jornal da cidade. Apesar das precárias condições trabalhistas, ter intenso contato com a escrita e com vivências da comunidade local contribuiu muito para minha auto(trans)formação, desinibição e crescimento pessoal e profissional. Depois de um ano e meio, já não suportando salários atrasados e descaso com condições de trabalho, fiz uma seleção para auxiliar administrativo em uma cooperativa de alimentos: foi um tiro na lua, não imaginava passar, sendo de uma área estranha ao cargo que ofertavam. Como o novo gerente queria alguém que tivesse boa comunicação e escrita passei e fui contratada. Continuava a estudar com o sonho de dar aulas, mas para minha vida financeira e pessoal, ter conquistado aquela vaga era um avanço.

Apreendi, fiz amizades e cresci muito como pessoa, mas o cargo de secretária já não me bastava, ao final da faculdade, fazendo os estágios, sentia-me deslocada, queria trabalhar na sala de aula. Comecei a construir pequenos espaços dentro do universo administrativo que pudessem amenizar meu desejo docente, fazendo trabalho voluntário através de programas da Fundação Aury Luiz Bodanese, mantida pela cooperativa. Foi quando descobri o piloto de um projeto de conscientização para a seleção e reciclagem de resíduos e passei a desenvolvê-lo por duas ou três vezes de modo voluntário na APAE e em duas escolas do município.

Não apenas eu me sentia deslocada no trabalho de secretária, mas meus supervisores notavam isto também e enxergaram no projeto “A turminha da Reciclagem” uma oportunidade de realocação para uma atividade na qual eu me sentisse melhor, como também seria bom e viável para a empresa desenvolver seu trabalho social, com baixo custo e alta repercussão social. Então, passei a assumir o desafio de coordenar o projeto “A turminha da Reciclagem”, que fazia visita às escolas de toda a região de associados da cooperativa, atendendo crianças de 4 a 12 anos, com palestras de conscientização para a separação de lixo e preservação do meio ambiente, com vídeo e materiais dinâmicos e pedagógicos. Com o tempo fui adaptando a palestra e criando possibilidades de trabalhar com crianças da educação infantil e também Ensino Médio. Deu certo, a ideia era acolhida pelas escolas, que desenvolviam projetos durante o ano para concorrer à premiação ao

final de cada etapa. Foi uma motivação importante para mim, tive um crescimento e amadurecimento imenso e já não me sentia tão fora da profissão que escolhera, uma vez que tinha contato com o ambiente escolar.

Neste tempo, concluí a faculdade e passei a fazer a complementação para a habilitação em Língua Espanhola em Passo Fundo; depois, a convite de minha orientadora, comecei a especialização em Ensino e Aprendizagem de Língua Espanhola, pela mesma instituição. Já conseguia pagar meus estudos e me manter, mas estar investindo nos estudos sem aplicá-los voltou a me inquietar. O projeto tornou-se repetitivo, as viagens cada vez mais longas e o cansaço e a apatia tomou conta de mim; passei por um período de desânimo, dúvidas e incertezas, vi que dentro daquela empresa “tão boa para trabalhar” eu já não tinha como crescer e me realizar. O que eu podia fazer já tinha feito e ficar repetindo a mesma palestra de conscientização 6 vezes por dia desqualificava meu trabalho. Concluí a especialização e a habilitação com êxito; tive aprendizados, apesar de aulas excessivamente teóricas e propedêuticas, estava tão perto de dar aulas e ao mesmo tempo sem conseguir dar o passo que precisava para iniciar, havia feito inscrições e seleções sem sucesso.

Foi quando, em maio de 2012, fui chamada para um contrato emergencial na rede estadual, para atuar 18 horas no município de Barra Funda. Foram dias de tortura psicológica: a oportunidade de dar aulas *versus* largar um bom salário e um emprego estável para ganhar menos e por tempo incerto. Foi uma das piores decisões que tive de tomar, muito choro, muitas conversas, tinha o apoio de minha família que sempre quis me ver professora, de outro lado, amigos, colegas e meu namorado Aureo não enxergavam objetivamente vantagens de fazer tal escolha. Então, sendo chamada de “louca”, e com muito medo no coração, eu fiz a escolha pela qual tanto havia lutado, saí da cooperativa e fui dar aulas.

A escola Zandoná recebeu-me muito bem, mas a realidade da sala de aula é muito distante da fantasia romântica que criara longe dela. O fato é que me deparei com um universo imenso de estranhos conceitos, atividades e falas que eu não conhecia, e para o qual o pouco que havia aprendido de nada servia. As aulas que tive não poderiam ser utilizadas, minha pouca experiência teria de ser repensada para aquele universo. ganhando muito menos e tendo tantas dificuldades para superar, desorientada e com medo, eu me questionava se havia feito a escolha certa...

Senti que algo me movia para esta direção, hoje, percebo que um educador comprometido traz consigo a inquietude e esperança, no fundo do coração, cada um deles tem o sonho utópico de mudar o mundo. Sem dúvida, eles traduzem em seu trabalho a paixão e a dedicação de querer transformar a realidade e possibilitar aos educandos um novo olhar sobre a realidade. Paulo Freire (2011a) trata da educação, dentre outras, como uma forma de intervenção no mundo, destacando saberes, crenças e posturas relacionadas à tarefa de educar... E acredito ser esta uma das principais razões que me trouxe à carreira do magistério. Para o mestre, “ensinar e aprender não se podem dar fora da procura da boniteza e da alegria” (p. 139). Sempre acreditei na educação e sinto esta força renovada nas palavras de Freire ao afirmar que sem esta alegria, a prática educativa perde seu sentido, esmorece.

É esta força misteriosa, às vezes chamada *vocação*, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode seu dever (FREIRE, 2011a, p. 139).

Sempre que preciso orientar meus educandos concluintes do Ensino Médio quanto à profissão que seguirão, lhes digo: pensem em algo que dê sentido às suas vidas enquanto viverem. Esta foi a visão que me levou aos estudos e, tempos depois, confirmou-me na convicção de estar no rumo certo: acreditar no poder e na essência da educação na vida dos seres humanos. A boniteza de que trata Freire, consiste na inconclusão dos conceitos, relações e situações vivenciadas pelo educador. Aprendendo e ensinando, ensinando e aprendendo. Ser melhor à medida que melhora – ou pelo menos busca melhorar – a vida das outras pessoas.

Acredito ser esta motivação, sentida desde muito cedo, que me emaranhou nas tramas da educação, processo inconcluso e inacabado que nos reserva surpresas, aprendizagens e evoluções. Assim, desde que ingressei na docência, me encanta este processo de mediar e de, através desta mediação, transformar o outro e a mim mesma. Desde este início de trajetória profissional, quando decidi cursar Letras, pude entender, através da vivência, que aqueles momentos de encontro significam muito para o coletivo escolar, para a concretização de uma proposta de ensino, como também para a significação da prática diária.

Assim, a comodidade não faz parte do trabalho de educar, isto exige um constante processo de auto(trans)formação, de atualização e aperfeiçoamento, para

poder levar à sala de aula e à escola, de maneira contextualizada e coerente, novas maneiras de pensar a educação. O gestor, tanto o que ocupa cargos de direção ou orientação, quanto, principalmente, o gestor atuante em sala de aula deve priorizar e aproveitar oportunidades para seu crescimento, estudar cada vez mais e propor, assim, aos educandos, novas formas de aprender e ângulos para enxergar o mundo. O aperfeiçoamento é um momento em que o professor dedica ao mesmo tempo para sua formação e dos educandos, o que, indiretamente ou diretamente, refletirá numa prática mais autônoma e coerente. O professor que cresce, faz os educandos crescerem com ele.

Há muito tempo é uma bandeira de luta dos profissionais em educação a reserva de horas para “formação” e o reconhecimento do profissional que se dedica ao seu crescimento e aprofundamento do conhecimento, das visões da educação e da atualização de suas práticas. Isto se faz necessário, como incentivo e motivação para que o gestor busque novas percepções e reavalie constantemente sua prática de ensino-aprendizagem. Um professor não pode permanecer alheio às relações que organizam e movem a sociedade; isto deverá refletir diretamente em sua prática pedagógica, levando o estudante a compreender⁹ a luta de classes que oprime e estabelece relações de poder e subordinação. Desta maneira, a educação não é neutra; todo e qualquer processo educativo é ideológico, podendo ser conduzido por dois caminhos: ou reforçar o *status quo* vigente, ou compreender para questionar, buscando ajudar na transformação destas relações.

Assim, quando iniciei meu trabalho docente em uma escola pública de Educação Básica, que trabalha há mais de dez anos pelo viés de uma educação popular, o qual questiona e procura desenvolver na escola muito além de conteúdos programáticos, mas o questionamento e um olhar crítico diante da sociedade, faz-se importante estudar o direcionamento da formação continuada dos professores nesta instituição.

Desde que cheguei à escola Zandoná a inquietação não me deixou. O começo foi muito difícil, sem entender que proposta era aquela, por que ensinavam daquele jeito, como eu poderia me preparar, tudo me fazia duvidar de minhas

⁹ Para Henz (2003, p. 24) compreender, “significa apreender o sentido. Mas este sentido sempre encontra-se num determinado contexto; é aquilo que é “significativo” num respectivo mundo, a partir do qual a linguagem humana pode descortinar muitas significações e/ou intencionalidades dentro de uma totalidade impregnada pela história, tradição, vida cotidiana, diferentes maneiras de ver e viver a existência humana e o mundo em que ela se constitui.”

certezas... Meses depois, com a vinda do polo educacional da Universidade Aberta do Brasil (UAB) para Sarandi, a UFSM ofertava a especialização em gestão educacional. Ainda hesitante, fui motivada por minha tia e uma amiga a fazer a inscrição e mandar o projeto, para falar a verdade, não confiava muito que conseguiria, tampouco teria a ambição de, iniciando, assumir funções de direção, coordenação ou orientação, mas passei e iniciei o curso.

Percebi que a visão que trazia da Educação à Distância (EaD) era completamente distorcida. Comecei por começar, sem muito compromisso, achando que seria fácil. Engano meu, pois a cobrança e a exigência do curso requereram de mim mais esforço, tempo e paciência do que eu esperava. Neste meio tempo ampliei minhas horas na escola Aldo Conte, minha escola de Ensino Médio em Sarandi e assumi uma turma de seminário integrado na Escola Zandoná, estava então com 40 horas. Percebia que o trabalho docente exigia muito tempo, trabalho e conhecimento e não tive outra ação a não ser começar. Sempre me dispus a aprender, e neste caso percebi que era uma exigência da profissão. As reuniões das terças à tarde me ajudavam muito a entender que escola era aquela na qual “fui parar”, as leituras fundamentavam pontos importantes da proposta e percebia um grupo sólido e que tinha a certeza do que fazia, acreditavam em seu trabalho e o comprovavam com práticas pedagógicas exitosas.

Aos poucos, com dificuldade e esbarrando nas limitações que tinha para compreender a educação que se queria fazer, fui conhecendo a pedagogia popular, lendo algo sobre Paulo Freire e entendendo a dinâmica das aulas. As leituras que fazia na especialização também me conduziam para um pensar pedagógico sobre o qual nunca tinha ouvido falar teoricamente, pensado coletivamente, partindo da realidade social da escola, buscando uma qualidade integral e social dos educandos, com foco na aprendizagem constante, significativa e avaliada no processo. Quando percebi estava imersa e, mesmo sem saber muita coisa, estava fascinada para descobrir o que era aquela “ideologia”, ou pedagogia, e como contribuir para ampliá-la com os estudantes. Segundo a proposta freireana, o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade (ZITKOSKI, 2010, p. 369). Portanto, quando começamos a nos movimentar é que percebemos o quando estamos presos à opressão, à realidade e às nossas próprias ações.

Nunca me esquecerei de quando, na primeira aula, reproduzi uma fala que ouvi minha vida inteira “isso é importante e cairá na prova”; e uma aluna me disse “profe, aqui nós não fazemos prova e podemos usar o caderno na avaliação”. Ou seja, ela me desarmara das ameaças insustentáveis da escola tradicional, eu é que precisava me desprender da concepção de escola que trazia de minha trajetória toda... Penso que para tal, entender que minha formação como docente estava apenas começando e que é um processo permanente e contínuo foi fundamental. Passei a observar as reuniões, das quais participo ativamente, fazendo as leituras prévias e questionando muito aquilo que eu não compreendo. Desse modo, consegui aprofundar alguns conceitos e passei a perceber e a adotar a pedagogia popular como reinvento de minhas aulas e de minha trajetória profissional. No ano seguinte, continuava os estudos na especialização e passei a atuar as 40 horas na Escola Zandoná. Mergulhei naquele universo e passei a observar a relevância dos momentos de “formação” que acontecem dentro da escola, com a participação dos sujeitos do processo educativo da instituição e de seu papel para o desenvolvimento da proposta pedagógica com o viés da educação popular. Foi isto que me fez começar a pesquisar a escola.

Decidi que faria minha pesquisa para a monografia no curso de especialização sobre a importância da gestão democrática para a concretização de uma “formação continuada” dentro da escola. Foram meses de leitura e estudo, os quais foram cruciais para minha constituição como docente, minha concepção de mundo, de educação, de homem, de sociedade e principalmente de mim mesma, de meu reconhecimento como identidade de classe, meu conceito de participação, de democracia e de escola/ensino. Ali eu já não era a mesma, já havia adotado em mim a inquietude pela justiça, a opção pela escola pública, a fé na proposta popular de educação e o fortalecimento de minha utopia enquanto educadora/gente.

Neste meio tempo, recebi a proposta de trabalhar 8 horas em uma escola particular de Sarandi, a qual aceitei por questões de currículo e de salário. Dedicava-me para desempenhar bem meu trabalho; mas lá, quando tentei sonhar e problematizar, fui imediatamente tolhida e compreendi que era a educação bancária que era exigida pelos pais, estudantes e direção da escola. Não consegui sonhar, não conseguia inovar, e o pouco que consegui garantiu minha sobrevivência na escola naquele primeiro e difícil ano de inserção na mesma.

Ao findar o ano, aproximava-se a possível abertura de concurso público para o magistério estadual. Eu já havia feito cursinho e realizado a prova em 2012 e reprovado; uma derrota dolorosa, difícil de superar. Precisava tentar de novo, precisava consolidar-me na profissão e ter alguma seguridade por questões de ordem prática, sobretudo, reafirmar que eu era capaz e superar a decepção de, no concurso anterior, ter reprovado por duas questões. Agora, mais do que nunca, exercendo a profissão de professora eu precisava passar neste concurso para continuar na carreira, já que seguiam rumores de substituição dos contratos temporários pelas nomeações. Então começamos a estudar em grupos, na escola Zandoná, com professoras que estavam se aposentando, organizaram aulas sobre legislação, plano de carreira e alguns pensadores da educação, aos sábados à tarde na própria escola; tenho certeza de que isto me ajudou, mas não apenas isto. Estar trabalhando na escola e viver um processo de gestão democrática, participar das formações na escola e as leituras que fazia para a especialização em Gestão Escolar garantiram que eu fosse aprovada, para meu alívio.

No mesmo ano eu fui aprovada no concurso do magistério estadual, trabalhava em duas escolas e fazia a especialização. Aquele fim de ano prometia ser cheio de tarefas, atividades e muito trabalho, e precisava preparar minha monografia para concluir o curso. Com a cabeça cheia e os nervos à flor da pele, eu pensei em desistir diversas vezes... contudo, tia Marilene não deixou, conversou muito comigo e em um choque de realidade me fez perceber que eu não poderia jogar fora o trabalho de tanto tempo, e que estudar era o maior investimento que poderia fazer em mim mesma.

A ideia eu já tinha, quis manter o mesmo projeto que me aprovou na seleção do curso, relacionar a gestão escolar com um processo de “formação continuada” que ocorre dentro da escola, a fim de comprovar o papel de uma gestão que tenha como primazia a participação e o diálogo para privilegiar o cotidiano escolar como terreno para as “formações dos professores”. Não havia jeito, aqueles momentos de formação na escola Zandoná mexiam comigo, despertava-me saberes, dúvidas, inquietações e desesperos, faziam com que minha prática estivesse em constante avaliação e reflexão. “A formação permanente de educadores, que implica a reflexão crítica sobre a prática, se funda exatamente nesta dialeticidade de que venho falando, entre a prática e a teoria” (FREIRE, 2013b, p. 117). Com esta curiosidade de saber como a “formação permanente” realizada na escola poderia ser este elo

entre teoria e prática, do qual fala Freire, realizei entrevistas semiestruturadas com dois membros de cada esfera da gestão na escola, considerando diferentes tempos de formação dentro da escola, do antigo para o recente.

Já estava feliz por ter chegado o dia da banca de apresentação da monografia, terminaria algo que me deu tanto trabalho, exigiu tanta dedicação e havia conseguido não desistir. Dia 30 de novembro de 2013, preparava-me para cumprir mais uma etapa da minha formação e constituição docente, estava aliviada. Mal sabia eu que esta banca não seria o fim e sim outro começo... segura do que ia dizer, comecei com entusiasmo, queria apresentar o trabalho que com tanto afinho construí. Tive pouco tempo, a manhã já chegava ao fim e o cronograma precisava ser cumprido, um professor da banca me dirigiu a palavra e disse “Patrícia, lembre-se de que nós já lemos seu projeto, você pode ser breve...” e fui breve, consegui sintetizar a pesquisa em poucos minutos, para mim a missão estava cumprida ali.

A surpresa veio na hora dos comentários, muitos elogios e considerações que faziam meu trabalho crescer e adquirir uma importância que eu não esperava... na hora das considerações do professor na banca, uma provocação “isto não é uma monografia...”, entrei em choque, “isto é quase uma dissertação de mestrado!”... aí sim entrei em choque... Ao final, outra provocação: “você tem condições de continuar, transforme este trabalho em um artigo, tente publicação, e mais, tente fazer a seleção para mestrado, você tem que continuar...”. Eu não acreditava no que ouvia: eu, no mestrado?! Já? Sempre tive este objetivo como um sonho distante e difícil de realizar, não acreditava que estaria, naquele momento, preparada para encará-lo. De qualquer modo, ouvir um professor da UFSM fazer aquelas considerações sobre o trabalho, convidando-me a escrever um artigo sobre o trabalho para levar ao Fórum de Leituras Paulo Freire do ano seguinte e, mais, dizendo que eu teria condições de fazer uma seleção para o mestrado, era provavelmente como viver um sonho. Não lembro exatamente como me despedi da banca, o que falei e fiz, sai na rua, andando e chorando muito... nunca tinha tido a experiência de chorar e soluçar de alegria, até aquele momento. Liguei para minha mãe e para o Aureo e só conseguia chorar, eles não entendiam: “se foi tudo bem, por que está chorando?”. Mas era de alegria, era por ter conseguido concretizar um objetivo e por enxergar um sonho mais próximo da possível realização.

Passei um mês em êxtase em recorrência daquela manhã. Acho que as palavras daquele professor tocaram profundamente em mim, e reacenderam uma

esperança e um sonho que eu carregava comigo como uma utopia distante: chegar ao mestrado. Em maio daquele ano, fui com outras professoras da escola Zandoná para Santo Ângelo, no Fórum de Leituras Paulo Freire; reencontrei o professor e conheci vários acadêmicos do seu grupo de pesquisa; e alguns me relataram que já tentavam há anos a seleção para o mestrado, sem sucesso. Aquilo me deixou com medo, uma vez que havia feito minha inscrição e preparara o projeto para submeter à banca de seleção. O evento foi uma experiência incrível de conhecimento, autodescobrimento e a certeza de que era ali que eu queria estar.

Com medo de não ser aprovada na seleção de mestrado na UFSM, inscrevi-me também na UPF, tentaria uma bolsa; e caso não passasse, teria a experiência de ter tentado. O período de seleção foi atribulado, muitas tarefas nas duas escolas, várias etapas eliminatórias e o nervosismo à flor da pele... queria muito ser aprovada, mas não sabia se já reunia os requisitos para tal. Fui sendo aprovada em cada uma das etapas e aquilo me dava confiança de continuar, até a última... Havia sido aprovada na UPF, e aguardava o resultado da UFSM. Estava em uma reunião de área na escola Aldo Conte quando abri o e-mail e vi que o professor me mandara a lista dos aprovados... e sim! Meu nome estava nela! Quanta alegria! Respirava a possibilidade de cursar mestrado em uma universidade federal, como era meu desejo. E as conquistas não paravam por aí, na UPF havia sido selecionada para uma bolsa Capes que cobria o valor do curso.

Nunca fui boa com escolhas, sou um tanto indecisa e saber qual o melhor rumo a tomar para cursar meu mestrado fora um desafio intenso, de incertezas, de choro, de sofrimento, porque duas coisas tão boas estavam acontecendo comigo e eu não queria desperdiçar nenhuma delas. Ficar na UPF seria infinitamente mais fácil, barato e possível para mim. Mas meu sonho estava em cursar o mestrado em uma universidade federal, ousar, desafiar-me... o que me custaria mais tempo, dinheiro e empenho. Mas quem disse que nossas escolhas tem que ser pelo caminho mais fácil? Contrariando meu pai e meu namorado, escolhi ir para Santa Maria, abandonei a bolsa e a possibilidade de fazer o mestrado de modo "mais fácil", para correr atrás do meu sonho. Pedi demissão da escola particular e reduzi as horas de aula para poder reservar dois dias na semana para estar em Santa Maria, e ali a utopia foi tomando forma a cada semana... afinal, "não há conhecimento pronto e acabado, do mesmo modo que não há vida absoluta. Tudo é processo contínuo de construção e de autoconstrução" (GHEDIN & FRANCO, 2011, p. 147).

A trajetória do mestrado foi intensa, repleta de sentimentos e vivências fortes, significativas. Quando a professora Dóris Bolzan afirmou, em uma de nossas primeiras aulas, que não sairíamos os mesmos deste curso, eu pensei que não. Sempre procurei manter a essência de minhas ideias e pensamentos. Mal sabia eu que, imersa no curso, já não era a mesma de quando entrei e tampouco seguirei sendo como sou hoje.

Tudo valeu a pena, tudo foi vivido. Desde as madrugadas frias e sonolentas nas quais saía para pegar o ônibus para chegar a Santa Maria, até a vivência no grupo Dialogus, os colegas que se tornaram amigos, companheiros de jornada, que compartilharam o que já haviam passado, direcionando-me sobre como deveria seguir adiante. A convivência com o professor Celso, que privilégio encontrar na vida pessoas que são capazes de te mover, que com a amorosidade te transformam, fazem-te enxergar a vida de outra forma, fortalecendo-te e fazendo com que sejas capaz de perceber novas possibilidades a cada passo. Isso é mais que orientar, é amar, é doar-se!

Josso (2004) trabalha o fato de que toda a pesquisa também traz um pouco da autobiografia, por isso acredito que todo esse percurso narrado foi fundamental. Tenho a certeza de que só suportei as dificuldades dessa jornada pelas pessoas que a fizeram comigo. Sim, não fiz mestrado sozinha. Todos os que compartilharam comigo as alegrias, os conhecimentos, as vivências e as experiências mostraram um tanto de si e tornaram cada instante um aprendizado constante. A escola que permitiu que eu pudesse realizar a pesquisa contribuiu profundamente para esta experiência, ao vivenciar comigo os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos oportunizaram-se uma verdadeira auto(trans)formação de minha professoralidade. Ao exercitar minha escuta sensível de nossas concepções, angústias e sonhos, fomos descobrindo juntas o que significa sermos seres inacabados e em permanente formação.

Trago aqui o registro da professora Planeta, que reforçou ainda mais a significação do presente trabalho. Ela, no círculo 6, de validação do trabalho, reforça que “a pesquisa da proposta da escola é um trabalho importante, pois ele vem sendo desenvolvido há mais de uma década e tem demonstrado frutos”. Isso me fortalece, afinal, um trabalho que procura problematizar a formação *com* professores precisa que suas coautoras também percebam a relevância de pensar a proposta, mas, antes de tudo, as concepções que lhes embasam os estudos e a prática.

A vivência das disciplinas foram complementos fundamentais para que eu realizasse leituras e participasse de debates que constituíram muito de minhas transformações durante este período. Os professores que, engajados e imersos em vida e formação pela educação, acreditando em novas possibilidades para as transformações da educação, da sala de aula, seja ela da educação infantil até a educação superior foram inspiradores. É importante para quem está apenas começando a trilhar um caminho saber que existem pessoas que se dedicam e lutam para, com seu trabalho, mudar a realidade de tantas pessoas.

Tenho plena consciência de que meu trabalho não está nem perto de uma conclusão, há muito por fazer, muito a construir, mas me sinto feliz por ter certeza de que estou no caminho. Afinal, o inacabamento é, por Freire, a inconclusão da própria experiência de vida, já que “onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2011a, p. 50). A professora Planeta complementa novamente meu pensamento, durante a autoavaliação dos Círculos, quando explica que se envolver nesse trabalho é fazer parte desta história. “Enquanto profissional, acho que cada momento que me transforme e auto(trans)forme quanto à formação, a profissional e ao caráter. Cada vez mais acredito no que faço, ou fizemos”. É por isso que não pretendo me acomodar, tampouco parar, pois a educação faz parte de minha vida, de minha auto(trans)formação como ser humano, cidadã e profissional e é por ela que eu seguirei acreditando e lutando para transformar o que vejo, o que ouço e o que faço.

CAPÍTULO 2 – OS CÍRCULOS DIALÓGICOS COMO EPISTEMOLOGIA DA AUTO(TRANS)FORMAÇÃO E DO FAZER PEDAGÓGICO

Refiro-me a que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica na continuidade da leitura daquele. [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo, está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou reescrevê-la, quer dizer, transformá-lo através de nossa prática consciente.

Paulo Freire

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 práticas pedagógicas. Sendo assim, uma escola, um grupo, uma situação ou problemática torna-se objeto de estudo e investigação para a produção de conhecimento, com vistas à contribuição social e relevância significativa para os envolvidos nesta área de atuação.

Ao tomar como lócus de pesquisa uma escola pública de Educação Básica, é necessário pensar em concepções metodológicas, cujos instrumentos de pesquisa contemplem a singularidade da realidade tomada como objeto de pesquisa. Desta forma, a ótica que este estudo propõe entrelaça a pesquisa qualitativa com um contexto de escola pública que procura calcar sua proposta de ensino na pedagogia da educação popular, reinventada para o contexto da Educação Básica em escola regular. O entrelaçamento proposto parte de uma curiosidade que abrange anseios e problemáticas emergentes do coletivo da escola acerca de como tornar a escola pública um lugar significativo de formação permanente de professores pelo entrelaçamento da práxis educativa escolar na perspectiva da educação popular e a realidade dos estudantes.

Assim, foi importante contemplar, durante o desenrolar da pesquisa, de que modo a auto(trans)formação permanente pode atuar como articulador da realidade dos estudantes e do cotidiano do professor. Considerando a auto(trans)formação

permanente o alicerce do trabalho educativo problematizador, dialógico e progressista.

Já que uma proposta de educação popular em um contexto regular de aprendizagem necessita de preparo e planejamento, procurou-se compreender qual a possível relação que se estabelece em uma proposta humanizadora popular na escola pública e a auto(trans)formação dos docentes, em especial, naqueles que ocorrem do contexto escolar, com foco na realidade dos estudantes e na busca de questionar, discutir e fortalecer a proposta da escola. Além disso, foi necessário analisar as contribuições da pedagogia popular no contexto dessa escola pública para a construção de uma educação mais significativa e humana para seus sujeitos.

A investigação foi aprofundada no entrelaçamento da auto(trans)formação permanente dos professores na práxis educativa com um viés de transformações significativas aos estudantes e a sua realidade sócio-política-econômica.

Destarte há consonância da pesquisa idealizada 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 a 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 10 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, análise crítica e relato da própria prática, e, posteriormente, de volta ao lugar de agente do processo, pudesse olhar com outros olhos, por outra perspectiva, suas ações e posturas, com o poder de modificar e aprimorar sua vivência e processos pedagógicos.

Avaliar o que faz, aquilo que faz parte é um dos caminhos para promover transformações diante de problemáticas reais é proposta da pesquisa qualitativa.

Sendo assim, este processo necessita de “uma interpretação dos fenômenos à luz do contexto, do tempo, dos fatos” (MICHEL, 2009, p. 36), considerando que o contexto pesquisado, a construção dos dados durante o processo de pesquisa buscará problematizar situações reais e interpretá-las promoverá a auto(trans)formação de seus sujeitos envolvidos.

A abordagem qualitativa possui a amplitude e diversificação das questões e problemas da área social e das relações humanas, capaz de contemplar questões da educação, que possuem tratamento multidimensional, devendo ser analisada em diversas esferas. Geralmente é aplicada em questões dinâmicas que, invariavelmente, possuam 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, ao obter os relatos da análise, o pesquisador seja capaz de cruzar informações inicialmente desconexas, interpretar respostas e ler aspectos da realidade que ajudarão a compor a análise, que deve ser realizada sempre calcada na teoria. A autora trata do “olhar sensível armado pela teoria” (ibid, p. 152) que é capaz de “operando com conceitos e constructos do referencial teórico”, orienta o caminho construído pelos documentos gerados no trabalho de campo.

A Educação Básica é pauta de opiniões e sugestões de todas as áreas da sociedade. Todos pedem que a educação tenha qualidade, todos querem escolas melhores para educar seus filhos, mas poucos têm consciência de seu real 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.

Para que uma educação democrática e participativa ocorra é necessário diálogo. E para que o diálogo aconteça é preciso reconhecer que o outro se constitui em um tempo-espço e que 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.

Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existir criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra (FIORI in FREIRE, 2013b, p. 17).

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 sujeitos¹⁰ de pesquisa. 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 a pesquisa não será construída sem promover modificações intensas tanto no pesquisador como 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 coletivo. 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. Ghedin e Franco 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 a esfera do fazer as características do contexto sociocultural, as necessidades e possibilidades do momento, as concepções teóricas e a consciência das ações” (2011b, p. 42). O pensamento de Freire (2013a) complementa, quando afirma que

¹⁰ 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, liberdade, que reflete, posiciona-se criticamente e toma decisões que alteram a realidade. Concebem a humanização no diálogo e na ação. “O homem integrado é o homem *Sujeito*” (FREIRE, 1980a, p. 42 apud OSOWSKI, 2010, p. 382).

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. Quando 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 sensível¹¹ e da problematização de sua realidade, também assim o homem se constitui sujeito de sua própria história.

Ao pensar uma pesquisa envolvendo um coletivo de profissionais na área da educação há que ser 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 vida¹², bem como conduzir o fazer com vistas à emancipação desses sujeitos e das ações promovidas por eles em sua professoralidade¹³.

A possibilidade de oferecer aos sujeitos do grupo pesquisado condições formadoras e incentivadoras dessa emancipação, o que poderá facilitar a transformação democrática das condições de vida e de existência dos sujeitos (GHEDIN & FRANCO, 2011, p. 42).

Ao perceberem-se “olhados” e integrantes do trabalho científico, sem dúvida, haverá por parte dos sujeitos um maior comprometimento e seriedade em abordar

¹¹ Com a leitura da obra de Freire é possível internalizar a importância do processo de escuta no pensamento de Freire. Em *Pedagogia do Oprimido* (2013) Freire 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 a 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” (SAUL, 2010, p. 159) 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” (p. 160).

¹² 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 a interpretação da realidade e valorização das experiências de formação. “Pode ser compreendido como um horizonte comunicacional que permeia todos os processo de entendimento humano” (ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 123).

¹³ 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” é o “processo de aprender a ser professor se dá no exercício continuado da docência (ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 135).

questões que emergirem e que interessam ao trabalho do coletivo em uma proposta sustentada pelo trabalho, colaboração e solidariedade.

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 da pesquisa 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 coleta de dados que não ocasionassem a aproximação do pesquisador e de seus sujeitos, sem permitir a interação entre pesquisador-pesquisa-contexto-sujeitos.

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-formativos. É a presença e a propensão ao diálogo no questionamento, constatação e resolução dos fenômenos educacionais que envolvem a pedagogia da educação popular e a auto(trans)formação permanente de professores de uma escola pública. O Grupo Dialogus - Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire - vem consolidando como epistemologia de pesquisa com os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos como uma maneira de propor uma escuta sensível e o diálogo aberto acerca do próprio processo permanente de auto(trans)formação. Essa proposta epistemológica e metodológica mantém raízes nos Círculos de Cultura¹⁴ de Paulo Freire, articulados com

¹⁴ Para Brandão (2010), “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” (p. 69). 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” (ibidem). 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” (ibidem).

pressupostos da Pesquisa-formação¹⁵ 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 (re)significação e auto(trans)formação.

Acredita-se 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 do outro 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 este critério, encontra-se também sujeito como autor-participante e condicionante da pesquisa, sem ele, não se investiga, não se constata e tampouco existe a capacidade real de intervir em um contexto social isolado. Ao serem valorizados, os sujeitos pesquisados têm voz, fala e 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 coletivo e conferir maior significação à pesquisa. Segundo Henz,

nos espaços-tempos do grupo de estudos e das atividades de pesquisa, todos os sujeitos são participantes e caracterizam-se como coautores e construtores de conhecimentos e práticas que sirvam para intervir nos problemas levantados, refletindo e analisando sobre como se dão as diferentes relações e interações na *práxis* educativa escolar e na sociedade (2014, p. 3).

O cotidiano ganha destaque, visto que, no grupo, todos pertencem e todos compõem os momentos formativos. Cada um, tendo o espaço para “dizer a sua palavra” ganha mais motivação para se mobilizar em nome da construção de uma proposta pedagógica, no caso desta pesquisa, voltada à pedagogia popular dentro da escola pública de Educação Básica. Com a organização dos Círculos, o espaço de voz e vez foi ampliado dentro dos encontros de auto(trans)formação, abordando

¹⁵ 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.

questões diversas e intensamente ligadas à práxis educativa. De modo percebido no Círculo 2, um momento que tratou de questões da avaliação, no qual as educadoras sentiram-se abertas para dialogar sobre as práticas avaliativas, revelar suas angústias e ouvir umas às outras. Na proposta da escola, há uma cobrança muito intensa quanto ao processo de avaliação, compreendido parte intrínseca de todo o planejamento e é esta uma aflição marcante nas professoras: “a coerência dos critérios avaliativos e o que a gente está pedindo, a elaboração dos critérios, na hora de corrigir, você percebe que não consegue escrever de acordo com os critérios”, afirmou Força. “Será que nós temos clareza nessa questão dos critérios?”, questionou Amizade. As indagações são momentos fundamentais previstos nos Círculos, “ao indagar o ser humano mobiliza sua capacidade de fazer opções, de decidir e de escolher e, quando exerce essa capacidade de escolha não muda totalmente o mundo, mas muda sua posição diante e dentro dele” (HENZ; FREITAS, 2015, p. 79).

Outro movimento vivenciando neste Círculo, em especial, foi a emergência das temáticas, relacionadas ao processo avaliativo da escola, como a pouca compreensão dos estudantes quanto ao que é pedido das avaliações, a falta de estudo e leitura dos educandos e a responsabilização também do professor quanto a essa falha. E, principalmente, as dificuldades na retomada da avaliação, quando as educadoras afirmam não conseguir tornar a avaliação como processo já que a retomada não tem sido compreendida como uma nova oportunidade de aprendizagem.

Neste diálogo em especial, o Círculo possibilitou uma reflexão intensa, inclusive a respeito de conceitos que são utilizados, por exemplo: o que é entender a avaliação como processo para cada uma das educadoras? Isso ficou evidente na interação e troca de experiências. O movimento da escuta sensível e do olhar aguçado entre o grupo permitiu descobrir que, por vezes, conceitos repetidos no meio educacional não são compreendidos da mesma maneira por todos. O movimento do diálogo-problematizador, previsto nos Círculos, mobilizou e potencializou entre as participantes a capacidade de pensar sobre questões que são levantadas entre o grupo. Este, de modo singular, problematizou a questão do que cada uma compreende por “avaliação como processo”, um conceito tão utilizado no meio da educação para tratar da avaliação. Para a educadora Reflexão,

[...] processo, porque eu acho que uma das maiores dificuldades que eu tenho e que a maioria de nós têm é encarar a avaliação como processo. E... na matemática é uma coisa assim um pouco mais complicada que nas outras áreas. Porque assim, é muito difícil para um estudante: eu deixei uma avaliação no 8º ano e vi que eles entenderam a conta, eles conseguiram montar o cálculo, mas não chegaram ao resultado esperado. E eles ficaram frustrados, porque eles queriam ter conseguido, mesmo eu falando para eles que eles tinham entendido. Estava lá nos critérios: conhecimento em construção de gráfico. Eu não escrevi “tem que fazer o gráfico exatamente.” Daí o *guri* me olhou assim e disse: ouviram o que a *profe* falou, ouviram? Se vocês não chegaram ao resultado final não tem problema, era isso! Aí depois ele suspirou e disse: tá tudo errado! Sabe, então é complicado, o processo quando eles encaram que aquilo que eles erraram é porque eles não sabem fazer (PROFESSORA REFLEXÃO, CÍRCULO 2).

Já para a educadora Objetivo, a concepção de avaliação como processo é realizar a avaliação em diferentes momentos do desenvolvimento da fala. “Eu já encaro o processo de outra maneira. Eu não consigo fazer uma avaliação antes, por exemplo, de ter trabalhado alguma coisa. Parece que fica aquele negócio de dar – devolve, faz – devolve. Eu não acho, não sei...”, este momento foi de descoberta de todo o grupo, afinal, aqueles conceitos que ninguém contesta, que todos acham que entendem e praticam não são fechados. Lembro aqui de Freire (2011a) que nos alerta que não podemos estar demasiadamente certos de nossas certezas. E prossegue no diálogo quando ela diz que entende de outro sentido “fazer a avaliação diferente para os educandos diferentes e fazer avaliações diferentes para todos. Diferentes em não ser só escrita, não só ser apresentação de trabalhos.” Aqui ela abre mais duas possibilidades de entender a avaliação: de modo equitativo, ou seja, levando em consideração a capacidade de cada estudante, por exemplo, atender de modo diferente um educando com déficit de aprendizagem. E de outra forma ainda, quando questiona o modelo tradicional avaliativo de forma escrita, abrindo a necessidade de se privilegiar demais habilidades como a oral, por meio de debates, artística, relacional para além do conceitual. Para Flor, é não fazer apenas uma avaliação no final do trimestre e assim, dizer se o estudante aprendeu ou não aprendeu:

tem que fazer anotações diariamente [...] eu acho importante, sinto dificuldade para ter todos os dias uma anotação de cada um, mas eu acho importante porque na avaliação do fim do trimestre, ele vai mal e eu posso dizer que ele não perdeu nada. Quantas coisas a gente deixa de utilizar como instrumentos por que não têm registro (FLOR, CÍRCULO 2).

Para Estrela, o necessário é torná-la significativa e que os educandos possam compreendê-la no seu dia a dia. Questionando aquele modelo de avaliação distante

de realidade, para que ela seja realmente compreendida. E nesse diálogo problematizar tornou-se também um exercício de conscientização, já que na metodologia dos Círculos, conscientização não é apenas tomar a consciência de um processo, mas principalmente agir para a transformação. Quando nas falas, as educadoras constroem novas possibilidades de prática, elas também estão auto(trans)formando suas práticas, ao proporem sugestões, alternativas e novas concepções para o processo educativo. Contribuindo com o diálogo, a professora Sol, sugere “para que a avaliação seja um processo a gente tem que avaliar as nossas avaliações, a retomada. É a gente que sabe o que está fazendo lá para voltar e pôr em prática de novo, senão não tem como ser processo [...]”. Neste Círculo foi percebida a participação intensa e acalorada nos diálogos, todas ao mesmo tempo em que ouviam atentamente, com uma escuta sensível de quem se descobre no outro, nas aflições e angústias, também problematizando as próprias limitações, como seres inacabados, mas dispostos a auto(trans)formarem-se, por mais desafiador que seja este caminhar.

Para Henz e Freitas (2014), a metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, apreendida/construída pelo Grupo Dialogus em suas atividades de encontros, formações em escolas públicas de Santa Maria e em seus projetos formativos, “possibilita a aproximação dialógica, permitindo voz e vez a cada interlocutor, bem como o repensar das práticas do grupo e de formação permanente”. Esta relação foi sentida pelo coletivo da Escola Zandoná, que aceitou o desafio de participar e de compreender a essência dos Círculos, à sua maneira, dando-lhe o seu contorno, mas sem perder o movimento característico da investigação, formação e diálogo, propostos nos Círculos de Cultura¹⁶ (FREIRE, 2001b).

A ideia também é contemplada por Ghedin e Franco (2011), 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-espaço para a imersão de possíveis transformações. Henz, ao abordar a metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, também

¹⁶ 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).

realça a compreensão de que o diálogo e a vivência cooperativa dentro da auto(trans)formação permanente possibilita “processos intersubjetivos e dialógicos pelos quais cada um vai se auto(trans)formando enquanto pessoa e enquanto profissional” (2014, p. 3). Esta auto(trans)formação não é um processo individual, e sim coletivo, 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 ao outro. Ao participar dos Círculos, é desafio do orientador a percepção para além das palavras, cada gesto, cada ato, cada olhar e postura podem transcender interpretações possíveis entre os interlocutores.

Por isso que, ao tornar-se coautor¹⁷, no sentido de ser também um protagonista, 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. 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 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-formativos o professor é visto como agente produtor de conhecimentos, como alguém que tem muito a dizer sobre seu fazer e para contribuir com o coletivo, é olhado “como pessoa, como profissional, como construtor de inteligibilidade, como ser reflexivo, como alguém que pensa, decide, se angustia” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 60).

“Esse processo se dá pela organização de Círculos Dialógicos onde todos são convidados à prática da escuta sensível, do olhar aguçado, do reconhecimento à alteridade do outro, à ‘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

¹⁷ 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, e sim 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 sugeriram estratégias de condução e compuseram um diálogo aberto, reflexivo e conscientizador. Ao ‘dizerem sua palavra’, elas tornam-se fundamentais para as reflexões e análises que dão corpo a esta pesquisa.

práxis educativas. 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.

Reafirmando nas palavras de Henz, promover os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, na metodologia de pesquisa (e formação), auxiliar a enxergar cada homem e cada mulher em suas particularidades. É justamente esta singularidade que será observada e que se tentará captar a partir das falas e registros das educadoras de uma escola pública de Educação Básica de Barra Funda - RS. 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.

Os Círculos aconteceram durante reuniões semanais de “formação pedagógica”, que vem sendo realizadas há mais de 10 anos pelas educadoras da escola, no entendimento de que a formação, o estudo e a reflexão acerca da prática pedagógica são elementos fundamentais para a manutenção da proposta pedagógica da escola pelo viés da educação popular de Paulo Freire. Hoje, conforme previsto na lei 11.738/08, que garante jornada máxima de 2/3 (dois terços) das horas trabalhadas em interação com os educandos em sala de aula, consoante com a LDB nº 9.394, as reuniões de formação fazem parte da carga horária dos educadores, compreendendo 1/3 (um terço) do tempo destinado à formação e aperfeiçoamento do tempo na escola.

O coletivo de educadoras da escola Zandoná é composto por 28 professoras com formação acadêmica de graduação, em sua totalidade, a maioria com pós-graduação, sendo que uma educadora é mestranda e outra já concluiu a formação de Mestrado em Educação. A participação nas formações é unânime; contudo, por uma questão de organização curricular e para contemplar melhor cada nível de ensino oferecido pela escola, estas “formações” são divididas em três momentos de duas horas semanais, sendo uma reunião das professoras atuantes no Ensino Médio, uma segunda reunião para contemplar as educadoras do Ensino Fundamental – Séries Finais e ainda outra que reúne as educadoras do Ensino

Fundamental – Séries Iniciais. O planejamento das reuniões é realizado pela coordenação pedagógica da escola, composta por três professoras com carga horária de 20 horas semanais, sendo que cada uma delas destina-se à organização e coordenação das reuniões de um dos níveis de ensino.

Neste trabalho, serão coautoras 20 educadoras, atuantes em sala de aula de todos os coletivos, decisão acordada em ata de reunião de formação da escola (17/08/2015), na qual se define a concordância da participação nos Círculos, bem como a modificação do dia de formação, quando da realização dos mesmos. Entende-se que é importante a participação igualitária, democrática e efetiva de todas as educadoras, no intuito de promover diálogos amplos, contextualizados e pré-ocupados com a problematização da prática escolar cotidiana. Longe de ser uma prática espontaneísta, como afirma Brandão (2013 apud HENZ; FREITAS, 2015b), não se impõe sobre a realidade ou em cada caso, ela pode ser (re)criada para que melhor se aproxime e consiga privilegiar a realidade pesquisada. Isso se deve a esta metodologia não ser estanque, não ser rígida e fechada, ela possui uma essência rigorosa, problematizadora e dialógica.

Os Círculos tiveram realização intercalada, definida em “reuniões pedagógicas” com o grande grupo, sendo o total de 5 momentos, em virtude da necessidade de seguimento das “reuniões de formação” e das temáticas específicas das falas socioantropológicas trabalhadas em sala de aula. Após a realização das transcrições e análises, um sexto momento ocorreu, com a finalidade de apresentar e validar as constatações e análises da pesquisadora com as participantes. Os momentos de “formação” não foram alheios ou “descolados” dos Círculos; ao contrário, são tempos-espacos de discussão, leituras e teorizações acerca da práxis, e as temáticas dos Círculos emergem em virtude da observação do contexto, dificuldades, angústias e impasses da organização curricular, prática pedagógica, formação permanente e desenvolvimento profissional. Todos eles partirão de fragmentos da obra “Pedagogia da Autonomia”, de Paulo Freire, obra com a qual a escola presenteou todos os professores no final do ano de 2012, e foi tema de discussões e leituras das “formações pedagógicas” de 2013; portanto, já foi lida por todas ou pela grande maioria das educadoras. Após os Círculos posso dizer que fiz a escolha certa, uma vez que as palavras de Freire impulsionaram diálogos em sua essência e ao encontro da proposta da escola, contribuindo com a auto(trans)formação das educadoras, como confirmam Esperança e Sol no Círculo

3, após a leitura do fragmento: “É justamente a questão da opção”, diz Esperança. “A essência da Pedagogia da autonomia, da pergunta”, confirma Sol.

A opção por relacionar os Círculos e temáticas cotidianas com a obra é pela imensa significação para a profissão de professor e por sistematizar de modo aprofundado os saberes, pela “formulação de questões que permitem a cada participante colocar em movimento o seu próprio questionamento” (JOSSO, 2014, p. 132) e as exigências à prática docente sob o olhar de Freire, condutor da proposta pedagógica da escola, desde 2001.

Henz e Freitas (2014) apontam para alguns movimentos importantes de composição dos Círculos. Estes foram construídos com o grupo Dialogus, do decorrer da concepção da metodologia, afirmando a dinâmica e a organização dos momentos. Para a realização dos Círculos, fez-se a conversa com as coautoras, explicando o funcionamento da dinâmica, e que pudessem se sentir à vontade para contribuir nos diálogos, em qualquer momento. Num primeiro movimento¹⁸ 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 estes que transcendem a capacidade de falar, mas exigem o exercício de ouvir, de participar, de relacionar. 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 tornamos empoderados a (re)pensar e (re)inventar a realidade e as práticas educativas cotidianas. Quando nos descobrimos e aceitamos a incompletude, podemos passar para a problematização das questões que nos entravam, é o movimento da **emersão das temáticas**. O terceiro movimento justifica a coautoria dos participantes dos Círculos, as temáticas tratadas emergem também do grupo, do cotidiano e da realidade, por isso em cada vez que ocorrem, os Círculos adquirem singularidades. Estas temáticas são mobilizadas por meio do quarto movimento, os **diálogos-problematizadores**, dos quais partem as perguntas,

¹⁸ 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.

tão necessárias no pensamento de Freire, são indagações, discussões e provocações que conduzem a um quinto movimento, a **auto(trans)formação**, conceito que vem sendo discutido e fundamentado pelo grupo Dialogus: educação, formação e humanização em Paulo Freire. Esse movimento acontece quando há a possibilidade de

vivenciar um processo dialógico de auto(trans)formação permanente, em que ambos (pesquisador e interlocutores) compartilham suas inquietações, desejos, esperanças, alegrias, frustrações, saberes, bem como problematizam suas experiências (HENZ; FREITAS, 2015b, p. 79).

Ao auto(trans)formar-se os participantes podem também passar pelo movimento da **conscientização**, tomada de consciência do processo conduzido de alternativas para a ação concreta, a transformação de sua realidade. “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). É importante registrar neste estudo que durante a sua conclusão, as discussões do Grupo Dialogus têm apontado a criação de mais movimentos, a fim de contemplar as experiências vivenciadas pelos pesquisadores, professores e orientadores dos Círculos. Por uma opção limitada pelo tempo e para não correr o risco de publicar informações ainda não rigorosamente discutidas e estudadas pelo grupo, foi optado por utilizar o número de movimentos, imagem e descrições construídas e vivenciadas até o presente momento, ressaltando que isso não reduz a compreensão holística dos processos que constituem e confiabilizam os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos como uma alternativa metodológica e epistemológica de compreender intrinsecamente o processo de formação permanente de educadores.

Figura 1 – Movimentos para a dinâmica dos círculos dialógicos investigativo-formativos¹⁹



Fonte: Henz; Freitas (2015b).

Contudo, por se tratar de uma metodologia que pressupõe diálogo, os movimentos não são estanques, tampouco ocorrem em ordem, podendo ser intercalados e se repetirem ao longo da realização dos Círculos, como embasa Josso (2004), considerando que a avaliação das motivações também orientam as escolhas, uma vez que é importante para o envolvimento e consolidação da identidade do grupo. O planejamento pedagógico dos mesmos foi organizado sob três passos, assim como Freire organizava seu ensinar e como a escola conduz, em sala de aula e nas reuniões de formação, os momentos de discussão, formação e construção de conhecimento. A cada Círculo com três movimentos: um primeiro partindo do conhecimento prévio e das percepções das docentes sobre a temática, o estudo da realidade, provocado por uma citação de uma fala de alunos não identificados, fragmento musical e charge, cada um em um círculo, este será o ESTUDO DA REALIDADE. Posteriormente, mas sem divisão de tempo, de modo natural, será introduzida a parte teórica, um fragmento da obra Pedagogia da Autonomia, com aproximações da temática e a discussão do mesmo, ainda

¹⁹ Conforme Henz (2014), “a auto(trans)formação de professores se dá por meio de uma circularidade em espiral ascendente proativa que se movimenta dentro da condição ontológica do inacabamento humano em busca do ‘ser-mais’.”

relacionando com o fragmento inicial e sempre tendo como fio condutor a práxis e o cotidiano da escola, o que chamaremos de ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO. E para concluir, em dois dos círculos foi solicitado um breve registro, sempre conduzido por uma orientação prévia para escrita nos diários de bordo da formação, será a APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO²⁰. Esses momentos possibilitarão a ocorrência dos seis movimentos pressupostos para a realização dos Círculos, já que possibilitam a escuta, o questionamento, o diálogo aberto, as problematizações e o pensar e refletir acerca de possibilidades de auto(trans)formação.

Imagem 1 – Círculo com os educandos para a emersão das temáticas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

²⁰ O planejamento sistematizado de cada Círculo corresponde ao Anexo C.

Imagem 2 – Realização dos círculos dialógicos investigativo-formativos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

E registros em diários de campo individualizados, utilizados desde o início da proposta pedagógica da escola, que contêm escritos acerca da prática, condução da fala metodológica e sobre a profissão. Contudo, foram propostos escritos específicos a respeito dos Círculos Dialógicos realizados, com o objetivo de avaliar e de registrar a prática e as concepções individuais, que talvez não sejam expostas oralmente, mas que ao escrever possam ser percebidas. Isto aconteceu nos círculos 3, no qual as professoras refletiram sobre como sua prática intervinha na realidade dos educandos; e 5, no qual registraram uma autoavaliação, com percepções sobre a participação individual nos diálogos, a condução dos círculos e a consciência da auto(trans)formação ocorrida a partir das reflexões e aprendizagens daqueles momentos.

Trabalhar com Círculos requereu uma porcentagem de maleabilidade e adaptação à circunstância, 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. Ghedin & Franco falam que “o método científico, ao estudar educação precisa reservar espaço de ação e de análise ao não-planejado, ao imprevisto, à desordem aparente”, (2011, p. 42); este deve ser um trabalho coletivo, dialógico 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 da práxis pedagógica. O que também possui relação com a pesquisa-formação, quando Josso (2004) traz a dimensão da consciência dos registros que buscam a “autonomização dos aprendentes” (p. 134), 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 análise e interpretação dos dados. Por esta ser uma pesquisa que emerge do cotidiano profissional do pesquisador e traz consigo inquietações e problemáticas reais, entrelaçadas à prática docente de um coletivo de educadoras de uma escola pública de Educação Básica do RS, terá um caráter qualitativo, utilizando a metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, embasados nos círculos de cultura de Paulo Freire e no trabalho metodológico da escola pesquisa sob o viés da pedagogia popular. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso (YIN, 2005) com características de pesquisa-participante (BRANDÃO, 2001) por concentrar as ações da pesquisa em um contexto específico e por contemplá-lo em suas particularidades, por meio de processos de investigação e análise 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 no presente trabalho e, principalmente, pelo direcionamento ao estudo de fenômenos contemporâneos contribuíram para conferir a pesquisa participante como característica metodológica do estudo.

A educação popular, pensada em espaços não-regulares de aprendizagem, pode conceder muitos princípios transformadores para a escola pública, historicamente excludente para as classes populares e oprimidas. Estes princípios não podem ser impostos, tampouco determinados, mas vêm de uma opção por uma educação e dignidade social. Para Brandão,

Uma opção por uma pesquisa participante obviamente não significa que a escola passe a ter a tarefa de resolver os problemas vividos pela comunidade. Mas, sem dúvida, a escola cumpre um papel importante, fundamental, na compreensão desses problemas e na busca de alternativas possíveis no seu âmbito de ação (BRANDÃO, 1988, p. 31).

Como base da pesquisa qualitativa, escolheu-se como possibilidade metodológica a pesquisa participante como elemento de integração entre pesquisador e pesquisando à realidade de atuação destes sujeitos. Brandão relaciona o conceito a um conhecimento coletivo, “a partir de um trabalho, que recria, de dentro para fora, formas concretas dessas gentes, grupos e classes participarem do direito e do poder de pensarem, produzirem e dirigirem os usos de seu saber a respeito de si próprias” (BRANDÃO, 2001, p. 9-10), bem como instrumento de empoderamento da participação e produção do saber popular, com finalidade social. Portanto, a metodologia da pesquisa participante, desde sua origem, está ligada aos princípios da educação popular, envolvendo trabalhadores, comunidades de base, militantes, agentes de pastoral, professores...

Ela abarca a finalidade de um trabalho científico que venha a contribuir com a significação e finalidade de sua realização em um determinado contexto. “Para o quê serve o conhecimento social que a minha ciência acumula com a participação do meu trabalho? Para quem, afinal?” (BRANDÃO, 2001, p. 10). Para o autor, o método dá possibilidade para que seu pesquisador/pesquisado possa conhecer a sua própria realidade, estando ele envolvido na vida própria da comunidade.

Participar da produção deste conhecimento e tomar posse dele. Aprender a escrever a sua história de classe. Aprender a reescrever a história através de *sua* história. Ter no *agente* que pesquisa uma espécie de *agente* que serve (BRANDÃO, 2001, p. 11).

A pesquisa participante é aquela voltada para o povo, não realizada SOBRE, mas COM os integrantes de um determinado contexto social, geralmente ligado a realidades excludentes e vulneráveis. É a realidade analisada e descoberta pelos que a vivem, sem “descolar” o contexto e as experiências, isolando-os em ambientes externos. A pesquisa da realidade nasce da necessidade de uma população discutir suas próprias problemáticas e palavras geradoras (definidas por Freire), a fim de adquirir significação na construção da pesquisa em ciência. Não há separação, portanto, do cientista social e do sujeito pesquisado; ambos se fundem sob a mesma ótica na construção da pesquisa, que é de interesse de todos.

O pesquisador, devido a sua inserção social, consegue 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 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.. A pesquisa participante está ligada à práxis, ou seja, à prática histórica em termo de aplicação do conhecimento científico para fins explícitos de intervenção. É por isso que não esconde sua ideologia, sem, contudo, perder de vista o rigor metodológico.

É fundamental, portanto, caracterizar a metodologia da pesquisa participante, segundo Brandão (2001), pelo processo de inserção do pesquisador, descoberta e escolha da temática geradora do grupo e a organização do material para discussão e ação. Fazendo parte da construção da pesquisa, dividida em dois momentos básicos: a elaboração das hipóteses-base, pensadas a partir de uma problemática; e a verificação da validade e consistência dessas hipóteses.

No prefácio da obra de Danilo Streck e Telmo Adams (2014), Bernadete Agatti questiona “o que é a realidade senão transformação?”, e afirma que a pesquisa de investigação científica nesta perspectiva de concretude está ligada a conceitos de emancipação, sustentabilidade e transformação social.

Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê e não a capta como totalidade. É transformando a totalidade que se transformam as partes e não ao contrário. No primeiro caso, sua ação está baseada numa visão ingênua, meramente “focalista” da realidade, não poderia constituir um compromisso” (FREIRE, 2011a, p. 21).

A pesquisa participante, deste modo, constitui-se em uma ação engajada que convive, observa, reflete, pergunta e constrói passagens. Intrinsecamente ligada à reflexão constantemente problematizadora, o que já no Círculo 1, realizado com as educadoras da Escola Zandoná, foi possível perceber. A educadora Utopia provoca reflexões acerca das problematizações dos professores e da resposta dos educandos.

Eu, às vezes, acho que eles (estudantes) falam o que queremos ouvir sim. Porque o que eles pensam desagrada e nós vamos rebater, sim, com certeza. Mas, na sala de aula, as minhas verdades não são as tuas verdades, depois eu vou me dar conta que eu estou defendendo algo que eu acredito e o outro fala o que ele acredita que pra ela é verdade e nós vamos ficar discutindo 30 dias, [...] e se constrói em cima do diálogo, mas não necessariamente nós vamos fazer todos pensarem da minha forma (Educadora Utopia, CÍRCULO 1).

É perceptível na fala da educadora a valorização do diálogo, do impasse de opiniões e como o papel da mediação do educador é importante para a pesquisa e

para a construção do saber por parte do estudante e também do professor. Em uma pesquisa participante e cooperativa, teremos, sem dúvida, o diálogo e a interação de opiniões e opções distintas, assim se constitui a diversidade e o conhecimento pelo envolvimento cooperativo de todos. Estes movimentos de investigação impulsionam para a ação, tornam a sala de aula um ambiente vivo, dinâmico e propulsor para transformações reais e significativas para os envolvidos naquela localidade.

Para Agatti (apud STRECK & ADAMS, 2014) “os movimentos investigativos em áreas sociais não dispensam o rigor científico e crítico, o qual modula tanto a geração de conhecimentos como a mudança de situações” (2014, p. 13).

Nasce na metade do século XX com o surgimento da educação popular e as metodologias de cunho participativo e emancipatório para seus sujeitos. Inicialmente ficou conhecida como *investigación-acción participativa* (IAP), também denominada de pesquisa participante, sistematização de práticas e experiências e/ou pesquisa participativa. IAP (Orlando Fals Borda, sociólogo colombiano que iniciou os trabalhos da década de 60). Ele resume as principais características de seu método:

- a) O trabalho de pesquisa-ação dirigia-se à compreensão histórica e social dos grupos mais expostos aos impactos da expansão capitalista na Colômbia, trabalho com camponeses, indígenas;
- b) Tentativa de articular a compreensão histórica com práticas organizativas locais e nacionais no contexto das lutas de classe;
- c) Experiências realidades em regiões rurais e costeiras da Colômbia reunindo intelectuais e profissionais comprometidos com a proposta;
- d) Trabalho independente de partidos políticos (BORDA, 2009, p. 255 apud STRECK 2014, p. 33).

No Brasil, seu pioneirismo se deu com Paulo Freire (1988), que conduziu um método de pesquisa participante com um projeto de alfabetização na cidade de Angicos em 1960. Temas, palavras geradoras oriundas da realidade cultural deveriam ser investigados por uma equipe interdisciplinar e pela própria população a ser alfabetizada. A investigação faria parte do processo educativo. Para Freire a pesquisa em educação precisa ter finalidade libertadora e dialógica.

As condições de captação da informação na pesquisa-participante são marcadas pelo caráter coletivo e dialógico do processo de investigação, o que não exclui técnicas individuais. A pesquisa qualitativa que se utiliza do método da pesquisa participante tem as condições sociais e locais muito presentes na escola, os instrumentos e a estrutura da pesquisa. Fatores e características sociais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, diferentes sistemas de interesses

envolvidos e os objetivos da pesquisa podem influenciar nos instrumentos escolhidos para a condução da mesma. O importante é que o pesquisador seja capaz de discernir o papel atuante que ocupará no cenário da pesquisa e consiga “ler” a realidade, a fim de contemplá-la com instrumentos pertinentes.

É possível afirmar que o mais importante na pesquisa participante não são os instrumentos para a construção de dados em si, mas sim a postura do observador-participante. Este deve traduzir em sua pesquisa um envolvimento legítimo e uma interação entre pesquisador e “objeto” pesquisado.

No presente estudo, buscar-se-á instrumentos que, como caracteriza o método, possibilite uma relação igualitária e “horizontal” com os participantes, livrando-se da “verticalidade” e do autoritarismo, percebendo-os como literais co-autores da pesquisa, e não como meros informantes. Os pesquisados, neste caso, constituem-se principais agentes da concretização da pesquisa, que existe por e com eles. “Os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (GIL, 1999).” Os participantes devem auxiliar na definição do campo de investigação, levando em conta suas expectativas e mudanças propostas ao longo da pesquisa. Outra característica apresentada pelo método é a flexibilidade.

Neste sentido, a prática requer o contato direto com o campo de estudo, envolvendo o reconhecimento visual do local, consulta a documentos diversos e, sobretudo, a discussão com representantes das categorias sociais envolvidas na pesquisa. Para tal, elegeu-se como instrumento de pesquisa a análise hermenêutica por meio dos círculos dialógicos investigativos-formativos, e registros efetuados em diários de campo individualizados pelos professores, visto da participação do pesquisador no processo de auto(trans)formação permanente, bem como no engajamento na realização da pesquisa-participante dentro da escola.

Os diários de campo, instrumento utilizado pela escola desde o início de sua proposta progressista, reúnem percepções e considerações dos docentes sobre sua prática e desenvolvimento da problematização das falas da comunidade. Estes, de forma escrita, deixam transparecer as percepções e juízos de valor do pesquisador e dos sujeitos de pesquisa acerca do que vê e vivencia no processo de auto(trans)formação pedagógico-profissional.

Para Falkembach (1998), o diário de campo ou nota de campo caracteriza-se como um instrumento de anotações, de comentários e de reflexões, para uso

individual do investigador, no seu dia-a-dia da pesquisa. Segundo a autora, o diário de campo é uma ferramenta de coleta de dados, cujo grau de cientificidade depende do pesquisador.

Este instrumento de pesquisa foi complementar à transcrição das discussões construídas nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, bem como oportunizou complementar e conferir confiabilidade e rigor na coleta e análise de dados, a fim de concretizar uma pesquisa científica que contemplasse as necessidades do estudo de caso na metodologia qualitativa. O registro escrito²¹ foi fundamental para incluir a participação de todas as integrantes. Ao ser percebido que nem todas pronunciavam sua palavra, que o silêncio poderia ter diversos sentidos naquele contexto, indicando o não desejo de falar, não querer se expor, não concordar com a pesquisa ou simplesmente não contribuir. Ademais, seria provável que algumas das professoras apenas não se sentissem à vontade de falar, ou por cansaço, timidez, indisposição não quisessem contribuir em todos os momentos. Algumas pessoas sentem-se mais à vontade falando, outras escrevendo, assim, com a possibilidade de “dizer a sua palavra” de duas formas diferentes, o registro deu-lhes outra oportunidade de inserir-se nas discussões.

A pesquisa participante é um instrumento que insere o pesquisador na realidade, tornando o objeto pesquisado o próprio agente de realização, da reflexão e da análise do material coletado. Pretende-se utilizá-la no contexto regular da Educação Básica, como articuladora de uma proposta de escola pública no viés da educação popular, a fim de aproximar o contexto social, cultural e político da sala de aula. Ouvir o outro, criar espaços abertos para a participação e construção de uma pesquisa-participante no ambiente escolar pode revelar pré-conceitos, inquietações, silenciamentos que constituem temáticas geradoras de significação e autonomia para a renovação do espaço escolar da educação pública em diferentes contextos.

Freire concebe o diálogo como uma estratégia epistemológica e, na presente pesquisa, tem-se como adoção metodológica os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, com a centralidade no diálogo com vistas à auto(trans)formação dos sujeitos. Contudo é preciso olhar para o que Costa alerta quanto ao lugar ocupado por cada um no processo dialógico, observando que

²¹ Os estudos do Grupo Dialogus, acerca dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos tem considerado os registros escritos como um outro movimento importante que compõe a auto(trans)formação docente.

uma relação dialógica não é, necessariamente, uma relação de igualdade e nem garantia de participação democrática. A participação é sempre *desejável*, mas não assegura igualdade na produção de discursos. “O conhecimento é constituído socialmente, mas não democraticamente” (COSTA, 1995, p. 132, apud COSTA, 2002, p. 102).

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

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 da vida real em um contexto de uma escola pública de Educação Básica que tem sua organização curricular sob o viés da educação popular de Freire.

Segundo Severino (2007, p. 121), “a pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo.” A questão de pesquisa, para Yin (2005), 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” (p. 25), 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.

A construção dos dados e sua posterior análise aproximam-se do modo como é feito nas pesquisas de campo, de modo significativo e bem representativo. As

falas, construídas cooperativamente, foram registradas com o necessário rigor, seguindo todos os procedimentos da pesquisa de campo, mediante análise rigorosa e apresentadas em relatórios qualificados. O que pressupõe este tipo de pesquisa

é o 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, p. 213).

A problematização da prática é pré-requisito para a pesquisa participante, a direção e a intencionalidade desta mudança. Mais do que isso, em virtude do envolvimento dos sujeitos da pesquisa por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, as análises e resultados da pesquisa farão parte da re-condução do trabalho pedagógico de auto(trans)formação permanente na escola, como consequência de um fazer real, preocupado com a manutenção e o fortalecimento da proposta pedagógica da instituição, do processo de explicação e interpretação da realidade, realizado por meio do estudo da hermenêutica filosófica de Gadamer.

Buscou-se entrelaçar os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos por meio da compreensão da linguagem e, por consequência, do ser, do cotidiano e da pertinência sobre as temáticas emergentes dos diálogos. Esta relação pode ser fundamentada no que afirma Kronbauer ao referenciar a expressão “círculo da compreensão”, de Gadamer, como 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” (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 surgir para auxiliar a reflexão e ação acerca das problematizações realizadas em grupo.

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, quando 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. 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). O “desde onde se compreende” dito por Gadamer (apud KRONBAUER, 2014, p. 332), 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”. Ainda esclarece 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” (p. 37).

Reside aí o paradoxo, mencionado nas linhas acima e problematizado por Kronbauer: no movimento de distanciamento, de estranheza, oposto à familiaridade e 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 (GADAMER, 1998, p. 451, apud 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,

a Hermenêutica Filosófica pretende dar conta do ‘modo de ser do próprio ser humano’ enquanto “ser de compreensão”. Ela não é um conjunto de técnicas, procedimentos e condições prescritas, para garantir a verdade, exatamente por entender que esta é histórica e não se deixa aprisionar em esquemas mentais prontos. Por outro lado, “compreender” é algo anterior à dualidade sujeito-objeto. Na perspectiva dialógica da arte de pergunta-resposta, perguntar é também se deixa 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).

Ela reside no esforço do ser humano 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). “O pensar da hermenêutica é uma busca da razão das significações do ser” (Ibdem, 1998), já que “toda interpretação está inserida num 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 uma 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 da mesma 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 às necessidades e palavras do outro. Para Costa (2002), na concepção hermenêutica o diálogo é central, mas não tem a conexão com a emancipação, relacionando o círculo hermenêutico à tradição que se liga à história, já que a emancipação passa por circunstâncias políticas, histórias e culturais do campo de trabalho e da identidade social; ainda que a palavra dita permaneça sendo um espaço de possibilidades, reflexões e empoderamento. 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; segundo Stein (1996), é por ela que determinamos a verdade ou a falsidade das proposições. Destarte, os Círculos Dialógicos deverão ser tempo-espacos nos quais o ambiente hermenêutico da interpretação e 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 à 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. Santos (1999) corrobora afirmando que todo o conhecimento é também autoconhecimento, e daí a importância do reconhecimento do ser por meio da linguagem e o papel do diálogo na formação do sujeito e na constituição de suas experiências. Experiências estas que não devem ser repetições, e sim vivências e processos pelos quais é possível desvelar por meio das estruturas dialógicas da linguagem.

CAPÍTULO 3 – A CONSTITUIÇÃO DO UNIVERSO DE PESQUISA: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE O QUE SOMOS, O QUE SABEMOS E O QUE QUEREMOS

Carteiras alinhadas? Cadernos embaixo das classes? Livros postos sobre a mesa? Então, dirijam-se ao capítulo sete, página sessenta e encontrarão a resposta para todas as suas perguntas: somos livres. Antigamente as escolas vivenciavam um método tradicional de ensino onde os alunos não possuíam voz, nem vez, não questionavam, não participavam, aprendiam o resultado da soma entre um mais um, mas não compreendiam como desenvolver ou onde aplicar o cálculo em sua realidade. O que de fato assusta é que até hoje existem escolas que agem de tal forma. Há mais de dez anos a Escola Antônio João Zandoná busca desenvolver a consciência e a construir o conhecimento no viés da emancipação do sujeito. Aqui, em nossa escola, nós alunos temos a oportunidade de questionarmos incessantemente enquanto houver dúvidas, aqui aprendemos a fazer perguntas, a reconhecer o outro, a enxergar além dos números e letras. Aqui nos LIBERTAMOS [...]

(Luiza Paloma Giroto e Samantha Schepanski Canova²²)

Quem melhor para descrever sua escola do que seus estudantes?! Nada de opiniões “de fora”, o objetivo aqui é valorar o “olhar de dentro”, a vivência e a experiência... Afinal, o que fica dos momentos vividos na escola? O que fica nos educandos do trabalho desenvolvido por seu professor?! O que o educando pensa/sente/vive de sua escola? Por isso nada melhor do que escolher um prefácio feito por duas estudantes da escola, por ocasião do sexagenário ano de fundação da instituição. Sem dúvidas, há opiniões diferentes, controversas, hostis, pouco receptivas, é sabido. Contudo, se já estas palavras brotam do ser de duas educandas é porque a proposta ainda vive, é porque o esperar de Freire segue renovando-se e reinventando-se em atos de ousadia e utopia de uma pequena/grande escola pública no interior do norte do estado.

É importante ressaltar que esta história não começa aqui, tampouco recai sobre mim, mera pesquisadora, a responsabilidade de construção deste sonho ousado. Por esta razão, para a composição deste contexto de pesquisa trarei algumas das vozes que protagonizaram e ainda protagonizam os pequenos atos de esperança de tornar a escola pública um lugar onde seus e suas estudantes possam ser mais gente, ter voz, ter espaço e saberem-se construtores e construtoras de suas próprias histórias.

²² Alunas do 2º e 3º ano do Ensino Médio em 2013, publicado no segundo livro da escola “Constitui-se: um ato de ousadia e esperança”, no mesmo ano (p. 15).

O contexto de pesquisa do qual se trata será a Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná, localizada no município de Barra Funda, Rio Grande do Sul, tem a data de fundação em março de 1953²³, 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 Zandoná, doravante denominada pela sigla EZ, é a única escola que oferece todas as séries desde a Educação Fundamental ao Ensino Médio. É mantida pela Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul, em setembro de 2015 possuía 253 estudantes, 28 professoras e 11 funcionárias (o), de acordo com dados no sistema da Secretaria Estadual de Educação do RS, em funcionamento nos três turnos.

Em seu Projeto Político Pedagógico (doravante denominado apenas por 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”, a maioria reside e trabalha no município, sendo pequenos agricultores, operários, industriais, comerciantes, autônomos, funcionários públicos, trabalhadores informais, aposentados e desempregados.

Segundo constatações, grande parcela de pais ou responsáveis têm baixa escolaridade, sendo que a mesma reflete as contradições sociais, econômicas e culturais, e ainda, prevalece a cultura da não participação e 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 força individual e coletiva para uma educação de qualidade social (ESCOLA ZANDONÁ, 2013, p. 7).

Elenca a importância de, justamente por esta razão, propiciar 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 a única, é o turno da noite, que atende a 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 provém, em sua maioria, de contextos de exclusão e marginalização

²³ Foi oficializada como escola por decreto de criação em 1953 número 1.190 de 27/03/53. Fonte: documentos da secretaria da escola.

social. Os estudantes do Ensino Médio diurno também já vêm se inserindo no mercado de trabalho, por meio de programas como Jovem Aprendiz/Aprendiz Legal, 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. Os filhos e filhas de agricultores familiares 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 15 anos, o coletivo da escola passou a questionar-se sobre os métodos de ensino baseados em conteúdos estanques e cristalizados, passando a vivenciar processos de auto(trans)formações embasados por estudos teóricos de Demo (2001), Freire (1982; 1992) e Brandão (1988), 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. Esta mudança teórico-conceitual-metodológica coincidiu com o projeto da Constituinte Escolar²⁴, que foi responsável pelos primeiros passos para o estudo e o encontro com as concepções da pedagogia popular de Freire.

Sob pena de muitas críticas, a proposta ousada foi consolidando-se por meio da problematização da realidade, pesquisa como princípio educativo e a dialogicidade. Teve que provar sua viabilidade à comunidade, aos pais, aos estudantes e com o próprio coletivo, com práticas que demonstrassem o aprendizado dos educandos de modo contextualizado, fazendo a devolutiva do trabalho pedagógico por meio de participação em feiras de pesquisa e atividades integradoras da comunidade escolar. Em um dos cadernos de formação da coordenadora pedagógica da época, a professora Sandra Helena Gauer registra a problematização da proposta em uma reunião de pais, que parte da fala “Não tenho

²⁴ Segundo Dal Moro e Bendin (2007), a Constituinte Escolar configurou-se como Política de Estado, processo ocorrido no Rio Grande do Sul de 1999 a 2002, indicava como necessária e indispensável a ampliação e a qualificação da Participação Popular, propondo espaços de debate, reflexão e formulação de propostas pela comunidade escolar. Vislumbrava-se um processo capaz de garantir as condições necessárias para articular a democracia direta e livre, a partir de cada unidade de ensino, com a democracia representativa, na busca de consensos possíveis para o estabelecimento dos princípios e diretrizes fundantes e orientadores da educação pública.

condições de dar outra coisa a meus filhos, a não ser o estudo”. Refletiram sobre o porquê dos 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, com maiores possibilidades de apreensão e construção de saberes. O encontro sinaliza 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 parte da realidade da escola. No dia 18 de julho de 2003, há registros do início de um grupo de estudos de Paulo Freire; no dia 22, semana seguinte, a análise e discussão do Plano Nacional de Educação, consolidando exemplos de que a proposta é pautada no estudo teórico de autores, pensadores e educadores que pudessem auxiliar as professoras a fortalecerem suas práticas educativas. Os encontros tem a característica de reflexão, troca de experiências e planejamento de uma proposta que contemplasse a realidade dos estudantes e lhes propiciasse, na escola, um espaço de diálogo, questionamentos e cidadania. Como registra a educadora Transformação, no Círculo 3,

Transformação - Eu lembro que a Sandra (*coordenadora na época*) insistia muito nisso: nós fazíamos muitas situações-problema nas turmas, assim tu estudas a qualidade. Até os textos que a gente lia, ao invés deles (*os alunos*) escreverem o que tinham entendido do texto, eles elaboravam perguntas sobre o texto.

Sol - exige muito mais, para responderes as perguntas, tens que pensar.

Planeta – para ti largares uma ideia, muito mais...

Sol – estabelecer relações.

Esperança – por ele (Paulo Freire) diz: “o pensar certo não é presente dos deuses”.

Em 2003, há escritos sobre o acordo pedagógico, resultado de propostas para a consolidação da proposta entre as educadoras, dentre as alternativas estão a melhora do processo de avaliação, sendo ele sistemático, com vistas aos progressos cognitivos dos educandos; o compromisso ético com a educação humanizadora; o embasamento teórico e relato de cada educador nas “formações continuadas”; o incentivo à participação em evento de formação educacional que contribuíssem com o fortalecimento da proposta; a rigorosidade metódica; o hábito da pesquisa e a

pedagogia da pergunta; foco na aprendizagem e não na classificação por notas e, dentre outras, o 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.

O método que propõe a interdisciplinaridade, o planejamento coletivo, 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 relevância equitativa entre os conhecimentos trabalhados, diferentemente de uma pedagogia bancária que preconiza apenas aquelas disciplinas que possuem maior peso em processo seletivos. A distribuição da carga horária é realizada em consonância com a base curricular nacional de modo a integrar as disciplinas dentro de quatro grandes áreas do conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física), Matemática, Ciências Humanas (História, Filosofia, Sociologia, Geografia) e Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia).

A 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 (ver ANEXO D) que são os elementos que pautam o planejamento pedagógico ao longo do ano em todas as turmas. Os temas geradores²⁵ contemplam aspectos locais e globais, questionando estruturas e problematizando situações-limite com vistas à conscientização e transformação da realidade dos educandos.

Esta proposta é constante (re)construção e (re)significação dentro dos princípios da educação popular. Durante este processo sócio-histórico e cultural pelo qual a escola tem vivido desde meados dos anos 2000, “novos sujeitos, novas propostas educacionais, outros governos, são algumas das interfaces dessa

²⁵ Freire aborda o conceito de temas geradores na obra *Pedagogia do Oprimido* (2013), afirmando que são assim chamados pois envolvem situações-limite e implicam tarefas a serem cumpridas como respostas às ações do homem em sua historicidade, autenticidade e criticidade. Segundo ele, “estes temas são chamados geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas”. (2013, p. 130), acrescenta ainda que, localizados em círculos, podem partir do geral para o mais particular.

construção que acometem e, por muitas vezes, desmotivam os pressupostos teóricos que dão vida ao projeto educacional” (ibidem, 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.

O PPP (Projeto Político Pedagógico) da Escola apresenta 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 e reafirmar o compromisso e seguir acreditando nesse processo pedagógico. Os Círculos se constituíram como momentos para abordar pontos específicos da proposta pedagógica de viés popular na escola pública: muitas professoras puderam falar de períodos constitutivos da mesma, outras, professoras iniciantes, tiraram dúvidas de como poderiam agir em impasses e limitações no entendimento da proposta. Contudo, o que foi percebido de modo claro foi a viabilidade e a efetividade da formação realizada no ambiente escolar, com foco no cotidiano da comunidade, e em como a instituição pode abordar os pilares da humanização, problematização da realidade e conhecimento significativo com seus educandos. Para a professora Harmonia, os momentos dos Círculos foram de troca de experiências; “essa troca de experiências ela vem a acrescentar a gente” (Círculo 6). Como uma das metas da EZ está “garantir um espaço semanal permanente para estudos, discussões, planejamentos e avaliações de questões pertinentes à educação e em especial a implementação da proposta pedagógica pretendida” (PPP, 2013, p. 12). Isto comprova que a auto(trans)formação permanente possui um papel importante para o fortalecimento da proposta da escola.

Os depoimentos das professoras Força, Planeta, Sol e Transformação, durante o último Círculo, renovaram o compromisso com a proposta metodológica da escola. “O envolvimento e comprometimento com a proposta da escola é algo velho e novo” (Força), percebo aqui também o movimento do inacabamento, já que, por ser uma proposta dinâmica, ousada e inconclusa, exige de seus professores mediadores a constante renovação, motivação e dedicação, para a pesquisa, para a pergunta, para a descoberta. Assim como ressaltou a professora Planeta: “compromisso com a proposta da escola é a questão de aprofundar a proposta e

defender a escola. Como eu falei, a escola é patrimônio da comunidade e a gente tem que defender a nossa educação”. Como alguns relatos trouxeram críticas da comunidade, de alguns estudantes e pais com relação ao não cumprimento dos conteúdos exigidos pelas disciplinas, já que o fazer-pedagógico entrelaça as áreas do conhecimento, o fato de defender a proposta e lutar pela escola foi um dos desafios apontados. “Precisamos ter mais compromisso com a nossa escola, porque eu acho que toda a nossa ação, por exemplo, o planejamento de uma aula, vai corresponder a isso, então eu acho que o compromisso é importante” (professora Transformação, Círculo 6). A análise do contexto e dos apontamentos trazidos durante os diálogos, é a de que há uma fragilidade quanto à defesa da proposta. Penso que, num primeiro motivo, pela renovação do quadro de professoras, nem todas trazem os ideais que constituíram a proposta, nem todas se esforçam para compreendê-la, reformulá-la ou reinventá-la. Percebi que, algumas – que participaram de sua reformulação – defendem, acreditam e lutam para manter a proposta com os alunos, pais, comunidade e Coordenadoria de Educação. Outras que participam não são exatamente contrárias, mas, indiretamente, em suas falas, ainda defendem práticas tradicionais ou acham “trabalhoso” ter que elaborar pareceres individuais, planejar minuciosamente as falas de trabalho²⁶. No Círculo 2, sobre avaliação, deixaram transparecer alternativas como a reprovação e a punição para estudantes, o que, para a proposta, não é o principal foco, isso ocorreria quando todas as alternativas pedagógicas fossem esgotadas. Isso não apareceu de modo claro, mas foi notado por meio de interpretações de resoluções propostas para problemáticas.

No exercício da escuta sensível dos relatos, percebi que manter a proposta é um desafio constante para as educadoras. Não é fácil enfrentar, muitas vezes, o senso comum por parte da comunidade escolar, ao afirmar preferência pelo método tradicional da escola. Há comentários que as educadoras ouvem na comunidade e por parte dos alunos, como “aqui eles não aprendem”, fazendo referência a não prioridade de conteúdos do ensino bancário. Das educadoras que iniciaram a proposta, que nela acreditam e a consideram um constructo social, histórico e educacional da região, a interpretação é de luta, o espírito incansável que enxergam na educação problematizadora um caminho para significar a aprendizagem dos estudantes e questionar a realidade. Das professoras iniciantes há diversas

²⁶ Ver anexo F, modelo de fala de trabalho.

interpretações possíveis: aparentemente todas acreditam e aceitam a proposta. Algumas falam pouco, o que pode ser sinal de pouca compreensão do todo do trabalho e da ideologia que o sustenta, ou talvez, apenas não adotarem, com o mesmo fervor, a causa pela educação para todos. Outras, perguntam muito, o que se considera um bom sinal, pois mesmo que o entendimento ainda seja pouco, há a vontade de saber, o desejo de continuar e manter viva a trajetória de suas precursoras.

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” (ESCOLA ZANDONÁ, 2013, p. 3). Durante a pesquisa, com a realização dos Círculos, isso transpareceu, com afirmações das educadoras tanto no que tange a preocupação com a realidade dos educandos, quanto à contextualização da escola. Para a professora Esperança, “a escola não é uma ilha. Quantas vezes eles (*os estudantes*) dizem pra gente: vocês são sempre contra tudo. A gente sempre leva o contrário, é o nosso papel, a gente tem que mostrar o contraditório, né? Aquilo que a ZH (*Jornal Zero Hora*) diz toda hora, toda hora nós não precisamos reforçar. Isso está sendo dito. O papel da escola é justamente provocar.” Em função deste posicionamento, foi percebido o conflito entre algumas professoras, apesar de a maioria trabalhar na proposta por acreditar nela. Muitas vezes, o silêncio ou a não concordância com algumas opiniões durante os Círculos deram sinais de que manter uma proposta popular e problematizadora em uma escola pública não agrada a todos. Ao contrário, dá trabalho e provoca descontentamentos e contradições, exigindo das educadoras, propulsoras da proposta, muito estudo, apropriação e constante auto(trans)formação. “O termo que ele (FREIRE, 2011, p. 39) usa o “aprendiz de educador”, todos nós somos aprendizes em primeiro lugar e aprendendo a ser educadores, a gente é inconcluso, a gente nunca está pronto, nós que trabalhamos com educação a gente está aprendendo sempre. Mas eu acho que todo mundo, a gente aprende até o último dia da vida”, afirma Esperança.

No prefácio do 3º livro da escola, “O andarilhar da educação: uma história escrita por muitas mãos”, a coordenadora pedagógica da época, professora Sandra Helena Gauer, 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” (ibidem, p. 4).

Por defender uma proposta pedagógica ousada, em diversos momentos, a escola precisou impor seus argumentos pedagógicos, políticos e ideológicos perante a 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 a 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 quando 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).

Estas 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 Zandoná como um espaço de resistência e de questionamento da realidade. Ao longo desta trajetória, já são 10 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; três livros lançados com relatos de práticas e reflexões acerca da “formação permanente” e do fazer pedagógico.

Como práticas pedagógicas emancipatórias é possível registrar também a realização do Caldeirão da Juventude e Ciranda da Criança, evento aberto para toda a comunidade escolar e barrafundense; traz autores, debatedores e números artísticos da escola para integrar temáticas inquietantes da juventude e para trazer às crianças a oportunidade de protagonizar momentos de lazer, aprendizagem e integração (ver ANEXO G). A Mostra Fotográfica “Retratos de Barra Funda” foi organizada para propiciar um olhar dos educandos para seu município (ver ANEXO H). As formações letivas, realizadas periodicamente, abrem a escola para os pais e comunidade e socializa trabalhos desenvolvidos pelas turmas. As performances de abertura das Feiras de Iniciação à Pesquisa promovem reflexões, críticas e lançam um olhar de esperança para a realidade e para a educação, abordando temáticas como a ética (2015), a luta de classes (2014), as transformações da escola pública ao longo do tempo (2013), os direitos humanos (2012), a liberdade (2011), dentre tantos outros que vêm compondo o histórico desta mobilização em prol do fortalecimento da pesquisa como viés educativo.

Imagem 3 – Caldeirão da Juventude



Fonte: Arquivo Escola Zandoná (2014).

Imagem 4 – Alunos interagem com os livros na Ciranda da Criança



Fonte: Arquivo Escola Zandoná (2014).

Imagem 5 – Parte da mostra fotográfica “Retratos de Barra Funda”



Fonte: Arquivo da Escola (2014).

Este fazer que reúne experiências bem sucedidas ainda está longe do que se possa chamar de acabado, pronto ou ideal, decepciona os que acham que não há problemas e ilude aqueles que pensam que nada mais há para se fazer. A escola Zandoná 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 63 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.

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A REALIDADE DO MUNICÍPIO CONTEXTO DA PESQUISA

Se o ser humano é o que é, em constituição com suas experiências e contextos, não é possível apresentar a EZ sem também, com ela, contar um pouco de Barra Funda, pequena cidade localizada na região do Médio Alto Uruguai, no norte do Rio Grande do Sul, conhecida como “a terra da água mineral”. Pelo censo do IBGE 2010, a referida cidade possui 2.367 habitantes, residentes na área urbana e rural, predominantemente descendentes de imigrantes italianos²⁷.

Contudo, há na história do município uma página a qual poucos leram: a participação dos agregados na produção historiográfica de sua fundação e desenvolvimento. Segundo Mantovani (2000), Barra Funda pertenceu a Sarandi até 1992, quando de sua emancipação. Baseada em pequenas propriedades rurais e mão de obra familiar, contou com o trabalho dos agregados em seu processo de ocupação, apropriação de terras e produção agrícola. “Os agregados barrafundenses, na sua maioria cabocla, também tiveram participação no “desbravamento” e construção do município, embora sua presença seja ignorada ou menosprezada pelos escritos e pela tradição oral” (p. 9-10).

Por esta razão, quando o site do município mostra, conforme a figura 2, que 90% dos habitantes são descendentes de imigrantes italianos, recusa-se a considerar o processo de “expulsão” de muitos caboclos, na época agregados, que trabalhavam a terra juntamente com suas famílias. Na escrita do site oficial de BF, registra-se o início do processo de colonização por famílias vindas da região de

²⁷ Fonte de dados coletados no site oficial do município.

Guaporé, Veranópolis e Caxias do Sul, sendo que, anteriormente, já era habitada pelos índios Guaranis denominados de Coroados, por negros, e por posseiros numa área de pura mata virgem. “Os primeiros núcleos habitacionais surgiram na década de 24.”

Figura 2 – Levantamento de imigrantes do município de Barra Funda (RS), segundo a Prefeitura Municipal



Fonte: Prefeitura Municipal de Barra Funda. Disponível em: <http://www.barrafunda.rs.gov.br/municipio/em-numeros.html>, acessado em 15 Set. 2015.

Mantovani (Ibid, 2000) traz também como parte da população, além dos imigrantes italianos, a presença dos agregados, assalariados de origem cabocla e migrantes de municípios vizinhos. É “importante lembrar que a colonização de Barra Funda foi marcada pelos conflitos com caboclos e posseiros, pela expropriação e pela marginalização dos camponeses caboclos” (p. 20); entre estes expropriados e seus descendentes, estavam futuros sem-terra e agregados, constituindo-se mão de obra coadjuvante das pequenas propriedades rurais da região.

Na economia, a base constitui-se na agricultura, na pecuária, na industrial e no comércio. Produz soja, milho e trigo, sendo que a produção de arroz e feijão é apenas para a subsistência das aproximadamente 400 propriedades rurais, segundo dados oficiais do município. Inicia, timidamente, a produção de uva e laranja, com agroindústrias. A pecuária é presente no manejo de rebanhos bovinos leiteiros, suínos e criação de peixes. Há representatividade industrial, que é a maior geradora de renda e empregos da cidade, a Indústria de Águas Minerais Sarandi é comercializada em vários Estados, gerando empregos para muitos dos jovens da escola, desde a modalidade de Aprendiz Legal até o emprego formal a partir dos 16 anos. Há também outras pequenas indústrias instaladas, com destaque para as

têxteis. Contudo, há grande fluxo de munícipes que se deslocam diariamente a Sarandi e região para trabalhar e cursar o Ensino Superior.

Desde sua emancipação político-administrativa, o município mantém-se sob a administração do mesmo partido, mantendo sempre a maioria dos aliados na Câmara Legislativa. Esta característica peculiar, de mais de 20 anos sob a mesma ótica administrativa, é um dos questionamentos com relação ao senso comum que transpõe o município, “pra nós aqui é tudo bom. Poderia vir outro médico clínico geral porque o fulano tá sempre com a receita pronta: paracetamol e diclofenaco”; e “sou contra o bolsa família, aqui em Barra Funda não tem pobreza”; e ainda, “problema ambiental não vejo muito, só o veneno e o esgoto que vai pro rio”²⁸. Estas falas revelam a ingenuidade e o senso comum de uma população que se acomoda há mais de duas décadas com a ilusória neutralidade de que vive bem com pequenos favores.

Muitas vezes, é a escola o único espaço de contraponto e resistência de atitudes viciosas e que não garantem dignidade e cidadania à população. Um exemplo disso é a análise do senso comum nas falas acima, uma vez que a falta de consciência da classe é capaz de nublar o senso crítico dos cidadãos ao afirmar que não há pobreza em um pequeno município, onde trabalhadores têm que se deslocar a outros municípios para buscar empregos em indústrias, casas de família e comércio. Dizer que não há problemas na saúde em uma localidade em que não há hospital para atender à população, e as filas no posto de saúde são constantes, na busca de atendimento pelo único médico disponível que os atende com “receitas prontas”. Tampouco conseguindo enxergar a poluição da água com o descarte de resíduos industriais no córrego que deságua no rio que corta a cidade, onde a alternativa da administração seria canalizar o córrego para que os dejetos não sejam vistos pela população, sem acabar verdadeiramente com a poluição das águas. Por essas razões, a escola mantém a análise das falas da realidade, através da pesquisa participante, uma vez que, ao estudá-las, o senso comum e os “nós” que impedem os cidadãos de ser-mais são questionados na escola, são problematizações que integram as vivências sociais e comunitárias dos educandos.

Atualmente outro fator chama a atenção na estrutura do município: o número de mulheres ocupando o cargo de vereadoras; são 6 das 9 vagas que compõem a bancada. A escola mantém uma intensa luta pela equidade de gênero e abordou

²⁸ Falas coletadas na comunidade no ano de 2014, estudadas pelas professoras e que compõem a rede de falas 2015, disponível no 3º livro da escola, (2015, p. 124).

projeto sobre o papel da mulher na política na Feira de Iniciação à Pesquisa em 2014, desenvolvida a fala geradora: “os homens que se cuidem, aqui só dá nós!” de 2014 a 2015. O trabalho “A voz e a vez das mulheres nos espaços políticos²⁹” foi 3º lugar na categoria de trabalho científico para estudantes de 1º ano do Ensino Médio, na II Mostra Regional de Ciências e V Mostra de Ciências do CAFW, promovida pelo Colégio Agrícola de Frederico Westphalen, da UFSM.

Assim, questões da estrutura do município são temas constantes em sala de aula, integrando a história local com as aulas e problematizando situações cotidianas para que os estudantes possam reafirmar-se na condição de cidadãos efetivamente participativos, comprometidos e críticos de sua realidade. Com esta contextualização, pretende-se reconhecer que um dos saberes necessários à prática educativa, segundo Freire (2011a), é o de que o educador precisa ter clareza de sua prática; longe da memorização mecânica, ela envolve a existência de sujeitos, de sonhos, de caráter, de utopias, e é daí que vem a politicidade “qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra” (FREIRE, 2011a, p. 68).

Gadotti (1979 apud FREIRE, 2014, p. 15), no prefácio de Educação e Mudança, constata que, depois de Freire, já não é possível pensar a educação como um ato neutro; “a educação é sempre um ato político”. Por mais que, historicamente, tenha servido às classes dominantes, na perspectiva de Freire é para os oprimidos que ela se volta, possibilitando-lhe a voz e a vez de questionar, abrir arestas para reduzir a obscuridade. “O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Só assim o compromisso é verdadeiro” (FREIRE, 2014, p. 22).

Destarte, o estudo de caso, como realização de pesquisa-participante, aconteceu inserido nos momentos de formação permanente, realizados na escola Zandoná no período do 2º semestre de 2015 e 1º semestre de 2016, quando da realização dos seis Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, em encontros semanais. A apresentação e análise dos diálogos foi realizada ao longo do texto e dos capítulos, que privilegiam a articulação da auto(trans)formação permanente dos professores como entrelaçamento para uma proposta pedagógica de educação popular na escola pública regular.

²⁹ Resumo da pesquisa no anexo A - trabalho elaborado pelos estudantes Eduarda Posser Pazzini, Mayara Selli e Jonatan Rebonatto Biasolli, sob a orientação da professora Karine Piaia. Disponível no livro da escola “O andarilhar da educação: história feita por muitas mãos” (2015, p. 112).

CAPÍTULO 4 – ENTRELAÇAMENTOS DA ESCOLA PÚBLICA COM A PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO POPULAR: A UTOPIA DA CONSTRUÇÃO DE UM LUGAR PARA “SER-MAIS” GENTE

Sonhamos com uma escola que, porque séria, se dedica ao ensino de forma competente, mas dedicada, séria e competente, seja uma escola geradora de alegria.

Paulo Freire

Os inícios de cada ano letivo são marcados por aspirações, desejos de mudança e muitos desafios que se acentuam ao longo do trabalho pedagógico nas escolas. Na escola pública são estudantes vindos das mais distintas realidades, condições econômicas, sociais e culturais que chegam à escola e esta os “enquadra” em salas de aulas homogêneas, nas quais serão repassados conteúdos geralmente iguais aos dos anos anteriores, e onde todos “deverão se moldar” ao estereótipo de “aluno ideal” – aquele que obedece às ordens, fica calado, aprende facilmente, tira boas notas e terá um excelente futuro – a fim de corresponder às expectativas do mercado, da família, da escola e da estrutura social vigente.

Há, contudo, um embate que não permite que a escola funcione do modo narrado acima: a realidade. Na injusta sociedade onde a desigualdade se acentua à medida em que confrontamos o poder econômico e as condições de uns e de outros, a escola configura-se em um dos poucos, senão o único, ambiente de convivência e confronto da luta de classes. Portanto, há que se olhar a escola com olhar sensível e crítico, e perceber que as distinções sociais presentes na sociedade estão também dentro das salas de aula. Isso significa que nem todos chegam até ela com as mesmas condições de estudo; dessa forma, também a escola não pode tratar os estudantes de modo igual e como se fossem ideais. Aí consiste a raiz de muitos dos problemas enfrentados pelos docentes na atualidade: a indisciplina e a indiferença em muito nascem do descaso e da distância que, geralmente, as aulas têm do cotidiano de quem busca a escola para aprender e viver melhor.

Por não avaliar a realidade vivida por eles, o professor que trabalha com aulas “prontas”, transmitindo conteúdos cristalizados e isolados, não consegue se aproximar dos estudantes e, tampouco, cativá-los para a construção da

aprendizagem, ao que Freire chamou de educação bancária³⁰. “Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que se julgam nada saber” (FREIRE, 2013b, p. 81); assim, a escola julga-se o único lugar onde se possa aprender, ignorando os tempos-espacos nos quais os educandos vivem, sobrevivem, interagem e convivem com outros seres humanos, produzindo saber, conhecimento e cultura. O profissional passa por este processo desde a sua formação inicial, no qual é treinado para que se mantenha o mesmo sistema conservador. “O termo aulista é a síntese: passar matéria, a tempo completo, sem outras atividades que nos desvirtuem dessa função nos tempos de aula. Uma exigência totalitária dirigida aos professores” (ARROYO, 2013, p. 25), fruto de uma concepção conteudista e de compreender o currículo como estanque e regrado.

Partindo de uma concepção bancária, além do desafio de como ensinar, o professor enfrenta a todo o instante o problema da indisciplina, da apatia e do descaso de muitos estudantes com a escola. Um nó na garganta de todo o educador que se preocupa com o seu trabalho é o de como mobilizar esses educandos ao estudo. A escola pública recebe crianças e adolescentes das classes populares, com realidades duras e incompreendidas que; por vezes, sobrevivem à violência doméstica, ao desemprego ou ao subemprego, à miséria, à fome, à falta de estrutura básica para moradia, ao seu abandono como seres humanos de direito à dignidade e à vida. A escola, ao recebê-los com listas de conteúdos estanques e uma estrutura organizacional que os exclui e os estereotipa, mantém-se longe deles e não é capaz de atraí-los, pela simples razão de que a escola já não mais se lhes apresenta como uma possibilidade de melhorar de vida e de condição intelectual e social. Corroborou para a questão a educadora Esperança, no Círculo 6, quando confirmou “é verdade, temos que olhar todas as disciplinas, mas eu acho que é mais no sentido de enxergarmos que não se pode trabalhar o conhecimento que tens, de tudo o que é”; ela contribui no sentido de uma crítica, feita pelos pais à escola, que não segue a lista de conteúdos, já sagrada em tantas instituições. Uma vez que se problematizam falas do senso comum, busca-se o elo com a realidade e é deste ponto que emergem os conhecimentos teóricos necessários para o aporte ao estudante

³⁰ Educação “bancária” é aquela onde os sujeitos que participam no processo educativo são considerados como “objetos”, recipientes vazios que precisam ser preenchidos com conhecimento, procurando que retenham os conteúdos programáticos fixos, estáticos, sem provocar análise crítica de tais conteúdos. O sujeito como “objeto”, é um ser a-histórico, acultural, abstrato, cuja única alternativa é a de “engordar” intelectualmente. Nessa postura, o objeto de conhecimento é alheio, distante e isolado em relação ao sujeito que quer conhecer, na medida em que não está inserido na prática social deste (GUERRERO, 2010, p. 80).

compreender melhor a sua realidade. “A gente tem que ter esse cuidado sim, tem que trazer complementos, mas não no sentido de ser uma coisa metódica”, acrescenta Esperança, no Círculo 6)

Para muitos jovens estudantes, a escola torna-se uma “perda de tempo”, já que lá não aprendem “nada de útil”, tampouco se sentem bem, acolhidos ou identificados com aquele ambiente. Outro ponto é que, ingressando cada vez mais cedo no mercado de trabalho, por diversas vezes em subempregos, ir à escola torna-se a segunda opção, em virtude de precisarem do salário para seu próprio sustento. Esta dura realidade distancia adolescentes e jovens das escolas e acentua um problema da educação pública brasileira: como contribuir para que esses possam enxergar no estudo uma possibilidade para “serem mais” e conscientizarem-se da necessidade de libertação da opressão que já sofrem na sociedade?

[...] vivemos uma época da importância do trabalho em grupo, dos vínculos afetivos entre os professores, das decisões coletivas, da participação de outros setores sociais no campo da educação. Esse ciclo educacional apresenta uma grande desordem, devido à diversidade dos alunos, à realidade social dos adolescentes e ao pouco apoio das administrações educativas. Assim se configura todo um problema que provoca a desmotivação, o desinteresse e a angústia, quando não a desesperança, o abandono do compromisso e a depressão (IMBERNÓN, 2010, p. 109).

Este quadro tem contribuído para a desestabilização da área e para a crise sentida na pele pelos profissionais da educação, seja quando entram na sala de aula, ou andam nas ruas. O fato é que o quadro da educação nacional mudou muito, as políticas de educação que tem garantido o acesso dos estudantes à escola não têm conseguido garantir-lhes a permanência e o sucesso nessa fase da vida. Aos professores que pensam que ainda podem seguir aplicando aulas iguais às passadas, já não lhes cabe mais a atenção e o interesse de seus educandos. O local no qual deveríamos sentir a alegria de aprender, a vida em transformação e a dinamicidade da aprendizagem não tem se mostrado interessante e acolhedor.

4.1 O PENSAR A ESCOLA PÚBLICA COM UM OLHAR MAIS HUMANO: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR NO ESPAÇO ESCOLAR

Há quem relute, a todo o momento, em admitir a necessidade de modificar as práticas pedagógicas na escola. Atribuem os fracassos escolares aos estudantes: “essas crianças não são mais como eram antigamente”... “não há mais obediência”..., “os pais não educam mais seus filhos”..., e por aí segue a vasta lista

de “desculpas” para insistir no repasse contínuo de conteúdos organizados há tanto tempo os quais já se perdeu a lógica de ensiná-los da forma como são apresentados, em um sistema educacional que confirma a exclusão e a dominação de uma classe que mantém educandos e professores subjulgados a repetir aquilo que “eles” querem que seja ensinado. Arroyo (2013, p. 46) questiona “como não ser fiel a conteúdos que aprendemos a cultivar como sagrados?”. Enfrentar esta resistência proveniente dos professores, que aprenderam os ordenamentos curriculares em sua formação inicial, da sociedade exigindo dos estudantes conteúdos sem nunca serem utilizados em sua vida real e, por vezes, repetir o que lhes ensinaram repetir. Esta postura da escola não é simples de ser questionada; há historicamente uma construção social e intelectual que organiza o currículo e o trabalho da escola sob a ótica de conhecimentos sacralizados e ordenados em sequência, os quais, se não forem aprendidos, são responsáveis pela reprovação do estudante.

O modelo de escola e sociedade também foi problematizado nos Círculos, revelando-se que, por mais que busque uma proposta diferente, a escola não se descola da sociedade e, se quer fazer algo de diferente, precisa lutar contra construções historicamente arraigadas.

Força - a gente não está sabendo como lidar com essas situações, porque muitas vezes, a gente age com autoritarismo, na base do grito, na base da ameaça, do castigo, tipo um PPDA (*Plano Pedagógico Didático de Apoio*) é um castigo, mas a gente usa isso em algumas situações se vê meio obrigado que é uma das poucas armas que a gente tem na mão, no sentido de fazer com que eles pensem ‘*bom, vamos fazer outra coisa, semana que vem está todo mundo de férias e eu não*’, mas a gente não se importa porque ao mesmo tempo não é isso que a gente quer construir com ele.

Luz - a gente não quer, mas é uma coisa que enquanto estudantes a gente tinha isso marcado, é o fim do mundo pegar uma recuperação, e hoje eles têm tanta coisa e não valorizam. Tem uns que fazem, tem uns que não fazem, uns que fazem de qualquer jeito, orientações de pais eles não têm, porque os pais também... porque os nossos pais criaram assim, porque eles vieram assim. Hoje qual é a modificação que nós temos nos últimos 30 anos na sociedade, e os pais: tem gente que não lê [...] acham que os filhos vão se criar, que o mundo vai moldá-los e vai conduzir eles na formação de caráter e de personalidade e eles estão perdidos ali... além de ser uma fase de transição, tem um monte de coisas lá fora que são mais atraentes que a escola e não tem ninguém que os ajude a andar (CÍRCULO 5).

Há na fala, nos gestos e nas expressões das docentes a angústia de contradições que envolvem a sociedade, a família, o modelo de escola, as razões: o que e como educar, e o desejo de se fazer compreensível, de querer fazer alguma diferença na vida dos estudantes que por elas passam. Ao mesmo tempo em que

lutam consigo próprias para descobrir o limite entre a liberdade que querem dar aos estudantes e a autoridade que desejam manter. Estas dúvidas só emergem em virtude de desestruturarem o modelo tradicional da escola. Em uma escola bancária o professor manda e pronto! Aplica a avaliação para punir o aluno e usa ameaças de disputa de poder e autoritarismo para manter disciplina. Onde se quer dialogar, dar espaços, há também incompreensões, julgamentos, erros. Acredito que daí venha tanta resistência da maioria dos educadores bancários em relação à mudança.

É perfeitamente compreensível esta resistência. O primeiro passo, muitas vezes, é apenas apontar o dedo para o professor ou gestor escolar – para as escolas como um todo – e dizer: “você estão fazendo isso errado!”. Difícil mesmo é compreender-se como parte do sistema opressor: o professor, em sala de aula, por diversas situações, repassa a opressão que sofre na sociedade, “desconta” o desprestígio e os dissabores da profissão em seu fazer pedagógico, deixa-se tomar pelo descaso e pela apatia, afinal, é mais fácil seguir como sempre foi feito, para que mudar? “Os alunos não querem nada com nada mesmo? O que eu, um simples professor, posso mudar?” Por isso ao falar da realidade da escola pública perpassa-se também pela condição social, cultural, política e econômica do professor.

Para começar, o professor é tachado como um profissional incapaz de construir e conduzir seu próprio processo de conhecimento, quanto mais o de seus educandos. É por esta razão que deve esperar as diretrizes superiores para definir como será a condução de seu trabalho. Normas, diretrizes e orientações, por vezes fruto de políticas de governo, “chegam às escolas para ajudar os docentes sempre vistos como incapazes de criar, perdidos à procura de auxiliares” (ARROYO, 2013, p. 42). Não só os estudantes, antes deles, os professores foram educados a pararem de pensar, a crerem-se incapazes de inventar, de fazer nascer o gosto pelo estudo, a acharem que precisam de orientações e de ordens para que lhes digam o que têm que fazer para educar os estudantes conforme a sociedade deles irá precisar: calados e consentidos.

É neste âmbito que pretendo resgatar a voz de uma prática emancipatória de professores que creem em si próprios e na sua visão de mundo acerca da educação. É sabido ser difícil calcar essa prática pedagógica emancipatória. É preciso primeiro reconhecer-se em uma situação de opressão e dominação e lutar pela própria libertação; se não possível socialmente, que intelectualmente ela seja firmada. O professor é parte fundamental de uma necessária mudança, evidentemente, mas

não o único. Contudo, enquanto se aguarda melhores políticas públicas para a educação e o reconhecimento do papel da mesma por parte dos governantes deste país, sem dúvida, o papel dos professores e gestores nas escolas não deve ser de inércia, apatia ou simples manutenção do sistema. Freire (2011a) é categórico ao afirmar que não há transformação sem luta e que o processo educativo deve ser uma constante busca pela emancipação do sujeito.

À escola cabe reconhecer seu educando como sujeito de seu entorno e de sua própria aprendizagem; ao professor cabe, além deste reconhecimento, um trabalho que seja capaz de possibilitar ao educando a percepção de sua realidade, dando-lhes condições de, ao perceber-se em uma situação de opressão, lutar pela sua libertação e buscar condições de transformação de sua própria realidade para “ser mais”.

Escrever sobre este processo pode parecer árduo, mas nada comparado ao peso de fazê-lo. Não há neutralidade no processo educativo, como afirma Freire (2013b), tampouco é possível pensar a educação em sua tarefa social sem assumir posições, ideologias e sonhos. É por isso que tentar modificar o processo educativo da escola pública por este viés popular é adotar uma postura mais que profissional, porque cidadã e política. Neste ponto consiste uma das resistências dos professores: assumir suas ideias, tomar partido para o lado popular e enfrentar as objeções da sociedade, dos pais, dos colegas e dos educandos. Construir a educação é sim saber de que lado se está, o que não significa, porém, ser dono único da verdade e querer impor aos outros o ponto de vista defendido. Ademais, possibilitar ao educando que ele enxergue seu lugar na luta de classes, por vezes, não garante que ele se conscientize; conscientizado, ainda não há garantias de transformações, o que torna a educação um caminho incansável de tentativas de mudança, todavia lento e laborioso.

Não há, porém, apenas pedras neste caminho. A consciência de luta e a disposição em promover mudanças intelectuais e sociais na vida dos educandos causa no professor transmutações em si e na forma como enxerga o mundo, o homem e a sociedade. A educação libertadora exige deste professor uma postura progressista, ativa e coerente com aquilo que defende; afinal, mostrar a realidade é, antes de tudo, lê-la e compreendê-la com seus próprios olhos. Isto é exigência: ter clareza de quais concepções defende como educador-político-cidadão, bem como a coerência entre o pensar, agir e fazer, a fim de que os educandos possam

primeiramente enxergar seu exemplo, para assimilar melhor suas palavras. Mais ainda, é preciso dizer que é na prática que este educador progressista desenvolverá as habilidades indispensáveis a sua formação, de acordo com Freire (1997, p. 37), (as qualidades indispensáveis às educadoras e aos educadores) “são geradas na prática em coerência com a opção política, de natureza crítica do educador”.

O que se defende é que a educação deva ser a resistência contra as injustiças e contra o processo de massificação do ser humano, condenando-o a opressão de um sistema educacional que mais acentua as desigualdades e exclusões. Neste sentido, propõe-se não a cópia e aplicação de modelos que deram certo em realidades distintas, e sim de incorporar valores e de repensar ações baseadas em uma perspectiva de mudanças e de aprendizagens compartilhadas. Assim a educação popular apresenta seus princípios de diálogo, problematização da realidade e olhar para o ser humano, uma alternativa para enxergar o espaço escola para uma possibilidade de transformação da realidade. Ou seja,

A educação popular anula os dualismos, por exemplo, construir as ‘atividades’ de uma pessoa em uma prática social que faz sentido. Ela produz uma educação que dispõe de dispositivos intelectuais (cognitivos), morais (éticos) e de sensibilidade (estética), que permitem a cada um afrontar o mundo (WANDERLEY, 2011, p. 27-28).

Educar, segundo uma perspectiva popular, exige postura crítica em uma realidade socioeducativa em processo de materialização e transformação constantes. Entretanto, a escola pública que foi construída ao longo da história construiu conceitos antagônicos e distorcidos de termos como autoridade, obediência, cidadania, saber, educação e conhecimento. Desprezar que o educando é um ser humano que constrói sua aprendizagem a partir de suas vivências e que pode, e muito, contribuir com o processo constante de sua auto(trans)formação, a partir daquilo que já conhece e viveu significa anular toda a trajetória percorrida até o momento; já que estas experiências são importantes para compor a identidade do grupo do qual ele faz parte.

Compreender a criança, o adolescente, o jovem que temos na escola não é fácil, as educadoras esbarram neste desafio constantemente, será que o ambiente que os estudantes encontram ao chegar à escola influi no que eles são integralmente? Curiosidade, relatou no Círculo 5 uma situação que a deixou triste, mas contou com humor que viu no perfil de uma rede social a foto e o comentário de

um estudante que acabara de abandonar a escola, por completar 18 anos e se dizia feliz. O que fez a educadora indagar ao grupo, provocando: 'gente, olhar o peso que a escola era para ele, o que fazemos com eles aqui?'..., "dou risada, mas minha vontade é de chorar!", afirmou Curiosidade. As educadoras questionaram quantos fatores sociais influenciam nas vivências desses jovens: família, escola, trabalho, lazer... em busca de respostas. "Talvez aqui seja o único ambiente no qual ele seja exigido", supôs Força. "A gente ainda conserva um ambiente em que eles conseguem ter um respeito, são um pouco exigidos." Esse paradoxo é uma dor e uma angústia nas educadoras, por se preocuparem e querem um ambiente diferente nas aulas, porque tantas vezes, não conseguem saber como agir.

A escola, na qual a autoridade significa poder sobre o outro, que o "bom aluno" é aquele que acata de forma obediente as ordens de seu superior e que sabe mais aquele que mais "decora" conteúdos tal qual o modo como foram transmitidos, nada mais faz do que "abafa" vozes que deveriam clamar por seu espaço de participação e cidadania no mundo. O depoimento de Trindade (2002) talvez traduza o que historicamente a escola pública tem feito a seus educandos e o porquê de tantos deles a desprezarem e carregarem marcas negativas de um lugar que deveria ter sido feliz:

Nessa escola não aprendi a pensar e operar, a ler, escrever e calcular o mundo, a compreender o corpo e o universo, a respeitar o outro, a cuidar do meio ambiente. Aprendi, sim, a decorar e aclamar nomes dos heróis da classe proprietária, fórmulas matemáticas e nomenclaturas gramaticais. Aprendi que tenho deveres a cumprir. Aprendi o valor do individualismo e da competição. Aprendi a não questionar e a não discordar de nenhuma pessoa de mais idade e de hierarquia superior (TRINDADE, 2002, p. 11-12).

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: os estudantes não gostam de ir à escola, não sentem prazer em estar no ambiente escolar, tampouco enxergam como um lugar seu. Os pais não vão à escola, tampouco a consideram sua aliada na educação de seus filhos. Os professores não têm sabido lidar com a complexidade do ambiente escolar, sendo assim, buscam em seu fazer pedagógico

a reconstrução de valores e concepções. 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”³¹, conforme afirma Freire (2013a), um lugar que possa ajudar estas gentes a buscarem ser, e ser-mais. A escola precisa buscar 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, mas de conferir a conteúdos historicamente acumulados uma nova significação para auxiliar a compreender o seu lugar no mundo.

Há décadas iniciou-se na América Latina, mais especificamente 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).

³¹ O termo *gentitude* é citado por Freire, em sua obra *Pedagogia da Esperança*, afirmando que “uma das melhores coisas que podemos experimentar na vida, homem ou mulher, é a boniteza em nossas relações mesmo que, de vez em quando, salpicadas de descompassos que simplesmente comprovam nossa gentitude” (FREIRE, 2013a, p. 64), configurando o processo de humanização e socialização, conscientes do inacabamento do ser humano, mas no constante esperar da presença no mundo e convocando o ser para as possibilidades de conscientização para a vocação ontológica do ser mais.

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 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. Tudo isso permite que todos participem de forma ativa e, realmente, democrática, amadurecendo com o povo de modo que a reflexão e a ação sejam realmente sínteses elaboradas com o povo (TAVARES SANTOS et al., 2011, p. 223).

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.

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 compreensão da sociedade e seus 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-pedagógico 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. Os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é e o contexto político e histórico em que se insere. Isso é para mim um ato de conhecimento e não uma mera transferência de conhecimento, ou mera técnica para aprender o alfabeto. O curso libertador “ilumina” a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério (FREIRE; SHOR 2011, p. 32).

A seriedade e a rigorosidade são elementos essenciais para mediar o processo educativo dialógico e libertador e “uma de suas tarefas principais é trabalhar com os educandos a rigorosidade 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-limite³² 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 ao processo de educar(-se). O simples fato de reconhecer-se na luta de classes em uma condição de opressão já é o início de uma tomada de lucidez para a libertação.

Enquanto seres humanos conscientes, podemos descobrir *como* somos condicionados pela ideologia dominante. Podemos 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 trabalhar. A realidade será o ponto de partida e também de chegada, com vistas à emancipação dos sujeitos que nela interferem. A escola, com esta

³² Segundo Freire, as situações-limite são percebidas no ato de educar de modo dialógico entre os estudantes e o mundo em que vivem. “Ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as “situações-limite”, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse. No momento mesmo em que os homens as apreende como freios, em que elas se configuram obstáculos à sua libertação, se transformam em “percebidos destacados” em sua “visão de fundo”. Revelam-se, assim, como realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Dimensões desafiadoras dos homens, que incidem sobre elas através de ações” (FREIRE, 2011, p. 125).

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 “serem 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,

[...] através da educação, podemos de saída compreender o que é o poder na sociedade, iluminando as relações de poder que a classe dominante torna obscuras. Também podemos preparar e participar de programas para mudar a sociedade (FREIRE; SHOR, 2011, p. 59).

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 “aprender a dizer a sua palavra” em concordância com Freire em sua obra da Pedagogia do Oprimido, (2013, p. 17); talvez as vozes muitas vezes não ouvidas pela sociedade e que às vezes nem sabe mais se pronunciar, silenciadas pela opressão da sociedade, e muitas vezes reforçada pela escola.

Durante o Círculo 4, as educadoras foram convidadas a pensarem: como sua prática vem intervindo na realidade dos educandos? A forma de perguntar foi também uma provocação, visto que a pedagogia da pergunta, o viés da educação popular pressupõe mais perguntas que respostas, mais aguçar a curiosidade do que transmitir informações prontas. Algumas educadoras fizeram apenas relatos superficiais de prática, sem condizer com a análise que estava pressuposta na pergunta; ou seja, não queriam saber o que tinham feito, mas sim, como o que tinham feito mexeu, questionou ou tocou na realidade vivida pelos estudantes. Um grupo de educadoras do 7º ano do Ensino Fundamental relatou as percepções de

seus estudantes a uma expedição investigativa que haviam organizado na semana anterior, visitando duas comunidades do interior, percorrendo trilhas, observando a geografia, as nascentes, o rio. “Tirá-los das quatro paredes e usar outros espaços que não são a sala de aula”, relatou Amizade, como um dos objetivos da atividade. “Profe, tudo isso tão perto e a gente não conhecia!”, Amizade disse ter ouvido de uma estudante. Quantas vezes a escola tradicional ensina por meio de figuras, livros, representações aquilo que, ao redor da escola, está disponível para ser explorado. Será que os estudantes apreendem da mesma forma assistindo a aulas do que as vivenciando?

Penso que, por vezes, a resistência encontrada nos educadores em explorar o ambiente e a realidade local é, em primeiro plano, falta de conhecimento, já que na formação inicial não são concedidos espaços de empoderamento de práticas cotidianas, bem como sobre de que forma é possível explorar as vivências dos educandos para constituir e construir saberes teóricos. Outro ponto é o comodismo, mesmo sabendo e vivendo também a dura realidade da maioria dos educadores públicos, com carga horária máxima para tentar burlar os baixos salários; mais fácil é planejar uma só vez. Há, ademais, o medo, os silenciamentos e a ilusão de neutralidade do ensino. Não se manifestar, por vezes é uma opção, ou uma condição dos educadores. Contudo, não se pode ignorar a importância de incluir o “entorno” na educação, nem o poder da educação problematizadora na transformação de seus contextos. Como testemunha Força, no prosseguimento do diálogo durante o Círculo 5, “muitas vezes a gente acha que isso é longe [...]”, diz ela ao tratar de temáticas como o trabalho infantil, a automedicação e a exploração do trabalho. Na fala do 2º semestre de 2015, que problematiza a saúde pública, ela afirma “a fiscalização das farmácias, isso é longe, não acontece aqui e a gente precisa perceber que ao nosso redor tem coisas que precisamos fiscalizar, incomodar”. E a educadora Planeta confirma: “na fala tem coisas que a gente não consegue enxergar”.

A educação popular contribui com o “empoderamento e boniteza” (TAVARES 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. Para Tavares Santos [et al.],

A educação deve contribuir para a formação de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade, capaz de atuar para transformar a realidade vivida, em prol da felicidade e da comunhão entre os seres humanos. 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 (TAVARES SANTOS [et al.], 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 esta causa necessita ter uma prática reflexiva e aberta permanente para ouvir e permitir a participação dos educandos na construção de estratégias e ações de aprendizagens transformadoras e ousadas. Assim como afirmou Curiosidade, durante o Círculo 4, “Ensinar melhor é quando se dá uma significação para aquilo que se está fazendo. E isso ajuda a gente a intervir na realidade”.

4.2 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 desafiados a assumirem o desafio problematizador e inquietante de educar 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 de re-invenção 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 a desacomodação diante dos padrões. Streck et al. (2014), destaca três fundamentos que constituem o educador popular: primeiramente 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. Na sequência, 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 potencializem 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 coletivo que busque também o mesmo compromisso social, a mesma ânsia pela liberdade e a utopia de 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 onde não foi desenvolvida a consciência do papel social e político da educação, enfrentará maior resistência para exercer sua pedagogia e suas práticas 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 sozinho um processo de conscientização da realidade.

A colaboração e a coletividade 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 emancipação.

CAPÍTULO 5 – A AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COMO EXPERIÊNCIA GERADORA DE SENTIDO: O ENTRELAÇAMENTO DOS SABERES PEDAGÓGICOS E O COTIDIANO DO PROFESSOR

El desarrollo profesional se especifica como una actitud permanente de indagación, de planteamiento de cuestiones y la búsqueda de sus soluciones. [...] Los profesores, por tanto, son sujetos individuales de aprendizaje y que por ello pueden planificar, dirigir y seleccionar actividades de formación. En este proceso va surgiendo su propia imagen personal y su visión como profesional que tan importante es a la hora de su realización como profesional de la enseñanza.

Carlos Marcelo García

Os estudos que reúnem educação, formação e humanização em Paulo Freire, do Grupo Dialogus³³, vem promovendo problematizações acerca da formação permanente e da descoberta do inacabamento e conscientização do ser durante sua constituição profissional, cultural e social. Este desafio tem chegado ao alcance da concepção de auto(trans)formação permanente. Inerente aos movimentos do Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, essa compreensão resgata a genteidade dos educadores e educadoras em seus encontros e (des)encontros ao longo de sua transformação e reflexão dela em sua constituição profissional. Segundo Henz (2014) o grupo acredita que o percurso da auto(trans)formação permanente passe, necessariamente, pelo questionamento e 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 (re)descobrirem, (re)organizarem seus saberes e fundamentar a prática por meio de estudos teóricos e de compreensão da cotidianidade da escola e do contexto. Como comprova o depoimento da professora Planeta (Círculo 6),

eu queria comentar que eles (*os alunos*) não querem saber se tu tem 50, 30 ou 40 anos e quando eu coloco as práticas, eu acho que o ano passado foi um ano ímpar, a gente terminou e tinha alunos do 7º ano que choravam porque tinha terminado o ano letivo, isso é inédito! A gente tem que manter o nosso a mil porque eles vêm e não param... então eu acho que tudo o que pudeses fazer para cativá-los... (PLANETA, CÍRCULO 6).

O depoimento da docente é um fio de luz e esperança no movimento do inacabamento e da conscientização, por perceber que, mesmo depois de muitos anos de docência, ela revê sua profissão, preocupa-se em motivar e trazer os

³³ Com registro junto à base do CNPq desde 2011.

estudantes para si, para as aulas, para a escola. Assim, corrobora com 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 que constituição do professor não quer dizer: ‘conclusão do que sou e serei para o resto do exercício profissional’. E 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 esta razão, seja difícil definir quando um cidadão passa a ter consciência de ser professor. Para alguns, talvez esta escolha seja “inata”: uma vocação brotada da vontade de ajudar/servir/constituir o outro: são os que consideram o professorar como vocação.

A visão romântica da educação esbarra nas precárias condições de trabalho, contextos sociais desafiadores, baixos salários e dificuldades de adaptação a mudanças. Não se sustenta em um contexto onde 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 tenha conhecimento específico (independente de seus conhecimentos quanto à pedagogia e 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), têm que “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” (p. 22). Bem sabem os que vivem a docência que a mesma 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 constaria e necessitaria dominar. Segundo Imbernón (2001), 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 (2001, p. 25) e a profissionalização o “processo socializador de aquisição de tais características” (2001, p. 25). Estes 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, iniciando 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 conclusão. É importante, sim, saber por onde caminhar e que caminho se pretende seguir, mas

a conclusão de seus saberes e 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, do conhecer seus educandos, de refletir acerca de seu fazer docente e de preocupar-se com o impacto de como a condução de suas práticas é capaz de interferir e de constituir a identidade dos estudantes e de si mesmo. Destarte, como corrobora Freire em diversas obras (2011, 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.

Parece ser importante uma única certeza, a de que a docência constitui-se em uma profissão constantemente inacabada e, com este conceito, as implicações que a legitimam, caracterizando-a como um processo de continuidade, pelo contexto no qual é realizada, e produto ideológico da não-neutralidade das concepções culturais, históricas e sociais do sujeito. Para Imbernón, “o conceito de profissão não é neutro nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual” (2011, p. 28). 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 a “ocultação da verdade dos fatos” que torna os educadores míopes a ponto de não enxergarem a realidade como ela verdadeiramente ocorre.

Quando a docência acredita-se imune à ideologia, passa a reproduzir concepções dominantes que aprisionam as práticas educativas à mera transmissão de informações, sem que elas, verdadeiramente, sejam capazes de tornarem-se significativas aos educandos. Freire (2011a) afirma 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” (p. 131). 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.

A postura dialógica esteve muito presente nos encontros dos Círculos, com intuito de olhar para a proposta da escola e, sobremaneira, para a prática dos

docentes. A professora Curiosidade (pesquisadora), questionando o grupo sobre como é possível trabalhar desconectado à realidade, se a mesma envolve toda a vida, deu abertura para um momento de auto(trans)formação pela escuta sensível do capítulo 1.1 da obra *Pedagogia da Autonomia – “Ensinar exige rigorosidade metódica”*; ali Freire (2011, p. 28) ressalta “a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”. A educadora Luz imediatamente questionou “O que é o pensar certo?”... O grupo todo, ao silenciar diante de um questionamento complexo, foi interrompido pelas reflexões da professora Força com a seguinte análise:

o pensar certo mesmo que não esteja certo, ele já é certo, me parece que o pensar certo é o movimento, é o se envolver, o pensar, o agir não só o pensar. Porque ele (Freire) dá o exemplo dos livros... não adianta ler 20, 30 livros e você não fazer nenhuma relação daquilo que está lendo com a realidade. Enfim, quando ele fala aí, “só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo” (FREIRE, 2011, p. 29). Então eu acho que é o movimento, essa desacomodação, esse envolvimento (FORÇA, CÍRCULO 1).

Ao perceber que ao educador é necessário esse movimento incessante 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 escuta dos demais e a preocupação da docente em questionar-se e problematizar a temática acena para o desejo de crescimento, de auto(trans)formação.

Prosseguindo o diálogo, a professora Luz acrescenta que “para pensar certo, a gente tem que ter a certeza de que não tem certeza”. Essa humildade em reconhecer o inacabamento é fundamental para abrir-se ao diálogo e para a mudança de que necessitam as escolas. Então o comentário da professora Esperança dá abertura para conhecer o espírito incansável e disposto do grupo de educadoras, que ao mesmo tempo nota as limitações, mas está sempre visando aprimorar a prática pedagógica e a profissionalização. Falou ela:

Eu acho que quando a gente fala da rigorosidade (tema do Círculo), ali diz assim, “e essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos” (FREIRE, 2011, p. 28). E eu acho que fecha com essa questão das incertezas. A gente só sabe que não sabe. E a nossa tarefa de uma metodologia problematizadora, humanizadora é provocar perguntas. De uma forma organizada, planejada, não no espontaneísmo, não. Da gente

preparar as aulas não no sentido da reprodução, como apareceu ali no vídeo do Pink Floyd³⁴ (ESPERANÇA, CÍRCULO 1).

No momento em que faz a crítica ao ensino bancário, da reprodução de conteúdos, a professora reafirma a ideologia progressista da proposta da escola, que busca a interação da escola com a realidade dos seus estudantes, visando a construção de saberes com significação e que contribuam para a tomada de consciência dos estudantes enquanto identidade de classe, cidadania, cooperação e emancipação. A necessidade de 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.

Para Imbernón (2011), 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” (2011, p. 28), participando do processo de emancipação econômica, política e social dos sujeitos, buscando contribuir para a percepção das opressões e manipulações existentes na sociedade, que esmagam e desumanizam homens e mulheres. É por carregar estas responsabilidades que o fazer educativo de um professor perpassa o nível de formação em sua área de atuação. Este trabalho necessita levar em conta o contexto escolar, os saberes que os educandos trazem consigo, a história da instituição e, principalmente, que tipo de educação se está disposto a realizar, 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. Poucos processos traduzem tão bem esta necessidade quanto à “formação” realizada na própria instituição.

Exercer o ofício de professor é imergir 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

³⁴ No início do Círculo 1 foi exibido e comentado o vídeo da música “Another brick in the wall”, da banda Pink Floyd, que refletiu a questão da escola repressora e que busca moldar os alunos à um único padrão, como se os reprogramasse para aceitar tudo o que está ao redor. Planejamento dos círculos está no Anexo C.

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, métodos e estratégias. Paulo Freire já criticava duramente o espontaneísmo e falta de planejamento, que prejudicam e comprometem a concretização de uma educação libertadora³⁵.

A profissão de ser professor implica uma consciência de estar sempre aprendendo com o outro e com as situações, por isso reconhecer a auto(trans)formação permanente como parte intrínseca deste fazer educativo é um dos caminhos para torná-la mais significativa. Saber que o espaço de “dar aula” é o mesmo onde se aprende a fazê-la e no qual o profissional se faz agente de seu próprio fazer pedagógico.

Constituem saberes docentes quaisquer percepções, competências e habilidades que capacitem o indivíduo para a atividade profissional. Conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e percepções que compõem a capacitação do sujeito para um tipo de atividade profissional. Estes têm características distintas, heterogêneas e que se conflituam constantemente durante a afirmação e constituição do profissional. Eles são constituídos pelos próprios docentes, com a participação do grupo e do universo no qual estão submersos. Como corrobora 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 no tempo/espaço de formação que não se limitam ao espaço acadêmico e ainda em seu período de estudante.

Por esta razão, é fundamental o 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

³⁵ 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).

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 ele,

a formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu "distanciamento epistemológico" da prática enquanto objeto de sua análise 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 dialética³⁶ do mundo percebem que o saber é um processo permanente de construção" (FREIRE, 2011a, p. 100). Com o diálogo sobre essa consciência de inconclusão, a professora Transformação traz o conceito de senso comum para representar o caminho necessário a percorrer até chegar à consciência crítica do inacabamento. A partir da provocação da professora Curiosidade sobre a necessidade de "estar o tempo todo em busca da coerência, ao ponto que a nossa teoria seja a nossa prática e nós somos contradição, o tempo todo..."; a professora Transformação traz, então, "a questão do senso comum, a gente vai reproduzir (*silêncio*), quer dizer, às vezes é intencional, mas muitas vezes é pelo próprio senso comum. [...] a gente desconstrói o senso comum e constrói a consciência crítica, mas

³⁶ 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).

aí inicia um outro senso comum. A gente está sempre, né (*pausa*).” E o diálogo foi complementado pela professora Esperança que afirmou:

é o inacabamento, na verdade, ah! Não existe verdade absoluta, a gente está sempre construindo, reconstruindo, redimensionando. Daqui a pouco supera um senso comum, aparece outro [...] a questão, por exemplo, da gente ter um limite na visão da totalidade, muitas vezes a gente tem uma visão limitada, parcial, imediatista”. O diálogo com as intervenções da escrita de Freire, em seu capítulo que afirma “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo contemplam uma realidade problematizadora, na qual existe a noção de inconclusão e de processo do educar, do aprender, do formar-se constantemente, contido no conceito de auto(trans)formação (ESPERANÇA, CÍRCULO 4).

Quando a educadora afirma que, mesmo com a superação de um senso comum a respeito de um determinado tema, outros irão surgir, é refletida a noção de caminho, de trilhar constantemente o percurso em busca da superação. Ademais, a utilização da 1ª pessoa do plural do discurso, representada pela linguagem coloquial “a gente”, que pressupõe “nós”, inclui o outro, o grupo, a identidade de coletivo presente no processo de auto(trans)formação.

Esse é um desafio permanente, que exige humildade e reconhecimento de sua condição humana, lançando um olhar mais humano também ao educando e aos colegas que fazem parte e auxiliam no 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 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 pensar a própria escola dos próprios rumos pedagógicos e sociais para os quais direcionam 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 instrumento para seu aperfeiçoamento e profissionalização, constituindo-se como um docente articulado à realidade e preocupado com questões sociais e pedagógicas.

Durante todos os círculos foram trazidas situações cotidianas de entraves da proposta. O olhar atento e a escuta sensível propiciada pelos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos deu abertura para que transparecesse durante o diálogo das

educadoras uma proposta em construção, no sentido de estar sempre disposta e ampliar-se, com proposições e intervenções sobre a prática. Para exemplificar uma das situações vivenciadas nos Círculos, é possível trazer um trecho do diálogo do Círculo 4, no qual as educadoras, ao serem provocadas para pensar em situações de dificuldades com relação ao processo de avaliação, por exemplo, sentiram-se à vontade de participar, compartilhar daquelas vivências e dividir angústias. Tanto que algumas educadoras que ainda não haviam participado, puderam falar.

Infância – “É difícil a relação entre a fala que você propõe e a atividade avaliativa. E como uma outra (dificuldade) o contemplar, a dificuldade de contemplar todas as áreas, especificamente no meu caso a Matemática, de enxergar a Matemática na fala e conseguir fazer essa relação lá na avaliação. E também a questão da retomada [...]

Água – Associar os critérios à fala, que parece que está faltando alguma coisa...

Flor – processo é a mesma coisa, acompanhamento diário, e não fazer uma avaliação lá no final do trimestre e dizer o que o aluno aprendeu. Tem que fazer anotações diariamente (pausa) eu acho importante, eu sinto dificuldade também de ter o dia todo uma anotação de cada aluno, mas eu acho bem importante, porque tu vai fazer uma avaliação lá no fim e ele vai mal e eu vou dizer que ele não aprendeu nada. Quantas coisas a gente faz e deixa de utilizar instrumentos porque não tem registro.

Professora Sol – Isso é outra coisa que a gente observou nos alunos e a gente não tem o hábito do registro.

Harmonia – Outra coisa que a gente falou, eu e a professora Objetivo, é de contemplar dentro da avaliação e filosofia, a sociologia, porque eu só fiz avaliação de História, eu não consegui contemplar as outras disciplinas dentro da área. E agora para fazer os pareceres, aí eu achei uns portfólios tão lindos, principalmente porque eu vi que tinha sequência, no da professora Lua. Né, ela conseguiu fazer avaliações diferentes e uma estava costurada na outra, não sei... sabe a sequência, não sei se é o processo que a professora Reflexão falou, muitas vezes, eu fiquei só na História e não consegui abordar as outras áreas (CÍRCULO 4).

O diálogo entrelaçou as práticas das educadoras de diferentes níveis, apontando a importância da troca de registros e percepções entre as educadoras no momento de elaboração de pareceres avaliativos (método adotado pela escola). A confiança de reconhecer e tornar público pontos que necessitam ser repensados durante a avaliação é em si um momento de auto(trans)formação. As lacunas na compreensão da avaliação como processo que deve contemplar as diferentes disciplinas das áreas do conhecimento possivelmente vêm do próprio planejamento. Quando não há entendimento do todo que envolve a fala, restringem-se as possibilidades de trabalho a minha disciplina de formação e não é permitido ampliar os meus conhecimentos e as oportunidades de aprendizagens significativas aos educandos. Outro fator mencionado é a questão do registro: conforme sinaliza de modo concreto a professora Flor, não é possível avaliar o estudante em um ou dois

momentos durante o trimestre. Se é para que seja processo, a avaliação há de ser constante, há de dar respostas às dificuldades dos educandos, mais do que somente diagnosticar que “não sabem”. Portanto, o registro permanente dos acontecimentos, do desenvolvimento e dos avanços dos estudantes deve fazer parte das aulas e, depois, constar no parecer avaliativo.

Estas reflexões são possíveis porque o "tempo de formação" é realizado em ambiente escolar. Porque as professoras 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, profissão, pessoa, partilha e público. Faz referência ao trabalho em equipe e ao compromisso social da profissão, a fim de que a mesma ultrapasse as fronteiras traçadas pela realidade social e possa ofertar novas oportunidades aos educandos de enxergar o mundo e intervir no espaço de modo consciente. “O reforço de processos de formação baseadas 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 a 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 como transformador de sua realidade sociocultural.

As educadoras tiveram, durante os Círculos, o espaço e a motivação para abordarem a condução e os objetivos de suas práticas educativas, voltando-se para a problematização da realidade, enxergando, inclusive, suas contradições. Para a educadora Sol, a reflexão acontece na escola, mas só ela não é o suficiente para promover a transformação. “A gente pensa sobre a prática, mas a gente pensa na maioria, a gente não consegue ver aquele que não consegue fazer avançar, aí tu reflete para a maioria, mas como tu refletir e fazer diferente para *aquela* que eu acho que é bem o ponto”. Enxergo ali a preocupação de observar de modo singular os estudantes, conseguindo contemplar suas habilidades e necessidades diferenciadas. Abaixo, transcreverei um trecho do diálogo, ocorrido no Círculo 3, para corporeificar a dinamicidade e a intensidade com que as temáticas foram tratadas.

Esperança: Mas como é forte isso aqui, a gente tem uma... Eu acho que por muito tempo, talvez agora nem tanto, mas por muito tempo na formação dos docentes nós tivemos uma formação numa concepção de que a gente se forma e a gente tem o saber, o título, o saber, e que os alunos eles não sabem, a ideia de que o professor sabe e que o aluno não sabe, o aluno tem que aprender e o professor têm que ensinar, é uma meia verdade, o aluno vêm para aprender, mas ele também ensina.

Força: É uma troca.

Esperança: É uma troca. Logicamente que a gente como profissional, a gente tem que ter um cabedal de “é a gente que vai estar mediando e conduzindo o trabalho”, não é o aluno. Não é o aluno que tem uma formação pedagógica... mas a gente não está pronto nunca, porque no momento em que a gente acha que sabe tudo e que está pronto, a gente está bem nesta questão que está colocado que é a prática docente do...

Sol: Do espontâneo ingênuo?

Esperança: ... do pensar ingênuo.

Sol: O pensar ingênuo ele diz aqui que é um pensar desarmado, que é expansionista, de estar colocando esse pensar ingênuo e o pensar certo exige a rigorosidade.

Transformação: Nós estávamos falando da prática, quando a gente não reflete a prática vai fazendo, vai fazendo sem pensar muitas vezes.

Força: Mas aí ele diz: “*A prática docente crítica é implicante do pensar certo que envolve um movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer*”, e muitas vezes pelo atropelo ou pelo comodismo mesmo, a gente acaba não pensando, a gente acaba praticando sem repensar, sem parar para rever a prática... Para ver o que nós estamos fazendo, se está dando certo ou errado, se eu estou atingindo realmente o meu aluno, para que daqui a pouco para mim, não que não tenha que dar margem para ele, porque eu acho que quando ele fala ali que a gente poderia usar uma dinâmica, ele sugere uma dinâmica diferente para a gente obter um olhar diferente; eu acho que ele percebe que a gente não está fazendo essa parada de repente para olhar a turma.

Sol: A gente procura, a gente faz isso, a gente reflete, a gente pensa sobre a prática, mas a gente pensa na maioria. A gente não consegue ver aquele que não consegue fazer avançar, aí tu reflete para a maioria; mas como tu refletir e fazer diferente para aquele eu acho que é bem o ponto da colocação.

Transformação: Até mesmo da questão geradora. Eu estava aqui pensando... vai planejando a aula, vai tirando Xerox e vai fazendo as atividades e vai indo e enche. Hoje eu estava pensando nisso, eu tenho os Xerox todos lá em cima, mas para que tanto Xerox? Eu posso explorar melhor isso aqui, daí eu tive que voltar lá na questão geradora, porque eu estou indo mesmo, eu não me dei por conta que eu estava fazendo mais uma coisa que a Entusiasmo vai fazer. O progredir é você parar e pensar “*o que eu estou fazendo?*”.

Luz: Ele fala na prática, fala o que é o pensar certo. O pensar certo é aquilo que nós pensamos que é certo, mas não é certo.

Curiosidade: O certo dele é não ter certeza.

Força: E que quando a gente pensa, a gente tem que pensar na fala, a gente tem que pensar na escola, a gente tem que pensar na comunidade, a gente tem que pensar na turma, a gente tem que pensar se a gente tem pernas para chegar até onde a gente quer e a gente se apropriar, também isso, a gente vai para casa, e para e pensa (CÍRCULO 3).

O diálogo traz à tona diversos elementos que a hermenêutica dá conta de explicar quando afirma que o ser humano se constitui pela linguagem. No trecho citado, há a constituição de uma proposta, audaciosa, com elementos importantes

como a participação docente, a preocupação com o educando, a busca pela problematização da realidade. Mas há também as contradições, o momento em que muitos silêncios se rompem e há a possibilidade de enxergar lacunas que contradizem os preceitos da proposta, bem como de seus objetivos. Por mais que haja a intenção, não há plena vivência de princípios da educação popular. Ao relatar que em muitas aulas são conduzidas atividades sem objetivo, ou sem pensar na finalidade de reflexão e aprendizagem das mesmas, isso se compara ao método tradicional, quando há a transmissão de conhecimentos pré-estabelecidos, por critérios que, reiteradamente, não levam em conta o contexto, a posição geográfica e as condições socioeconômicas dos estudantes daquela escola.

A prática da reflexão, por mais que aconteça, parece ocorrer de modo superficial, preocupando-se com os estudantes de modo geral e muitas vezes, apenas no plano de constatação do que não está bom, sem alternativas para mudança. Há especificidades de dificuldades de aprendizagem que não são atendidas do modo como deveriam e poderiam ser. Isso não é um problema exclusivo da proposta, nem da escola. A realidade brasileira ainda trata de maneira igual, pressupondo que todos os estudantes da turma aprendam da mesma maneira, no mesmo ritmo e seguindo as mesmas instruções metodológicas. Há que se pensar de modo equitativo, dando conta de deficiências e necessidades singulares; há sujeitos únicos dentro das muitas salas de aulas de nossas escolas. Eles precisam ser enxergados em suas singularidades e terem a aprendizagem possibilitada por meio de estratégias e maneiras de lhes permitir um espaço de expressão e de aprendizagem no qual eles consigam se descobrir como sujeitos históricos e epistêmicos, como fazedores de seu caminho e construtores dos seus conhecimentos.

O desafio do olhar atento, um dos movimentos dos Círculos, foi percebido pela professora Reflexão, no Círculo 6, quando da retomada do trabalho com as educadoras. Para ela, o grande desafio está na “questão do olhar, do olhar diferente”. Chamando a atenção das educadoras para a necessidade de trazer os educandos para as aulas, já que há tantas coisas que eles já não querem mais estudar, uma vez que tem acesso pelos meios tecnológicos e pela mídia, faz parecer com que tudo seja tão fácil, sem exigir sacrifícios.

O fato da educadora se propor ao desafio de passar a olhar os educandos de modo diferenciado já sinaliza a necessidade que sentiu de auto(trans)formar-se.

Durante o processo dos Círculos diversas constatações foram realizadas neste direcionamento, tanto que a professora chega a este comentário no último Círculo realizado, de retomada do trabalho... e toma consciência de que um caminho para enfrentar as problemáticas abordadas é modificar o olhar para o educando, trazendo-o para suas aulas, ou seja, tornando a educação mais significativa para ambos. Assim, a auto(trans)formação do professor depende, como já visto, de fatores que vão desde valores pessoais e ideológicos até o ambiente de trabalho, contexto, grupo com o qual se relaciona e tece sua rede de contatos profissionais, criando elos e constituindo-se na relação com os educandos, com a comunidade e consigo mesma.

Essa constituição 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 coletivo. O que 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 de 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. Os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos vieram ao encontro do desejo da gestão escolar de fortalecer laços, criar vínculos para a assunção da identidade docente como grupo escolar, ponto positivo para potencializar a auto(trans)formação na escola, para professores e estudantes. A prática teve a autoavaliação da professora Reflexão que apontou a necessidade de ter a escola como referência para os educadores. “Quando a gente chega aqui na escola e temos cada um a nossa flor no canteiro, então tem uma estratégia de fazer

isso com os alunos, de criar essa referência do amor pela escola, da importância de estar aqui. É um caminho, mas quanta coisa a gente leva e deixa nesse caminho”.

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 a sociedade. Este processo é complexo, compreende momentos de reflexão, análise crítica de si e de suas ações, ainda que tenha de aprender a lidar com momentos de crise, é constitutivo do profissional e de sua profissionalidade.

Rever os processos “formativos” dentro das escolas pode ser crucial 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 verdadeiramente uma 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), 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 um caminho “permanente” que entrelaça o exercício de sua profissão ao estudo, reflexão e teorização do fazer pedagógico. Streck et al., (2014, p. 91) concebe, 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”.

“Não há como não repetir que ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao estudante, passivo e dócil. Como não há também como não repetir que partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber” (FREIRE, 2011b, p. 97). Então é mister para o professor promover avanços de conhecimento e de cidadania, o que Freire afirma o “ser mais” está ontologicamente ligado ao ser e como sendo um dever da educação. Relacionando os saberes dos educandos, é preciso que eles sirvam de

base para uma aprendizagem significativa, construída 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, re-significação 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 a reflexão de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Conduz, portanto, a 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, ao contrário de ser o professor dono e contentor 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 um processo de auto(trans)formação cooperativa e dialógico-reflexiva, que privilegie o cotidiano do educador e as necessidades dos educandos e seu contexto educativo. Durante os Círculos, em muitos momentos a práxis foi posta em pauta e, em todos eles, foi compreendida como indissociável à profissão. No Círculo 1, quando pensavam sobre maneiras de intervenções pedagógicas que fossem capazes de mobilizar os educandos para o estudo, a educadora Curiosidade questionou: “como nos sentimentos enquanto profissionais abertos ao diálogo?” A educadora Criatividade trouxe, então, a práxis como possibilidade para diferentes intervenções: “pensar, pensar e repensar para agir de novo”. A professora Sol contribuiu,

Eu sou muito adepta ao conceito de práxis e a gente tem que autoavaliar a prática da gente e estar buscando esse conhecimento. O que eu fiz contribuiu para quê? Se o aluno cresceu, o quanto cresceu, o que eu tenho que fazer diferente e o que a gente, enquanto grupo, colegas, podemos fazer para ajudar a crescer. É ter um pouco de humildade, se enxergar como um ser inconcluso... a gente é um pouco privilegiada por estar discutindo isso, de ter os encontros de formação, a rigurosidade de toda a semana parar, pensar, organizar o coletivo da escola, eu acho isso prazeroso, eu sinto prazer em estar aprendendo (SOL, CÍRCULO 1).

O quanto, afinal, é importante a formação para os educadores? E para os educandos? E para a educação como um todo? Ao ouvir de modo atento o relato da educadora, 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, ao afirmar que

O diálogo torna-se uma exigência dos processos educativos porque, ao mesmo tempo em que assegura a relação humana, excluindo qualquer relação de dominação, tematiza a vida cotidiana, a realidade, o mundo. O diálogo rompe com o silêncio; é meio privilegiado para a reflexão e a tomada de posse da realidade (TRINDADE, 2002, p. 40).

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 do conhecimento sistemático do(a) educador(a).

É preciso que o(a) educador(a) saiba que o seu “aqui” e o seu “agora” são quase sempre o “lá” do educando. Mesmo que o sonho do(a) educador(a) seja não somente tornar seu “aqui agora”, o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu “aqui agora” com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu “aqui”, para que este sonho se realize tem que partir do “aqui” do educando e não do seu. 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*. Isso significa, em última análise, que não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os “saberes de experiências feitas” com que os educandos chegam à escola (FREIRE, 2011b, p. 81-82).

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-viáveis³⁷ para a conscientização e superação de situações de dominação.

É com rigorosidade que o docente precisa buscar o encontro com o tempo-espaco de seu fazer pedagógico.

Defender com seriedade, rigorosidade, mas também apaixonadamente, uma tese, uma posição, uma preferência, estimulando e respeitando, ao mesmo tempo, o direito ao discurso contrário, é a melhor forma de ensinar, de um lado, o direito de termos o dever de “brigar” por nossas ideias, por nossos sonhos e não apenas de aprender a sintaxe do verbo haver, de outro, o respeito mútuo (FREIRE, 2011b, p. 108).

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. O que não lhe dá 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 a casa... E se, quiçá, tenha casa, quantos moram com ele? Como é o relacionamento entre os familiares, se os mesmos trabalham, se há entendimento de seu lugar na luta de classes. Se possui sonhos?

³⁷ 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, pois 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).

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...

O professor precisa de uma auto(trans)formação ampla e permanente que o auxilie a desenvolver sua profissão com condições de auxiliar os educandos em 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 pra 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. Charlot (2005) tece uma análise acerca destes dois conceitos, afirmando que ensinar situa-se na dimensão de sinalizar, e formar de “dar a forma”, portanto “ensina-se um saber, forma-se um indivíduo” (p. 90) por esta razão o termo formar está ligado à “formação” de professores e que o indivíduo deve dotar-se de certas competências para desenvolver sua profissão.

Hoje o professor deve dominar as práticas profissionais que lhe permitem transmitir, em sua coerência específica, saberes a jovens que só conferem alguma legitimidade ao saber se ele é “útil”. A tensão entre a lógica das práticas e a do saber constituído em discurso afeta não somente os professores como também os alunos. A partir daí, ela se torna muito mais difícil de gerir, e as práticas profissionais para as quais o professor deve formar-se ficam muito mais complexas... e muito mais precárias. Formar professores é dotá-los de competências que lhes permitirão gerir essa tensão, construir as mediações entre práticas e saberes através da prática dos saberes e do saber das práticas (CHARLOT, 2005, p. 98).

Este saber deve ser de práticas contextualizadas, possíveis de se adaptarem e de constituir o fazer de quem passa pelo processo, “nas quais o saber só adquire sentido com referências ao objeto perseguido” (CHARLOT, 2005, p. 93), que neste caso é o cotidiano escolar e a vida do educando.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB 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, art. 1º da lei nº 11.502, de 2007, que foi promulgada a autorização para a Capes, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que autoriza 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 DCNs³⁸ (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 aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político. De acordo com Dourado (2015, p. 312), as novas 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 deste processo é praticamente indiscutível para quem trabalha com educação. O que é possível questionar e, até mesmo, definir são as diversas possibilidades de formação continuada³⁹. Almeida (2005, p. 12) identifica que hoje é possível analisar a escola como espaço privilegiado de auto(trans)formação contínua, 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 re-alimenta as práticas futuras.

³⁸ A Resolução n.2, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior e para a formação continuada, prevê, no Capítulo VI, Art. 16. a formação continuada com “dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente”.

³⁹ 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, integral, humana e profissional abrange também os momentos de formação continuada dentro e/ou fora da escola.

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 é uma tarefa transformadora e altamente dialógica. Decorre que, a partir de sua realização efetiva, a presença e orientação dos gestores educacionais funcionarão como impulso, pedra firme onde será possível alicerçar a renovação das relações entre o corpo docente, direção, gestores, discentes, pais, comunidade. Neste modelo, nada seria imposto aos professores, e a dimensão do trabalho coletivo 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.

Para Teixeira, (2010), 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”, (p. 2). A LDB, Lei de Diretrizes e Bases, (Lei nº 9.394/96), admite não só prevê a formação como parte da profissão do professor, como confere às escolas a autonomia da forma como a

conduzem. Com esta ação, é possível perceber a consonância da lei com a possibilidade de tornar a própria escola e o cotidiano instrumentos para estudo e capacitação dos docentes. Desse modo,

o professor como agente principal da mudança de sua prática pedagógica apresenta como objetivo geral abordar a relação entre formação e prática do professor, o sujeito criativo que estabelece a finalidade global do exercício pedagógico (TEIXEIRA, 2010, p. 2).

Segundo a autora, a formação precisa ser um instrumento que auxilie a escola a cumprir sua função social, tendo como foco:

[...] um ensino e uma aprendizagem que levem o aluno a aprender; a pensar; a construir a sua própria linguagem e a se comunicar; a usar a informação e o conhecimento para ser capaz de viver e conviver num mundo em transformação. Isso exige que a formação e a atuação do educador sejam necessariamente direcionadas para um novo paradigma de educação (TEIXEIRA, 2010, p. 4).

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. Esta tomada de consciência da importância de renovar os saberes e concepções do professor deve fazer parte de seus processos, sempre inacabados e permanentes, de relação entre teoria e prática.

No Círculo 3, o movimento do diálogo-problematizador esteve centrado na temática da teoria e prática, relacionado ao capítulo *Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática* da obra *Pedagogia da Autonomia*. A professora Sol afirma que acontece uma reinvenção na profissão ao se realizar esse movimento de (re)visitar aquilo que se vê construindo com ações pedagógicas. Conforme Freire aborda no trecho lido, “a gente se reinventa quando lê a teoria, faz a nossa prática, a gente é autor da nossa própria teoria embasado em outros autores, mas a gente consegue ver”. Percebe-se que a fala da educadora reúne muitos dos movimentos dos Círculos Dialógicos, visto que, ao realizar a reflexão sobre o tema, também ocorre uma conscientização quanto ao seu papel no mundo e a consciência do inacabamento enquanto profissional, disposta a se reinventar e a repensar aliando conhecimentos teóricos. O Círculo aproximou os dois conceitos, afirmando ser

impossível pensá-los de modo afastado. Sempre que se faz algo, esta prática é permeada por alguma teoria, ainda que não se tenha essa consciência.

Marques (1992) destaca que os professores são constantemente chamados a busca de novos aportes teóricos, não suficientemente explícitos nos “cursos de formação”, possivelmente, aqui, seja possível acrescentar às palavras do autor, a constante transformação que as escolas, os educandos e a educação atravessa, consequência da globalização, e das fortes transformações da sociedade. Contraste com a, sempre presente, desigualdade social e disparidade de oportunidades. Será possível manter a mesma escola de 10 anos atrás? 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 avanço profissional que, além da capacitação, necessita munir o professor de autonomia para conhecer seus espaços de trabalho, as carências e anseios da comunidade escolar e, principalmente, de seus educandos, a fim de construir sua prática educativa sob estes 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 a assumir em inacabados e permanentes processos da auto(trans)formação.

Ressalta ainda que “é no quadro da atuação coletiva no interior na escola que importa se aprofunde a teoria, se repensem nas 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, adaptação às necessidades da instituição com vistas à transformação da realidade.

Neste processo formativo que é exercício da profissão centrado na vida da escola, rico de possibilidades e virtualidades, deve enraizar-se e dele irradiar-se, como em foco de origem e retorno, a formação continuada, que não pode entender-se apenas como reparo a uma inadequada preparação anterior. Em nenhum momento pode a formação supor-se cumprida, completa em si mesma e exaustiva (MARQUES, 1992, p. 195-196).

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 meio 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 a realidade da qual se partiu. “Não se trata, pois de um voltar mecanicamente, mas de avançar dinâmica e criativamente, embora sem distanciarmos nunca de nossa própria realidade” (p 55). E esta própria realidade deve ser terreno fértil para o ponto de partida de discussões, análises e crescimento profissional e coletivo 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 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, assim 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 o pensar coletivo de soluções e caminhos para alcançar a significação do ensino público e poder dizê-lo de qualidade. Desse modo, ele acrescenta ao conceito de formação

um eterno processo de desenvolvimento, no qual o educador, no cotidiano do seu trabalho, no exercício consciente de sua prática social pedagógica, vai revendo, criticamente, analisando e reorientando sua competência ("saber fazer bem"), de acordo com as exigências do momento histórico, do trabalho pedagógico e dos seus compromissos sociais, enquanto cidadão - profissional - educador (FUSARI, 1992, p. 27-28).

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. Visto que, sem dúvida, bem realizado, este trará reflexos para a sala de aula, para o comportamento 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 crescimento mútuo.

Como afirma Benincá (2004), a formação é “exigência para o exercício profissional do professor”, (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 dialética⁴⁰ do mundo percebem que o saber é um processo permanente de construção”, (p. 100). Este é um desafio 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 efetiva construção da 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, bem como por

⁴⁰ Freire retoma a dialética em suas origens regas 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).

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 verdadeiramente no cotidiano escolar. Como reconhecido pela professora Força quando afirma que o "momento de formação" na escola “é de suma importância. Na correria, a gente não vai se dar conta, nem parar de repente para fazer alguma coisa diferente”. Os momentos de partilha nos Círculos colocaram no mesmo ambiente professores de distintos níveis da Educação Básica, com o professor que os atende em sala de recursos (AEE, atendimento educacional especializado) e foi interessante a troca de experiências e de percepções acerca dos estudantes que frequentam o apoio pedagógico. Por vezes, os professores da sala de aula não compreendiam certos comportamentos, ou não conseguiam enxergar em meio à turma algumas características singulares dos educandos com necessidades especiais e/ou deficiências na aprendizagem. O momento do Círculo foi enriquecedor e chamou a atenção para o olhar diferenciado, um olhar único que o docente precisa dirigir a cada educando. Saber que o contexto de trabalho pode ser discutido abertamente, com situações reais e concretas, conectou mais os professores e situou-os no contexto dos estudantes, despertando uma preocupação com a aprendizagem e o desenvolvimento de cada estudante.

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. É

possível identificar um momento de tomada de consciência durante o Círculo 3, da professora Força, com relação a sua prática em sala de aula. Quando trabalhava os perigos da automedicação com os adolescentes do 1º ano do Ensino Médio, “naquele dia eu fiquei pensando em toda a situação-problema e eu também me coloquei e fiquei pensando: tá e aí? Se eu indicar medicamento para um amigo meu e se acontecer alguma coisa?” O fato de se colocar na mesma situação de aprendizagem a qual submetia os educandos naquele momento garantiu-lhe que a prática não apenas intervisse na realidade daqueles jovens, mas também na sua. Sem dispensar jamais a teorização e a fundamentação do que se pratica, a auto(trans)formação torna-se um entrelaçamento da proposta da escola, da trajetória de vida do docente, do cotidiano e da realidade escolar e projeta um futuro de transformações e ações concretas voltadas ao aperfeiçoamento não apenas do docente, mas da instituição educativa.

Quanto mais a gente vai fazendo a leitura, vai se apropriando, a gente modifica a fala. A gente aprende com eles algumas coisas, aprendi junto, lendo os textos e explorando... leitura. Em percebi que era possível me aproximar da realidade, fazendo uma pesquisa de campo,

afirma a professora Transformação, ao se referir sobre como sua prática intervém na realidade dos educandos, de forma a ela também passar por essa transformação. Quando pronuncia a palavra “fala” ela se refere ao planejamento baseado em uma fala de senso comum, coletada na comunidade a partir da pesquisa participante e, depois de estudada e estruturada, define-se o eixo e a questão geradora da turma e da área do conhecimento⁴¹. Portanto, quando partem de uma situação real, de um senso comum que existe nos pais, nos estudantes e na comunidade, o que se aprende na escola é concretizado em situações vivenciadas por aquela comunidade. A metodologia, neste caso, é que conduz o conteúdo e as temáticas em sala de aula, já que as falas são organizadas de modo a contemplar as áreas do conhecimento e a fim de questionar estruturas sociais, o senso comum acerca daquele tema e com o intuito de que a escola consiga contribuir para o desenvolvimento da criticidade e da problematização de situações reais e próximas da vida do estudante. Com este método, os círculos contribuiriam, sendo espaço para que se comentem e analisem as práticas pedagógicas e que o docente sinta

⁴¹ Nos Anexos E e F são apresentados um modelo de rede de falas e depois de um planejamento de trabalho.

que tem espaço e voz para realizar e protagonizar sua auto(trans)formação, por meio de uma práxis voltada ao estudante e à comunidade, contribuindo para que se perceba sujeito de sua formação.

Nessa escola, o professor terá espaço dentro de uma concepção democrático-participativa de gestão escolar. Por meio da descentralização e da busca da participação de todos nas tarefas de gerir a instituição, os profissionais que trabalham na escola são motivados a desenvolver e pôr em ação competências profissionais específicas para participar das práticas de gestão. É por meio da gestão democrática que enxergará os inúmeros espaços que o professor pode transitar e colaborar para inovar e construir a partir de seus próprios interesses e habilidades. A auto(trans)formação permanente, por esta ótica, é parte integrante e indissociável da gestão participativa e democrática da escola pública. É fundamental compreendê-las como intrínsecas umas a outra. Se é de participação que a gestão precisa, nada melhor do que capacitar e propiciar o desenvolvimento e crescimento profissional do professor para dar-lhe voz, espaço e vez. Conforme diz Freire, “mudar a cara da escola implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras de escolas, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores merendeiras, etc”. (2001, p. 35).

O educador deve compreender a importância deste processo, contribuindo 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.

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 escolar 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 progressista e transformadora tanto de ordem intelectual, quanto social, econômica, humana e política mais justa.

Quando se fala em auto(trans)formação permanente, é preciso ligá-la à reflexão, visto que “refletir criticamente sobre o próprio condicionamento e ir mais além dele” (FREIRE, 2001, p. 13). A inconclusão deve fazer parte da consciência do professor como parte 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 fazer 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. Para ele,

a formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo (FREIRE, 2011a, p. 40).

Relacionando ao comentário de Freire, indiretamente, 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 análise para o conjunto de educadores perceberem e modificarem a própria realidade. No Círculo 3, o movimento da escuta sensível possibilitou reflexões acerca dos fazeres das educadoras. A professora Sol alerta que o grupo procura refletir sobre, mas possui a consciência de que o olhar individualizado aos estudantes ainda não tem sido possível de modo efetivo na maioria dos casos: “às

vezes quando a gente diz que se o aluno não quiser não precisa ler é porque eu não quero expor ele para a turma”, revela sua angústia quando, ao se deparar com uma fala dos estudantes, pedindo maior exigência, ela reconhece que seu olhar não foi amplo o suficiente para abarcar além da individualidade, os avanços individuais. Sol acrescenta: “eu não tinha parado para pensar por este lado, eu estava com outros olhos, aqueles que você não quer que o aluno se retraia ainda mais”. Segundo Marques, (1992), 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”, (p. 121). E esta própria realidade deve ser terreno fértil para o ponto de partida de discussões, análises e crescimento profissional e coletivo da instituição e dos que nela atuam.

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 e para que o coletivo pense em soluções. 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, quanto se fala em auto(trans)formação permanente, todo este processo é inacabado, permanente e necessariamente com muitas interlocuções epistemológicas e reflexivas. A educadora Força traz uma dificuldade neste contexto no Círculo 3, “quando a gente tem que pensar na fala, a gente tem que pensar na escola, na comunidade, na turma, e tem que ver se temos pernas para chegar até onde queremos, se nos apropriamos do contexto, a gente vai pra casa e pensa...” Foi possível realizar uma escuta sensível e perceber a aflição e a preocupação da educadora em contemplar o contexto e significá-lo para seus estudantes. Contudo, para que se sustente uma prática pedagógica comum, a escola necessita fortalecer seu coletivo, dedicar um tempo para pensar sobre si, sobre seu trabalho e com o grupo, refletir e agir em prol da proposta educativa a qual a escola se propõe enquanto coletivo educacional.

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 do 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 quando a 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, “afinal, são eles, do início ao fim, 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).

Conforme afirma 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” (p. 32). Desse modo, pensando-se nas transformações necessárias da 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” (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 coletivo, 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. Um deles é 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, aos integrantes da formação, comprometem o envolvimento do grupo. É preciso que os sujeitos do processo saibam 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 financeiros para as escolas, tendo elas autonomia para realizar a destinação de verbas específicas para a formação de seu coletivo, poderiam pensar em atores que viessem ao encontro da pedagogia trabalhada na escola e construir um plano de auto(trans)formação personalizado e adaptado para seus anseios e para o suprimento de carências da formação inicial, bem como que atendam as 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 seres praticadas que não construirão com a autonomia do professor e desestabilizando a escola enquanto agente e construtora de sua finalidade educativa.

A diferença drástica do contexto social, cultural e educativo 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).

Esta 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, a justiça salarial e a condições de trabalho que permitam o desenvolvimento de práticas efetivas e contextualizadas.

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, no qual a automotivação 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. Não apenas com um caráter funcionalista, mas baseado no diálogo entre indivíduos iguais e que têm experiências e saberes para dizer a sua palavra.

Em um contexto de escola pública, as discussões e reflexões que conduzem à auto(trans)formação são fundamentais, uma vez que interferem diretamente na vida dos educandos e na condução da proposta metodológica. Durante os Círculos, realizados com as educadoras da Escola Zandoná, surgiram reflexões que apontaram para a necessidade de realizar um trabalho colaborativo e da importância de intervir pedagogicamente, como se pode ver a seguir:

Esperança - Vira e mexe aqui todo mundo está falando da verdade a mesma, com palavras diferentes, mas estamos dizendo que quem tem que fazer a intervenção pedagógica e pensar estratégias somos nós. Se os pequenos fazem, se os grandes fazem, a gente tem que pensar estratégias de inclusão.

Transformação – E quando eu escutei, eu pensei o seguinte, nós estamos no final do ano letivo, e esse é um exemplo que fez também refletir sobre a questão de fim de ano, os alunos que vão seguir e os alunos que ficam retidos e aí vem a situação: ‘deixa, ele não quer ler, vamos deixar...’, ‘ele não aprendeu, vamos deixar ou vamos passar?’, ou ‘o que nós estamos fazendo?’, ‘vai insiste, nem que seja mais uma linha’. Então a Curiosidade falou no último conselho de classe a seguinte questão: ‘fizemos tudo o que podíamos ter feito?’... é uma perguntinha que dói (CÍRCULO 3).

Os questionamentos desvelam lacunas notadas pelos próprios educandos, já com uma criticidade desenvolvida pelo viés de perguntar, de questionar, de reivindicar, e também reconhecida pelas educadoras. O trabalho pedagógico deixa falhas quanto à rigorosidade, no sentido de cobrança por prazos de entrega de tarefas, exigência de estudo em casa, uma vez que a maioria das avaliações permite o uso do material, bem como por parte das professoras, já que algumas, talvez por

não terem incorporado a proposta, acabam por não abordar as questões que tencionam o senso comum contido na fala. O fato de a escola estar em um município pequeno e facilmente se indisporem por algum comentário, investigação, ou condução de atividades não enfatizam pontos cruciais de problematização e busca de conscientização sobre a condição de sociedade e mundo em que estão inseridas essas educadoras. O trabalho, quando conduzido assim, permanece com as falhas na sua questão política, social e cultural, e também com falhas nos conteúdos, já que nenhum dos dois pontos é aprofundado.

O movimento da conscientização existe neste diálogo porque, além de tomar consciência sobre as circunstâncias, há também intervenções postas ao coletivo enquanto alternativas de mudança. Os problemas apontados não são irreduzíveis; ao contrário, é por meio da intervenção pedagógica que o professor pode assumir o seu papel e as suas responsabilidades do trabalho docente. Percebe-se também que estas falhas não são exclusividade da proposta; ou seja, a falta de rigorosidade não advém de uma metodologia popular na escola pública e, sim, de uma postura profissional do educador, no fato de reconhecer suas responsabilidades. Quando Freire coloca, em *Pedagogia da Autonomia* (2011a), os saberes necessários à prática educativa, em um eufemismo ele nos diz que o professor precisa, deve, tem de reconhecer-se sujeito de sua profissão em suas dores e delícias. Enquanto grupo, ao dialogar sobre as falhas identificadas pelos educandos, na postura dialética, ocorre também um compartilhamento de saberes, de experiências, de atitudes que podem vir a fortalecer um coletivo que, em sua humildade, põe-se em auto(trans)formação e busca novas alternativas.

O trabalho colaborativo tem sido uma alternativa pensada para fortalecer a auto(trans)formação de professores, não apenas nos momentos em que ela é realizada na escola, mas em todo o trajeto 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 do grupo docente comprometendo-o, 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 constituição como profissional da educação.

Trata-se de fazer com que se veja a formação como parte intrínseca da profissão, assumindo uma interiorização dos processos formadores e com um maior controle autônomo da formação. Mas essa formação coletiva, também supõe uma atitude constante de diálogo, de debate, de consenso não imposto, de enfrentamento do conflito, de indagação de forma colaborativa para o desenvolvimento da organização, dos indivíduos e da comunidade que os envolve (IMBERNÓN, 2010, p. 55).

Neste ponto o autor comunga com as ideias de “formação permanente” de Freire - que fundamentam a concepção de auto(trans)formação que se traz 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 contribuição pessoal do docente, na rigorosidade, nos objetivos comuns voltados ao bem coletivo, 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. Percebeu-se esse movimento e essa sensibilidade durante um dos diálogos dos Círculos, quando as educadoras trouxeram à pauta a contradição de participar de concursos externos (como concursos de redação) e intervir pedagogicamente para que este processo motive as crianças e jovens a estudarem, mas ao mesmo tempo não os classifique e desvalorize as diferentes aprendizagens. No trecho do debate, a educadora Esperança fala de não valorizar a competição em sala de aula, mas da questão de desenvolver nos estudantes a perspectiva. “[...] eu li a diferença entre a ambição e a ganância. Eu vejo que falhamos nesse sentido. Dar ambição no sentido de pensar projetos. Muitas vezes, não sei se a gente não desestimula isso.”

A educadora Reflexão compôs a conversa no sentido de conduzir para os educandos melhorarem, esforçarem-se e evoluírem. “a gente briga bastante com o noturno, querendo que eles estudem”, “é pro futuro, é pra uma melhor qualidade de

vida, não só econômica, de vivência. De ter liberdade de falar. Porque, às vezes, a gente se depara com “vontade de nada com nada”. A escola tem a questão do sonho, do possível sim”, continuou Esperança. A educadora Curiosidade apontou a importância da utopia, de andar para frente... e lembrou das modificações ocorridas na apresentação da avaliação com o Ensino Médio Politécnico⁴²; abolindo-se as notas, ocorreram dois fenômenos, o positivo de reduzir o espírito competitivo e oportunizando a muitos se destacar em diferentes habilidades. Mas também “amortecendo outros”, como falou Esperança, tirando-lhes o desejo de esforçarem-se para dar o seu melhor. Curiosidade apontou que é, nesse sentido, que uma intervenção pedagógica tem um valor fundamental: “Não é um número que te dá o valor, não fazer o melhor pelo outro e sim para si”. A educadora Força expôs sua opinião afirmando que “isso ajudou os alunos com baixa estima, valorizando quem se esforça. Isso contribui para que eles tragam seu melhor, perceberem que têm um potencial”.

Depende muito da intervenção que o professor faz, se consegue motivar m aluno que antes não teriam como motivar. Nós também vamos aprendendo a tirar de nós mesmos aquela classificação e padronização. Porque querendo ou não tem muitos resquícios da escola tradicional, da educação bancária. Contribui para tirar o estereótipo da avaliação: eu não vou classificar, eu vou olhar o aluno [...] (CURIOSIDADE, CÍRCULO 1).

Com este olhar, o professor torna-se agente do processo de sua (própria) auto(trans)formação e da “formação coletiva”, contribuindo com os seus conhecimentos e ampliando-os à medida que os socializa e compartilha com seus pares. Foi possível perceber que os Círculos, sem dúvida, solidificam a proposta metodológica da escola. Sendo uma maneira de fortalecer o trabalho colaborativo,

⁴² A reestruturação curricular do Ensino Médio implantada após debate com a comunidade escolar, que culminou com a Conferência Estadual do Ensino Médio e da Educação Profissional, em dezembro de 2011. A iniciativa tem entre seus objetivos propiciar o desenvolvimento dos alunos, assegurando-lhes a formação comum indispensável ao exercício pleno da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores; qualificar o estudante enquanto cidadão, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, nas práticas pedagógicas. Além disso, pretende-se a redução da evasão e da repetência nesta modalidade de ensino e trazer para os bancos escolares cerca de 70 mil jovens que estão fora da escola. O Ensino Médio Politécnico articula as disciplinas a partir das áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática e suas tecnologias). No seminário Integrado os alunos desenvolvem atividades de pesquisa, colocando em prática os conhecimentos teóricos. A nova modalidade também busca preparar os jovens para a sua futura inserção no mundo do trabalho ou para a continuidade dos estudos no nível superior. O Ensino Médio Politécnico começou a ser implantado em 2012 para o 1º ano, em 2013 no 2º ano e em 2014 chegará ao 3ºano. (SEDUC, 2012).

abre a possibilidade de enxergar problemas e entraves na condução das práticas e permite a reflexão, tomando a realidade como ponto de partida. Conduz à auto(trans)formação, de sala de aula e de gestão, com maiores possibilidades de agir e transformar a realidade, de problematizá-la e envolver seus educandos em um processo de educação mais dinâmico, questionador e relevante.

CAPÍTULO 6 – O DIÁLOGO, A AUTO(TRANS)FORMAÇÃO COMO SIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE: UM PONTO DE CHEGADA, OU DE PARTIDA...

*Aprender vem de ad (junto de alguém ou algo) e prae-hendere (tentar prender, agarrar, pegar). Aprendemos porque **somos seres inacabados**: as tartarugas nascem “sabendo” o que precisam. Nascem na praia, sem a presença a mãe. Mesmo assim elas “sabem” que devem ir logo para o mar, caso contrário, podem acabar na boca de algum predador. Os seres humanos, contudo, se abandonados, mesmo com alguns meses de vida, morreriam. Nascem frágeis, se os pais não os alimentam, morrem. Nós, seres humanos, não só somos seres inacabados e incompletos, como temos consciência disso. Por isso precisamos aprender “com”. Aprendemos “com” porque precisamos do outro, fazemo-nos na relação com o outro, mediados pelo mundo, pela realidade que vivemos.*

Moacir Gadotti

Então o saber, o saber ele é patrimônio, construído pela comunidade. Ele (Freire) disse uma frase que eu achei interessante: “Nós vamos nos transformando em reais sujeitos de construção e de reconstrução”. Quantas vezes a gente já teve o mesmo conhecimento, mas se pode reconstruí-lo de forma diferente. Ó, “vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (FREIRE, 2011, p. 28) aí quando se volta, aí você tem outro sentido para aquele conhecimento que já existe (PLANETA, CÍRCULO 1).

Não teria eu melhores palavras para começar o último capítulo deste estudo transitório e inacabado. O fato de considerar o saber e, com ele, a trajetória da metodologia da escola como um patrimônio, reveste todos os envolvidos nele como responsáveis em nome de um bem comum: a escola, o saber, o conhecimento, o compromisso com os que dela dependem, a luta em nome da consciência de classe, a luz para dar uma esperança de transformação na vida de muitos educandos.

O estudo feito com os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos encontrou um ambiente e pessoas abertas ao diálogo, dispostas a se mostrarem e a crescerem. Longe da perfeição sequer almejada, ou de modelos a serem seguidos, a escola Zandoná reafirma sua opção problematizadora ao permitir-se enxergar a formação permanente também como auto(trans)formação, proposta da presente pesquisa. Ao se descobrir em suas contradições, é perceptível que pelo menos parte das professoras compreende o viés da educação popular na metodologia da escola e procura mantê-lo vivo através de sua práxis, engajamento com a instituição e compromisso com a proposta. Isso se revela na afirmação da professora Esperança,

uma coisa é o processo de construção. A gente é cheio de contradições e a gente aprende quando enxerga essas contradições. E outra coisa é a

avaliação. A avaliação, ela não é um processo só do que está no portfólio, né, quer dizer, em determinados momentos, mas em outros você se contradiz. Então tem que de alguma forma ir problematizando isso. Mas como? Mas perai, não entendi? Teve uma posição assim lá em relação a isso... Porque senão fica um sentido de hipocrisia. A gente tem que problematizar, não é no sentido de agradar, é no sentido da gente ser franco, da gente crescer, da gente reconhecer o erro. Não é feio reconhecer o erro, né, a gente é sujeito histórico, nós e os alunos. Então eu acho que essa interação, essa sinceridade ela contribui (PROFESSORA ESPERANÇA, CÍRCULO 1).

A fala da educadora revela uma pré-disposição ao diálogo, inerente à condição de promover a educação popular na escola pública. Saber que o ser humano é repleto de contradições e que, por isso, deve sempre buscar o aprofundamento, a superação do senso comum e novas possibilidades de abertura para o crescimento, é fundamental para a descoberta de inéditos-viáveis (FREIRE, 2013). Perceber o papel da escola diante de uma sociedade que oprimadora, que nega aos seres humanos suas condições de humanidade, condicionando-os a números, violentando-os em sua dignidade é algo necessário e urgente nos dias atuais.

A escuta sensível nos Círculos propiciou momentos de tomada de consciência da auto(trans)formação que ocorre durante a prática docente. Pensar sobre os fatos e buscar trabalhar aliado-os à realidade trouxe aos docentes, de acordo com minhas percepções, força e coragem para seguir adiante; afinal, é quando percebem que seu trabalho não está sendo em vão que as educadoras se fortalecem como coletivo e proposta metodológica que a escola vem mantendo há mais de 10 anos: buscar o desenvolvimento de saberes, habilidades e relações com os conhecimentos historicamente acumulados e a realidade dos estudantes e da comunidade na qual é inserida. A valorização da educação pública com o viés popular, com vistas à humanização da educação vê os estudantes sujeitos de seus próprios processos de construção de aprendizagens. O depoimento da professora Sol, no Círculo 4, valoriza as ações e tentativas de significação da aprendizagem que a escola mantém.

Sol - Penso que as atividades que a escola propõe ajudam-lhes a construir outros conhecimentos e a ler a realidade. Tem duas falas que eu quero destacar: os sem-terra são gente, também têm sentimento. Então a gente não tava numa fala, mas olha só que desvelamento da realidade que aconteceu ali. E a com a Ciranda da Criança a percepção de que o audiovisual: a gente tem que ler o que passa na televisão, então olha só, uma criança de 6, 7 anos. Talvez ela não vá ler o que passa na televisão, mas o recado ela apreendeu.

Esperança – O papel nosso de educador é esse. O papel do médico é outro. O nosso é esse!

Sentindo o espaço acolhedor para dizer a sua palavra e relatar vivências de auto(trans)formação que teve com as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, a educadora Sol trouxe uma verdade em suas palavras: “nós também nos transformamos enquanto educadores, enquanto gente quando nos dispomos a viver com nossos estudantes experiências dialógicas”, incluindo questionamentos sobre a condição de vida e da busca da identidade moral e social. Acredito que uma prática bancária e rigorosamente presa aos livros, descontextualizados, não é, do mesmo modo, efetiva para tocar seus envolvidos, para fazer com que sintam parte da escola, da comunidade e se auto(trans)formem em opinião, em ação e em conhecimento. Outro relato é capaz de ilustrar o que digo, quando a professora Criatividade recebe, durante a aula, o testemunho de um estudante da EJA que, a partir da fala da participação e da não-neutralidade, conseguiu reativar a associação de moradores de bairro: “Um exemplo disso foi o aluno que reativou a associação de bairros, ele expôs que recomeçaram os encontros para discutir os direitos e sua mobilização em favor dos moradores” (Círculo 4). Ao ouvir o depoimento durante o Círculo, senti-me extremamente encorajada a continuar a pesquisa e a poder, de alguma forma, contribuir para que elas também conseguissem sentir a satisfação que os Círculos me proporcionavam. A conscientização foi tomando corpo à medida que os relatos se compunham de fatos concretos, de exemplos de auto(trans)formações. Como se sente um educador quando percebe na realidade os efeitos de sua práxis pedagógicas? Quando se dá conta de que nada é em vão e que tem no seu trabalho a possibilidade de ajudar a modificar a vida de alguém?

Ao trabalhar com uma proposta que pressupõe práticas voltadas aos saberes da realidade, a escola também põe a *cara pra bater*. Nem tudo dá certo, nem sempre há pela comunidade a interpretação do que é feito, e isso pôde ser sentido como uma forte aflição dos docentes que participaram dos Círculos.

A escola não é uma ilha. Quantas vezes eles dizem pra gente: vocês são contra tudo. A gente sempre leva o contrário, é o nosso papel, a gente tem que mostrar o contraditório, né? Aquilo que a ZH (Jornal Zero Hora) diz toda hora nós não precisamos reforçar. Isso está sendo dito. O papel da escola é justamente provocar (ESPERANÇA, CÍRCULO 4).

Ao assumir a opção por uma educação problematizadora, há a assunção dos riscos, dos questionamentos e das resistências sofridas no ambiente escolar, visto que ainda há quem acredite e defenda o modelo bancário de educação. Pelo movimento da escuta sensível e do olhar atento, pude perceber que nem todas as educadoras mantêm o mesmo fervor ao falar da proposta. Isto é perceptível inclusive na participação dos círculos; há quem tenha maior apropriação da proposta da educação humanizadora e em função disso, consiga problematizar melhor as situações, há quem pouco contribuiu nos diálogos, deixando a dúvida: será que não concordam com a proposta? Será que apenas não a compreendem? Talvez não tenham querido se manifestar em função dos Círculos?

Outra questão foi a compreensão das próprias educadoras quanto à proposta da escola, já que trabalham, em sua maioria, em outras escolas tradicionais, as que não têm a perspectiva de Freire na sua prática, postam também indagações, problematizações sobre a forma de mediar/ensinar dentro da proposta da escola. “[...] qual a nossa condição como escola, a gente trabalha os conteúdos que caem na fala ou a gente tem alguns critérios, alguns conhecimentos mínimos que os estudantes precisam sair do nível sabendo?”, provoca a professora Reflexão. Em um outro momento, surge dela uma pergunta que em muito se assemelha ao próprio objetivo deste estudo: “como transformar a sala de aula em momentos de aprendizagem, como dar *cinco* aulas diferentes no mesmo momento?”, refere-se ela ao desejar contemplar em sua prática as habilidades e dificuldades de cada educando. Harmonia questiona a dificuldade de contemplar dentro da avaliação as diferentes disciplinas da área, por exemplo, na área de Ciências Humanas. E Transformação acrescenta, “a avaliação não é só para avaliar o aluno, ela avalia quem?”. Ao discutirem a elaboração dos pareceres, Lua e Reflexão abordam como compreender nos portfólios das diferentes áreas o que a professora quis dizer com o registro?

Freire, já previa que

há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, aliado de nós e nós deles. Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? [...] (FREIRE, 2011, p. 75).

Dúvidas como essas permearam minhas análises, do início ao fim da pesquisa. Por diversos momentos, pensei em modificar a forma de participação nos círculos, inicialmente fazendo só com um coletivo de educadoras, posteriormente, pensei em chamar apenas quem quisesse participar, fora dos "horários de formação". Por momentos, dialoguei com a gestão da escola, no intuito de ouvi-la e fazer o que seria melhor para contribuir com a escola. Por unanimidade da gestão, a vontade foi incluir todos os coletivos da escola (Ensino Fundamental e Médio), a fim de realizar um trabalho integrado e de propiciar a participação da maioria. Depois, a proposta foi aprovada pelo coletivo de professoras, que concordaram em participar. No decorrer da vivência nos Círculos, conclui que deveria sofrer menos com a pouca ou com a não-participação oral de algumas professoras nos diálogos dos Círculos.

Ao estudar o conceito de auto(trans)formação, que permeia todos os momentos do presente estudo, pude compreender que o "auto" não é um auto *sozinho* e sim um auto de *si*, intersubjetivo e dialógico-reflexivo. Ou seja, ninguém se auto(trans)forma só, precisamos do coletivo, do outro, da interação e da dialogicidade. O *trans* é o além e o diferente possível, o algo a mais; então, se a proposta inicial foi de vislumbrar novas possibilidades para tornar a educação mais significativa para os educandos, por meio da formação de professores, precisava ir além da formação que já realizavam, e socializá-la com as demais colegas seria importante. Bem como a formação precisava contemplar temáticas que fossem emergentes de necessidades, nossas da escola. Para acontecer a auto(trans) durante a formação seria necessário, por parte das educadoras, despir-se de orgulho e ego e falar de si, de sua prática, direcionar um novo olhar para os conhecimentos, para a realidade, e isso nem todas estão preparadas e dispostas a fazer. É uma tarefa difícil assumir erros, reconhecer falhas e dispor-se a transformá-las.

Por isso, passei a entender que o fato de algumas professoras não se exporem muito durante os Círculos não significava que elas também não estivessem em auto(trans)formação. Talvez o momento em que escutavam, também refletiam, também tomavam consciência de seus processos constitutivos na docência, inclusive tivessem o ímpeto de modificar seu fazer. A própria hermenêutica (GADAMER, 1998) pressupõe a necessidade de interpretar o não-dito, os silêncios, os espaços de tempo entre o que é dito; pude perceber no diálogo (durante o Círculo 1) com a professora Esperança, que não teria feito uma pesquisa completa

escolhendo apenas as docentes que têm maior desinibição ao falar, assim como em sala de aula, o trabalho tem que ser feito com todos os educandos, incluindo suas particularidades.

Esperança - É importante a individualidade, a identidade. A questão da identidade do sujeito histórico. De cada sujeito histórico desses sujeitos do coletivo.

Curiosidade – mas esse coletivo só é este por causa dos individuais. Então a individualidade ela formula muito o coletivo e o coletivo também influencia na identidade porque eu era uma antes de entrar nesse coletivo e agora...

Esperança — mas aí eu já vejo o definido, não é UM, é O coletivo. O aluno é A Maria, é O João, entende? Não sei se consegui me expressar, mas enfim, eu quis dizer assim, ah...dentro dessa rigorosidade metódica e tal a gente tem que considerar os sujeitos diferentes, como aqui dentro, cada um é um, cada um tem uma caminhada, um ponto de partida, saberes diferentes e importantes, todos os saberes são importantes. Que às vezes a gente demora anos e anos para enxergar no Joãozinho o ponto de partida para ele aprender. Às vezes a gente chega lá no Ensino Médio para descobrir, né? Que o ponto de partida para ele aprender é por aqui o caminho, e nós também somos assim. Então isso quer dizer que a gente é sujeito histórico, que às vezes se decepciona e se angustia que a gente também não pode, que a gente tem que insistir nessa rigorosidade no sentido de planejar isso, de pensar... aquilo que a gente cobra dos alunos que a gente também tem que fazer. Enxergar o sujeito comum, enxergar o nosso aluno como um sujeito com todas as suas contradições e problemas [...] (ESPERANÇA, CÍRCULO 1).

O reconhecimento de que as individualidades compõem as características do coletivo e que o mesmo interfere na constituição de seus sujeitos é um dos elementos dos Círculos, a valorização das culturas, identidades, experiências que vêm constituindo essas educadoras em sua natureza, em sua coragem e em suas limitações. Assim também a concepção de construção dos Círculos compreende a individualidade “por meio de uma construção cooperativa, intersubjetiva do conhecimento e da reflexão sobre a sua prática educativa” (HENZ, 2015, p. 21). Compreender a pesquisa como transformadora de si e do outro, em um processo de aprendizagem.

Embora isso demande um empenho pessoal de cada um, sempre é resultado da cooperação reflexiva, necessariamente fundamentada em bons constructos teórico-conceituais, caracterizando-se como processos de coautoria epistemológica, o que não se dá sem considerar as múltiplas dimensões pessoais, profissionais e sociais de cada participante. Os questionamentos e as reflexões dialógicas abrangem não só a prática, mas também as memórias, histórias, capacidades, saberes, atitudes, sensibilidades, valores e concepções de cada professor ou professora e do grupo como um todo, em um permanente movimento de conscientização e desafio para tentar o novo que transforma (HENZ, 2015, p. 21).

Desse modo, é tão importante valorizar o diálogo quanto a individualidade de seus sujeitos, a fim de que ele se torne uma possibilidade para “dizer a sua palavra” em um contexto humanizador, crítico e libertador.

O cenário público, político e social que envolve a profissão muitas vezes veio à tona durante os diálogos, o movimento da escuta sensível permitiu que tivesse a noção do envolvimento das educadoras em causas sociais, na militância sindical e no compromisso com a classe dos trabalhadores em educação. Filiadas em sua maioria no CPERS (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul), há a motivação e a participação assídua em assembleias e atos públicos de luta pelos direitos dos profissionais e pelo fortalecimento da educação pública no estado. Este compromisso foi trazido por elas como parte integrante da profissão, o que é afirmado por Freire também na obra *Pedagogia da Autonomia* (2011, p. 65). A ideia central, captada durante os Círculos, foi de coragem e de luta, sendo que não é porque a educação passa por um mau momento que há que se desistir da profissão; ao contrário, por estarem na profissão devem honrar seu trabalho, apesar dos salários injustos e das condições de trabalho indignas.

Eu acho que é bem mais que isso, é de nós enquanto cidadãos porque é a questão do uso do recurso público também, nós estamos com turmas pequenas no noturno, então não se trata apenas de olhar a razão social, ter a consciência social, é esses alunos. Os alunos que estudam à noite são de maior, de forma geral, de maior vulnerabilidade social (ESPERANÇA, CÍRCULO 6).

Os círculos contribuíram com a práxis no sentido em que levaram as educadoras a pensarem em diferentes estratégias de motivação e mobilização dos estudantes. Em diversos Círculos apareceu a importância de criarem estratégias pedagógicas, de intervirem de maneiras diferentes na mediação da aprendizagem, algumas vezes relatando sucessos e, em outras, fracassos. A professora Fé, que abordou em uma de suas aulas as habilidades de desenho, viu nas diferentes estratégias a possibilidade de valorar estudantes que quase nunca se sobressaem de modo positivo. “Por alguns instantes ele era o cara na aula”, falou ela, ao se referir do sucesso na atividade.

Olhem o que essa avaliação demonstrou, justamente a capacidade crítica e construtiva dos estudantes e docentes. Primeiro a perspectiva positiva que eu acho que a escola tem que ter. É um lugar de criança, de vida, de jovens, de esperança. Eu acho que a gente tem que dar essa perspectiva positiva. Estava trabalhando uma coisa pesada, horrível, triste (ditadura), mas deu uma perspectiva dos estudantes que nunca tem vez para nada,

conseguir fazer algo diferente e ser visto pelos demais. *Meu Deus! Olha o desenho que você fez!* Isso também é humanizar! (CURIOSIDADE, CÍRCULO 1).

Os Círculos criaram um ambiente para que se refletisse o nível de exigência por parte dos educadores, tema que foi constante em vários encontros. No Círculo 6, depois de (re)lerem trechos de seus próprios diálogos, dos círculos anteriores (1 ao 5), retomaram um tema recorrente sobre a práxis: a maior cobrança exigida por parte dos discentes. O diálogo vivenciado durante os círculos auto(trans)formaram o que as docentes acreditam sobre a necessidade de uma maior exigência, um nível de cobrança além daquele que vem sendo exigido. A conscientização de que a proposta não exige de rigorosidade e compromisso com o estudo, ao contrário, exige além a relação das informações com o cotidiano e significação das aprendizagens e habilidades desenvolvidas. Essa temática foi posta como um encaminhamento pelo grupo, a fim de que possam superar as dificuldades que vêm sendo vividas quanto à rigorosidade na condução das aulas, em consonância com a proposta. Isso é possível por meio do movimento de conscientização, saber tomar o distanciamento necessário para enxergar as próprias falhas e buscar o melhor para os educandos, propondo intervenções para transformá-las.

Esperança - Tem coisas que a gente tem que fazer aqui e lá fora, mas é uma questão eu acho que muito mais do que a gente olhar para a nossa comunidade e escola só, é uma problemática do aluno, é uma problemática de quem são eles não são... Se a gente tem feito a mesma aula de manhã e de noite a gente está errando, os nossos alunos da manhã e da noite eles não são os mesmos, não quer dizer que a qualidade tem que ser, ela tem que ser boa de manhã e de noite, mas não são os mesmos e a gente às vezes por N motivos, enfim, e às vezes é por a gente não saber mesmo como fazer, não é por má intenção, mas nós temos que olhar para isso. Transformação: [...] Quando a gente fala a gente se compromete, eu tenho medo, eu tenho medo de não conseguir, de falar e não conseguir fazer. Então eu acho que a primeira coisa é justamente ver que quando se fala não é no sentido de que a gente está fazendo certo e está perfeito, mas eu acho que é no sentido de refletir. [...] é a questão da exigência, é a questão da cobrança e eu digo isso porque agora eu sou professora, eu estou dizendo isso, meu Deus do céu, a coordenação vai me cobrar, vai cobrar, vai de repente olhar o meu planejamento, vai olhar as pastinhas, a gente prefere se calar para que isso não aconteça, mas gente se nós estamos falando de qualidade, de melhorar eu acho que falta; eu vou falar bem a verdade, falta essa cobrança e vocês sabem que com os alunos é a mesma coisa, quando nós não cobramos eles não fazem, quando nós não somos cobrados também a gente vai deixando. [...] Eu acho que nessa questão o planejamento muitas vezes é lindo e maravilhoso, que se colocarem no seminário na faculdade eles vão elogiar como elogiam, mas porque muitas vezes ali na prática nossa não é bem isso e a gente diz "ah! É muito bonito, mas não é bem assim, os alunos e os pais..." eu acho que falta isso, falta a utilização do tempo, falta a cobrança, o aluno que não é cobrado não vai fazer mesmo, não vai fazer, nós também somos assim, se deixar um tempo

a mais a gente deixa, eu sou assim. Então assim, eu pelo menos, a gente enxerga, eu acho que enxergar essas limitações (CÍRCULO 6).

Ao abordarem de modo amplo e direto a falta de exigência dos professores em suas atividades, há um nó que fica para a escola como encaminhamento e possível intervenção da equipe de gestão, juntamente com as educadoras. Se há pouca cobrança, o trabalho fica comprometido. O que Freire trabalha enquanto rigorosidade, a necessidade de manter o estudo fervoroso, o compromisso de estar próximo à realidade e aos oprimidos; e a questão do compromisso com a educação é um nó delicado, mas que não posso deixar passar enquanto pesquisadora, testemunha e participante o contexto. Talvez alguns pilares da proposta da escola, como o diálogo, a liberdade e a interdisciplinaridade façam-se mal-entendidos por algumas educadoras. O fato de haver maior liberdade quanto aos conteúdos pré-determinados, de olhar de modo diferente o educando e de questionar, problematizar e construir situações-problema embasadas na realidade, não legitima a falta de rigorosidade, a pouca exigência e o espontaneísmo; ao contrário, enquanto docente experimentei ambos os métodos (o dialético e o bancário) e, posso dizer que é muito mais fácil “pilotar” um livro didático, com as sequências prontas, do que pensar, refletir e buscar *o que eu quero desenvolver nesta aula. Que habilidades serão necessárias? Que saberes irei valorar? Que estruturas serão questionadas? Que visões e ideologias irei apresentar?* É, sem dúvida, um trabalho corajoso, determinado e que exige a construção de saberes amplos e contextualizados por parte dos educadores, se não for assim, não se estará realizando o trabalho de acordo com a proposta sob o viés da educação popular na escola pública e, sim, apenas num “faz de conta”.

A professora Reflexão trouxe, no Círculo 1, a percepção das dificuldades de se propor a uma metodologia problematizadora:

E isso é muito mais difícil, que é o que tem ali “tornar-se um professor crítico, [...] é muito mais que um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador” (FREIRE, 2011, p. 29). Aí eu li um monte, então eu sei; mas eu só estou repetindo, eu não estou fazendo nada que torne o aluno crítico, problematizador. Eu só sou um mero repetidor do que alguém já falou. Quer dizer, eu vou concordando, eu concordo, eu vou concordando, mas eu não mudo minha prática; eu continuo fazendo a mesma coisa, mas eu concordo com o que Paulo Freire diz. E que cai muito naquela contradição de que todo mundo já fez o que a gente faz, né, quando a gente expõe: ah! Mas isso aí a gente também já fez, é bem fácil, é só... e não é né! (REFLEXÃO, CÍRCULO 1).

O movimento da conscientização é fundamental a ser observado na fala da educadora. Ela se dá conta de que, mesmo que a escola trabalhe a metodologia, mesmo que leiam a teoria e compreendam quais são seus princípios, se os educadores não se dispuserem a realizá-la, a pensar e a problematizar as questões geradoras com seus estudantes, a transformação não acontece. Assim como Freire em sua obra com Sérgio Guimarães e Gadotti, tecem considerações acerca de que dialogar não significa necessariamente um “ping-pong” de perguntas e respostas, tampouco sempre acontece entre iguais. Assim, há conflitos e opiniões antagônicas do diálogo que não o anulam, ao contrário, o diálogo e o conflito podem levar a uma reflexão coletiva e a novas abordagens, quando essa reflexão é cooperativa. Portanto, os conflitos e contradições presentes nos diálogos dos Círculos não são negativos, ao contrário, mostram que há participação democrática, que todos podem "dizer a sua palavra" e que o exercício de pensar sobre o fazer promove tomadas de consciência antes não experienciadas. Permite também a compreensão de que as educadoras enxergaram espaços para escutarem-se, (re)elaborar concepções acerca de seu fazer e (re)construir a práxis.

Pela escuta das diversas críticas, entraves da proposta, algumas educadoras abriram um contraponto positivo. Compreenderam que, muitas vezes, a reflexão leva à conscientização de que nem tudo anda bem, próximo ao ideal, mostraram-se abertas a ouvir, a dialogar e a transformar sua prática, é o movimento da conscientização, que provoca a auto(trans)formação.

Reflexão - O aluno também não vai gostar quando eu apontar o que ele faz de errado, mas faz parte do processo, faz parte da construção e para uma proposta pedagógica funcionar precisa de alguém com esse olhar para aquilo que a gente está fazendo também, a gente acha que está fazendo o melhor, mas daqui a pouco para o aluno não é o melhor. [...]

Força - Mas eu acho que isso é um ponto positivo, quando a gente recebe uma crítica construtiva porque a crítica ela vêm para... Porque às vezes a gente está acomodada e a gente acha que está “uhuuul” como tu dizes, e a gente não se dá conta que o nosso trabalho não é todo esse “uhuuul”, e aí quando uma pessoa que tem esse olhar diferenciado chega e te faz a crítica eu acho que é positivo, agora crítica por crítica eu acho que não, quando ela é construtiva ela é positiva, a gente aceita se a gente quer, a gente pode aceitar ou não, é uma questão de cada um (CÍRCULO 6).

Porém, houve também quem fizesse a agenda positiva quanto às dúvidas e incertezas da proposta.

Quantas coisas boas temos aqui na escola, tem tantas práticas boas que os professores desenvolvem e muitas vezes o que fica lá fora é uma pauta

negativa. Mas quem é que faz essa pauta negativa? Quem é que faz a pauta positiva? Lá fora e aqui dentro, quem é que faz? É cada um de nós, é todo o coletivo, não é um individual (TRANSFORMAÇÃO, CÍRCULO 2).

Também ficaram de todo este trabalho algumas constatações de minha parte, como pesquisadora e da análise interpretativa dos diálogos. Quanto ao processo avaliativo realizado na escola, é clara a necessidade de “avaliar as minhas avaliações”, segundo a educadora Sol, a fim de tomar uma consciência maior sobre como elas têm sido propostas, quais os objetivos, critérios e como têm contemplado a fala de trabalho. Ainda há dúvidas e inseguranças quanto à proposta de trabalho da escola, que precisa ser apropriado por todas, portanto se faz necessária uma intervenção da coordenação pedagógica em um trabalho de orientação e acompanhamento das professoras que têm ingressado mais recentemente na escola e também o interesse, o estudo e a rigorosidade por parte delas em compreender e apropriar-se da proposta da escola. Para ampliar a rigorosidade da proposta, conforme questionado pelos próprios estudantes, é uma intervenção que o educador registre nos portfólios os trabalhos atrasados, os prazos não cumpridos e demais combinados. Em consonância ao tema, ficou bastante evidente a compreensão das educadoras de que a liberdade não existe sem a autoridade e a democracia, conceitos que intrinsecamente se relacionam. O professor precisa exigir de si o que exige dos estudantes, por exemplo: ler os pareceres avaliativos antes de enviá-los para a coordenação ou imprimir-los, fazer a correção de linguagem, assim como é exigido dos estudantes em suas avaliações.

É preciso atenção para contemplar todas as disciplinas da área no trabalho com a fala, visto que há uma defasagem no que tange às especificidades de cada disciplina, dentro das áreas do conhecimento, privilegiando a área de formação do educador. Para melhorar esta questão, foi apontado o planejamento coletivo como uma necessidade de ter o tempo destinado ao planejamento da fala por áreas do conhecimento, bem como o tempo para o consenso dos pareceres.

Cultivar o hábito do registro: as professoras precisam fazer anotações acerca do desempenho, avanços, limitações, comportamento, regras, participação em sala de aula; não esperar para fazer o parecer no último momento, fazer a correção da avaliação e ir colocando as observações. Bem como elaborar avaliações diferenciadas como: debates, atividades práticas, relatórios, apresentações, participação, engajamento, cumprimento das combinações.

Reconhecer o movimento do inacabamento, parte da auto(trans)formação permanente, também é chegar ao ponto de perceber que, por meio da práxis, é necessário o olhar atento, ao fundo do trabalho, desde a ideologia que o compõe até a forma de mediação em aula, como afirma a educadora Esperança “faz parte”, aceitar-se imperfeito e em constante renovação. Afinal,

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeitos de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente (FREIRE, 2011, p. 74).

Percebo que este sentimento de coração aberto aos diálogos é mais um dos pontos positivos e fortes do coletivo, que o tornam mais consistente e que ainda vem sustentando a proposta, apesar de críticas e impasses a avançar. Tem-se neste cotidiano um trabalho forte, enraizado que sabe para que veio, que entende nos fracassos da educação bancária a sua razão de existência e no contexto de opressão, exclusão e injustiças sua maior justificativa. Não há intenção de serem perfeitas, tampouco o são. Desafiam-se diariamente a enfrentar um cotidiano igual a tantos (de evasão, de indisciplina, de baixos salários, de desvalorização social, de poucas verbas...), mas singular em sua condição, de estabelecer vínculos com a realidade, de procurar e problematizar o local, de intervir nele com aplicações do conhecimento que promovam o protagonismo de seus estudantes, igualmente imperfeitos, inconclusos e em aprendizagem constante.

Há na escola Zandoná tantas dúvidas quantas são as certezas, e os Círculos foram instrumentos que possibilitaram que essas dúvidas e certezas emergissem da aflição e da reflexão das educadoras. Durante os círculos, nem sempre foi possível perceber todos os movimentos, pela mesma dinamicidade e inconclusão de ser professor e de fazer uma metodologia de viés popular na escola pública, também as "formações" foram construídas com as docentes e trouxeram seu olhar, suas opiniões e suas preocupações quanto ao processo de ensinar e aprender. A reflexão foi um dos movimentos bastante marcantes nos Círculos, em todos eles. Os motivos dela, a prática escolar e a possibilidade de fazer diferente para melhorar a aprendizagem dos educandos e construir-se como professoras progressistas, consolidando a proposta da escola. Longe de encontrar respostas, os Círculos foram encontros de diálogos e experiências nos quais fizemos muitas perguntas sobre nós, sobre a sociedade, sobre a escola, os estudantes e sobre nossa prática.

“Eu estava pensando aqui, [...] mas qual é o meu objetivo? É só cobrar ou fazer com que ele (o educando) faça a atividade e aprenda? Eu até estava comentando: *Meu Deus! Eu acho que estou equivocada!*”, questionou-se a professora Transformação, no Círculo 5, sobre a questão de ser mais firme quanto a prazos e rigorosidade nas tarefas em aula.

A educadora Esperança refletiu a temática, abordando o papel do professor como espelho para o estudante, ou seja, o que é cobrado de um, deve ser cobrado de outro também.

[...] que tal se a gente também não aceitasse mais o planejamento atrasado, parecer atrasado, é verdade, isso do aluno, a gente tem que cobrar sim, mas eu vejo o seguinte, para mim a palavra central de tudo isso está lá no compromisso, muito além da formalidade, porque assim, é verdade, se a gente vai cedendo, vai *lerdiando* [...] mas a gente tem que se desarmar, nós também não somos muito diferentes, eu estou me colocando no lugar, eu estou me colocando junto, eu quantas vezes esqueci! (ESPERANÇA, CÍRCULO 5).

O diálogo deixou transparecer muita aflição, já que, pude perceber que, por tratarem de uma metodologia que pressupõe observar individualidades, por vezes, os educadores se perdem entre o tênue limite entre a liberdade e a autoridade (tema inclusive do Círculo 5) Transcreverei um trecho do diálogo, para ilustrar algumas das reflexões e problematizações propostas,

Objetivo – eu já me peguei, não foi uma, não foram duas, não foram três, várias vezes, que os alunos me disseram, principalmente no 3º ano, “*professora, vocês dão muitas chances*”, mas aí eu penso, entre eu não aceitar o trabalho dia 20 e aceitar o dia 22 e vir o trabalho, eu aceito dia 22. Eu acho que é errado, mas daí a gente fica com aquilo que o aluno está em pendência...

[...]

Esperança – Mas é isso, é bem isso, é essa contradição, o paradoxo que está colocado ali, que na verdade são duas coisas importantes.

[...]

Amizade – Assim, eu já vi várias pastinhas escritas “trabalhos atrasados”, que vai até no parecer isso, mas o colega, ele vai enxergar o outro entregando o trabalho atrasado, mas ele não sabe o que é cobrado no parecer, para que ele seja mais responsável. Então tem coisas que é o professor que tem essa visão e não o aluno.

[...]

Transformação – um dos maiores nós é a questão do tempo para as atividades, do aproveitamento, porque têm uns que não fazem e não aproveitam o tempo, aí tu vais deixando para tentar fazer com que esses, porque esses nunca fazem,...

Força – e o refazer é uma coisa difícil para eles [...] eu sei que o aluno tem condições de escrever melhor e aí eu devolvo, mas fica aquela resistência, de fazer de novo para depois colocar e aí ele acaba deixando a atividade em branco... (CÍRCULO 5).

A partir da conscientização, alternativas para ações concretas foram apontadas pelas participantes. A preocupação em tornar a prática educativa com mais significado aos educandos e coerente com a proposta do viés popular foi uma constante nos diálogos, ao emergirem as questões problematizadoras. Em cada encontro, foi-se ampliando o olhar e a criticidade sobre a prática, olhando para a realidade e observando as problemáticas do cotidiano. Cada uma das interlocutoras, ao questionar-se, foi tomando consciência e (des)construindo práticas, vislumbrando inéditos-viáveis para a (re)construção de perspectivas humanizadoras, comprometidas com a realidade e com a problematização e o questionamento de temáticas sociais, culturais, políticas e histórias, com vistas a tornar a educação com maior sentido e significado para estudantes.

A metodologia dos Círculos ampliou o tempo-espço para o debate, configuraram-se em momentos de estudos, nos quais as educadoras tiveram a possibilidade de dialogar de modo aberto, sincero e rigoroso, observando os movimentos dos Círculos, a fim de ampliar as discussões acerca de uma escola pública mais significativa e comprometida com a transformação da realidade dos estudantes. Não foram momentos “descolados” da proposta da escola, como lembra a educadora Transformação na autoavaliação feita com o grupo; para ela os Círculos reforçaram a ideia do quão necessários são o diálogo e a construção coletiva, “mais exigente me diz e o olhar acerca da minha práxis transformou-se em possibilidade de vir a ser, ou seja, alimento para minha tarefa de educar. Procuo sempre participar, externalizar o que sei e o que não sei como algo inacabado”. Para Lua, a proposta conseguiu “extrair” as ideias dos professores, já que esses não se sentem “amedrontados”, “entrevistados”, já que a sistemática do diálogo é o diálogo em grupo”. Para a educadora Fé a metodologia ajudou a “clarear a proposta da escola e foi de fundamental ajuda para as professoras que começaram a vida docente na escola, com o “trem andando””, fazendo-a repensar na prática educativa.

Sinto que os Círculos mexeram com a realidade da escola e das educadoras pelas suas constatações e ações. Os diálogos incomodaram o senso comum e abordaram processos que envolvem a prática de todas. “Tivemos oportunidade de ir além das discussões da formação normal, foram temáticas que nos proporcionaram pensar, repensar nossa prática e através disso mudar nossas ações”, afirma Amizade.

Ficam aqui, poucas certezas e muitas perguntas. Poucas conclusões, mas muitas reflexões. Fica o legado da pesquisa, do registro e o compromisso de tornar possível uma educação humanizadora, dialógica e que possa contribuir com uma formação para educadores e educandos que levam adiante o brilho nos olhos de transformar seus mundos. Uma escola que não tem esperança é uma escola morta. A esperança, não a que espera, como lembra Freire, mas aquela que acredita em uma utopia possível, em sonhos alcançáveis e em um trabalho árduo, mas importante a se realizar: transformar a educação pública neste país. É muito difícil concluir o trabalho quando ainda resta tanto a saber, a buscar e a dizer, faço então um fecho – quiçá temporário – com algumas palavras de minhas coautoras a respeito da escola, da educação e de suas práticas.

Esperança - profetismo é muito importante denúncia e anúncio, o país que temos e o país que queremos: os desafios e as possibilidades.
Planeta – não podemos perder a esperança!
Amizade – nós não podemos perder a esperança e também nós não podemos desistir dos alunos! (CÍRCULO 6).

6.1 AS AUTO(TRANS)FORMAÇÕES ACERCA DAS VIVÊNCIAS DOS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS: (IN)CONCLUSÕES, EXPERIÊNCIAS E A PESQUISA COMO FORMAÇÃO

Sabia que teria de terminar este estudo: não concluí-lo, mas interrompê-lo por uma questão prática e objetiva em minha trajetória como mestranda. Fazer uma análise de minha própria caminhada como pesquisadora/educadora ou educadora/pesquisadora é fazer descobertas sobre si, a partir das minhas descobertas com as coautoras que me acompanharam ao longo de diálogos acerca do fazer docente e de uma proposta para tornar a educação mais significativa para os estudantes de uma escola pública.

Ao longo de todo este estudo, estive vigilante em minhas ações, condução dos Círculos e análises hermenêuticas para que não permitisse que meu envolvimento com o contexto de pesquisa pudesse “minar” minhas afirmações e comprometer a pesquisa. Agora, nestas poucas páginas finais, reafirmo o que sempre acreditei, esta pesquisa só se corporificou em virtude de minha imersão em seu contexto. Lendo Josso (2010), reafirmei que o sentido de fazer pesquisa só tem

razão de existir quando há um envolvimento com o pesquisador, compromisso com a realidade e uma razão de ser: que o desafio de um projeto de conhecimento está em viver como sujeito de sua formação (JOSSO, 2010). Pergunto-me consegui viver meu processo formativo como sujeito de minhas transformações? Assim como se perguntou Josso (2010, p. 30), “de que serve uma teoria se ela não permite ter poder sobre uma realidade?” E foi o que busquei ao longo de todos os diálogos vivenciados com o grupo de educadoras da Escola Zandoná: que a práxis pudesse ser vivenciada durante todos os dias, o trabalho, as ideologias, os pensamentos e renovassem a utopia da qualidade social da educação na escola pública por um viés popular.

No tempo-espaço em que escrevo estas linhas vivo dias intensos, de emoção, choro, insegurança, indignação e auto(trans)formações. Tempo em que escolas públicas são ocupadas por estudantes que pedem a valorização da educação, repasse de verbas por parte do governo estadual e a garantia da manutenção do caráter público das instituições de ensino, contra o PL 44/2016⁴³. Boa parte dos educadores estaduais aderiram à greve por tempo indeterminado, e muitos dos que não aderiram, não o fazem por medo de perderem seus contratos, empregos e para não sofrer represálias do governo e da comunidade. Sofro, unida às coautoras desta pesquisa e colegas de trabalho, a desesperança de ataques vis e sem escrúpulos contra direitos adquiridos dos profissionais da educação, atraso e parcelamento de salário, desvalorização profissional, falta de repasse de verbas públicas às instituições de ensino e, talvez, o pior de toda a situação: a ameaça ao caráter público das nossas escolas.

Na segunda-feira, 23 de maio, a Escola Zandoná também amanheceu ocupada⁴⁴. Integrantes do Grêmio Estudantil Alexander Pereira, em apoio aos educadores e em defesa da escola pública, impediram suas professoras (aquelas não aderiram à greve) de ministrarem aulas. Querem participar dos movimentos, querem mudar a ordem das coisas, estão vendo injustiças, estão adquirindo uma

⁴³ O Projeto de Lei nº 44/2016, encaminhado para a Assembleia Legislativa do RS, no dia 25 de fevereiro deste ano, qualifica entidades privadas sem fins lucrativas como “Organizações Sociais” para administração das escolas públicas da rede estadual. Estas Organizações Sociais poderão, através de parcerias e convênios com o Setor Público, receber recursos, orçamentários e extraorçamentários, bem como a utilização de espaço público (art. 14), para fins de projetos nas mais diversas áreas, como educação, saúde, meio-ambiente, tecnologia, cultura, esporte e ação social (art. 1), em um processo de fragilização do caráter público das instituições.

⁴⁴ Ver fotos no Anexo A.

identidade de classe e, mais do que tomando consciência, estão em um processo de conscientização⁴⁵. Ouvi há dois dias um jovem, estudante o 3º ano do Ensino Médio me dizer: “profe, nós não vamos deixar vocês sozinhas!” Não aguentei, caí no choro desconsolado. Estes momentos auto(trans)formaram meu entendimento sobre educação. No gesto desses estudantes, repletos de contradições: medo, coragem, determinação, incredulidade, ousadia e força, estavam também todos os meus sentimentos e aflições; porém a certeza de que devo continuar acreditando no poder de transformação da educação e na conscientização do povo oprimido. Essa iniciativa veio para reafirmar que é possível construir educação pública popular no contexto regular de ensino-aprendizagem. Que não foram em vão todas as leituras, os diálogos, as práticas, as tentativas frustradas, os movimentos para a tomada de consciência de si e do outro, a militância, a presença na comunidade.

Imagem 6 – Ocupação da escola pelos estudantes, apoiados por pais e educadores



Fonte: Arquivo Escola Zandoná (2016).

⁴⁵ Em sua obra *Conscientização*, Freire (2016) aprofunda o conceito, afirmando que o processo de tomada de consciência é apenas um dos estágios da conscientização, que é o desenvolvimento aprofundado da tomada de consciência crítica, que leva à reflexão da existência e conduz os seres humanos à sua vocação ontológica do ser-mais, humanizando-se e buscando a libertação.

Imagem 7 – Estudantes ocuparam a escola em defesa da educação pública



Fonte: Arquivo Escola Zandoná (2016).

A não-neutralidade e a politização desses estudantes são também a minha bandeira na educação pública. Tornar-se sujeito de sua própria história e dividir a luta com meus colegas educadores e meus educandos têm sido extremamente significativo neste momento em que encerro minha dissertação. A educadora/pesquisadora seguiu muitos rumos auto(trans)formativos durante essa etapa de formação. Desde quando me dei a escolha do tema, com a inquietude necessária para aguçar a curiosidade e o olhar atento para a problemática de pesquisa, já não sou mais a mesma. Todo o estudo desenvolvido para buscar a cientificidade e ao mesmo tempo a significação de minha pesquisa de mestrado exigiram mudanças intensas em mim, aliando a rigurosidade e a amorosidade às minhas ações.

O contexto de pesquisa contribuiu muito para que eu enxergasse sentido do que me propunha a fazer (apesar de afastada durante o momento de análise dos Círculos) senti-me sempre imersa nas proposições da proposta, estudando com afinco para que pudesse auxiliar a escola a fortalecer a proposta. Além das

temáticas dos Círculos, que emergiram de diálogos com os estudantes e, depois, nos Círculos com as educadoras, o que foi pensado seguiu sempre o objetivo de tornar a escola um lugar significativo para aprendizagens, saberes, cidadania para e com seus educandos. Mexendo em muitas das “feridas”, “buracos” da proposta, os Círculos foram momentos de coragem, de ousadia, de compartilhamento, de doação. A cada dia, saía de lá com mais inquietações, com o peso de contribuir com aquele trabalho, com a certeza de que é preciso continuar com o ideal, plantado há tantos anos por aquele grupo de educadoras.

Durante a realização dos Círculos, o movimento do olhar atento e da escuta sensível potencializou-se para que eu pudesse dar conta de abraçar a infinidade de textos/contextos/coautoras/vivências que envolviam o caminhar para as análises. Aliás, as análises transformaram a minha maneira de ver, de perceber o outro. Como pude por tanto tempo estar no contexto de pesquisa e o mesmo espaço transformar-se em função dela? Isso foi significativo em mim, olhar atentamente, para além do que enxergara até então. Não poderia eu, professora da Escola Zandoná, ter as percepções prontas daquele espaço. Estar nele é uma vivência, percebê-lo com os sentidos de pesquisadora foi um exercício de atenção, de encontros e (des)encontros comigo e com o outro, afinal, precisava ir além do que já conhecia, desconstruir em mim pré-concepções e (re)construir experiências a partir da pesquisa.

O diálogo foi o movimento que me despertou maiores aprendizagens. Por quantas horas fiquei sozinha a estudar e tudo o que li só fez sentido para mim quando pude vivenciá-lo com o grupo. A cumplicidade de entregar-se à experiência do diálogo teve de ser vigilância em mim, afinal, enquanto pesquisadora tinha um papel fundamental de interagir com as coautoras da pesquisa, mas de, ao mesmo tempo, permitir-lhes o protagonismo, a vivência com o grupo e o sentido do diálogo acerca da práxis, que era comum entre nós.

O diálogo problematizador exigiu muito da educadora/pesquisadora. Pude perceber tantas mudanças de concepções e construções *com* o outro, em especial no Círculo 6, o círculo de validação da pesquisa, onde, de certa forma, todo o meu trabalho teve de ser (re)visto e (re)pensado com o grupo. Foi, talvez, um dos diálogos que exigiu mais de mim, já que era o momento em que precisava significar minhas percepções e análises com quem as construiu comigo. A amplitude da experiência que vivi com a prática do diálogo foi extremamente transformadora, pude

perceber a dimensão do que o ser humano é capaz de construir ao abrir-se ao outro e, conseqüentemente, para si, um caminho sem volta, uma vez que o diálogo que transforma nunca mantém os sujeitos iguais dantes. Tanto eu, quanto o grupo, teve nos Círculos novas formas de enxergar a proposta da escola, a concepção de educação, de avaliação, de diálogo, de práxis e de si – ser humano/educador.

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 fez, em mim, desde o seu início, todo o sentido e a razão de desenvolvê-la no contexto e no tempo-espço definidos. Estar na escola pública para mim 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 professora da escola pública, preciso defender aqueles que dela necessitam e que possam ter nesse ambiente uma possibilidade de novos horizontes.

Fica inacabado em mim, sem dúvidas, o processo de auto(trans)formação, entendido eternamente como inconcluso e em permanente caminhar. E fico feliz por ser assim! Como seria pobre uma pesquisa que se encerra em si. Inclusive, analiso esta pesquisa com uma inquietação muito forte: como se daria o caminhar dialógico em uma escola que não mantém uma perspectiva dialógica? Seria ele capaz de auto(trans)formar os sujeitos de um coletivo em que a proposta de educação não é de caráter progressista? O que teriam a dizer outros sujeitos? Como se desenvolveriam os Círculos em meio a uma cultura do silêncio? Seria possível que eles levassem a uma tomada de consciência em alguns educadores? Os Círculos poderiam contribuir para tornar a educação mais significativa para os estudantes em mais escolas públicas? Quais seriam as contribuições dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos para os programas de formação de nossas escolas? E nas universidades, para a formação inicial de nossos professores?

A utopia está no horizonte, já dizia Galeano (1994), é ela que me faz seguir o caminhar. Sinto agora uma emoção fortíssima que segue a me auto(trans)formar, em meio a contradições, a (in)certezas e a experiências que seguem a me conduzir em um caminhar cheio de esperanças, amorosidade e gratidão.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, A. (Org.) **El enseñante también es una persona**. Barcelona: Gedisa, 1986.

ALMEIDA, M. I. **Formação contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje**. Formação contínua de professores. Ministério da Educação, Governo Federal, Boletim 13, Agosto de 2005, p. 11-17.

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.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BARRA FUNDA. **Câmara Municipal de Barra Funda**. Disponível em: <http://www.camarabarrafunda.rs.gov.br/vereadores/bancada-atual.html>. Acesso em: 15 set. 2015.

_____. **Prefeitura Municipal de Barra Funda**. Disponível em: <http://www.barrafunda.rs.gov.br/municipio/historia.html>. Acesso em: 15 set. 2015.

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, p. 99-109, 2004.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Pesquisa Participante**. 8. ed. 2ª reimp. São Paulo Ed. Brasiliense, 2001.

BRASIL. Constituição Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº9394/96** - Brasília: Imprensa Oficial, 2011.

_____. **Ministério da Educação**. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>, acesso em 21, abr. 2015.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: Questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COSTA, M. V. (Org.). NETO, A. V. [et al.] **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: CP&A, 2002.

DAL MORO, S. M.; BEDIN, S. A. **O prometido e o realizado: da construção à realização da Constituinte Escolar**. ANPAE: 2007. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/410.pdf. Acesso em: 15 set. 2015.

DEMO, P. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, 2001.

DOURADO, L. F. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos profissionais do Magistério da educação básica: conceitos e desafios**. Educ. Soc. Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

DUARTE, R. In: Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o Trabalho de Campo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 115, p. 139-154, março 2002.

ESCOLA ZANDONÁ. **Plano Político Pedagógico**. Barra Funda, 2013.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. In: **Contexto e educação**. Ijuí, RS. v. 2, n. 7 (jul./set. 1987), p. 19-24, 1998.

FERNANDES, C. Verbete: Gente/Gentificação. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 193, 2010.

FLICKINGER, H. G. **Gadamer e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

FREIRE, A. M. A. (Nita). "Inédito viável". In: ZITKOSKI, J. J. Ser Mais. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZIKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 223-226.

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

FREIRE. P. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

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

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

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

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

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

_____. **Professora, sim; tia, não**. Cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, A. L. S. **Leituras de Paulo Freire**: um triologia de referência. Ed. Méritos. Passo Fundo, 2014.

FREITAS, L. M. **Interfaces entre o Ensino Médio regular e a juvenilização na EJA**: diálogos, entrelaçamentos, desafios e possibilidades sobre quefazeres docentes. Universidade de Santa Maria (UFSM), 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: agosto 2013.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 1998.

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

GADOTTI, M. FREIRE, P. GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GALEANO, E. **Palavras Andantes**. Porto Alegre: L&PM Editores, 1994.

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

_____. **Cadernos de Registros de Formação Pessoais**. Coordenadora e uma das idealizadoras da proposta metodológica da Pedagogia Popular na Escola Zandoná. (o material nunca foi publicado, são cadernos do arquivo pessoal da professora, disponibilizados para a leitura e pesquisa para fins de presente pesquisa), anos de 2001 a 2004.

GHEDIN, E. **Hermenêutica e pesquisa em educação**: caminhos da investigação interpretativa. Feusp/UEA. Seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos. Universidade do Sagrado Coração de Jesus e Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa, v. 2, 2004, p. 1-14. Disponível em: <https://www.academia.edu/7158700/Hermeneutica>. Acesso em: 06 out. 2014.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

GUERRERO, M. E. **Sonhos e utopias**: ler Freire a partir da prática. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

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: XVII Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire - Educar com seriedade sim, mas com alegria! As classes populares na escola pública, 2015, Santa Maria. XVII Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire - Educar com seriedade sim, mas com alegria! As classes populares na escola pública. Santa Maria: UFSM, 2015. v. 17.

_____. **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. “Círculos Dialógicos Investigativo-formativos”: pesquisa-formação permanente de professores. **Anais do VIII Seminário Nacional**: Diálogos com Paulo Freire – por uma pedagogia dos humanos. Bento Gonçalves: URI, 2014.

_____. **“Dialogus”**: Formação Permanente, Humanização e Cidadania. In: BOLZAN, D. P. V. (Org.) VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas (VI EIPE), Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 2014b.

_____. **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.

_____. **Razão-emoção Crítico-reflexiva**: um desafio permanente na capacitação de professores. Tese de doutorado. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2003.

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

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre processos formativos e de aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (Orgs.) **Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KRONBAUER, L. G. Gadamer: hermenêutica filosófica e educação. In: MARTINS, M. F.; PEREIRA, A. R. (Orgs.). **Filosofia e Educação: Ensaio sobre autores clássicos**. São Paulo: EdUFScar, 2014.

_____. **Hermenêutica filosófica e diálogo pedagógico**. Texto didático elaborado pelo professor e trabalhado na aula da disciplina de Bases Epistemológicas da Educação (*não publicado*). Mestrado em Educação, UFSM, 29 out. 2014.

MANTOVANI, C. B. **Saída dos agregados das pequenas propriedades de Barra Funda, após 1980**. Palmeira das Missões: Universidade de Passo Fundo, 2000.

MARCELO, C. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. 2. ed. Barcelona: EUB, 1995.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. Coleção Educação. Ed. Unijuí, Ijuí, 1992.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **RCO – Revista de Contabilidade e Organizações** – FEARP/USP, v. 2, n. 2, p. 8-18, jan./abr. 2008.

MELLO, M. A. Caderno Pedagógico “**A pesquisa da realidade na construção social do conhecimento**”. Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Corag, 2002.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. "Classes multisseriadas" (verbetes). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=71>. Acesso em: 21 abr. 2015.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

MOROSINI, M. C. **Enciclopédia da Pedagogia Universitária, Glossário**. v. 2, INEP/RIES, Brasil, 2006.

NÓVOA, A. **A formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa, Portugal: Educa, 2002.

_____. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

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: XVII Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire - Educar com seriedade sim, mas com alegria! As classes populares na escola pública, Santa Maria, UFSM, 2015. v. 17.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Politécnico**. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1. Acesso em: 24 abr. 2016.

ROSSETTO, C. B.; PIAIA, K. (Org.) **Construir-se: um ato de ousadia e esperança 60 anos da escola Zandoná**. Martins e Andrade: Passo Fundo, 2013.

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

SANTOS, B. S. **Um Discurso sobre as Ciências**. 12. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

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.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

STEIN, E. **Aproximações sobre Hermenêutica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

STRECK, D. R.; ADAMS, T. **Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade**. Curitiba: Editora CRV, 2014.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis,/RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, C. B. **O Professor como agente principal da mudança de sua prática pedagógica**. São Paulo: 2010

TRINDADE, G. C. **Educação e classes populares: perspectivas de um fazer pedagógico crítico**. Passo Fundo: UPF, 2002.

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.

ZITKOSKI, J. J. Ser Mais. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZIKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ANEXOS

ANEXO A – RESUMO DO PROJETO “A VOZ E A VEZ DAS MULHERES NOS ESPAÇOS POLÍTICOS”



Resultado da Categoria 1

(Trabalho científico para alunos de 1º ano do Ensino Médio)

3º Lugar	A Voz e a Vez das Mulheres nos Espaços Políticos	Nota:
	Instituição: Esc. Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná (Barra Funda)	9,4000
	Orientação: KARINE PIAIA	Pensamento Científico =
	Integrantes: Eduarda PosserPazzini, Mayara Selli, Jonatan Rebonatto Biasolli	28

A VOZ E A VEZ DAS MULHERES NOS ESPAÇOS POLÍTICOS

KARINE PIAIA¹; EDUARDA POSSER PAZZINI²; MAYARA SELLI³; JONATAN REBONATTO BIASOLLI⁴

¹ e-mail: karinepiaia@hotmail.com ² Autora do projeto, e-mail: escolazandona@gmail.com ³ Autora do projeto, e-mail: escolazandona@gmail.com ⁴ Autor do projeto, e-mail: escolazandona@gmail.com

A participação da mulher nos espaços de decisão pública é essencial para concretizar a igualdade de gênero e mostrar a capacidade da mulher na política brasileira. Nesse sentido, temos como objeto de estudo a mulher nos espaços políticos do município de Barra Funda. Para isso foi necessário pesquisar sobre o papel da mulher na sociedade e como se dá o sistema de cotas na política. Pretende-se divulgar a importância da participação feminina nas esferas de poder institucional, mais especificamente nas casas legislativas, executivas e judiciárias do nosso país. O presente trabalho foi desenvolvido através de leituras em livros: Mulheres resistência e luta em defesa da vida; Mulheres conquistando espaço gerando renda no campo e na cidade, a Lei 9.504/97, artigo 10 que assegura as

vagas para a mulher. Também foram feitas pesquisas com vereadoras mulheres do município de Barra Funda e com os pais dos alunos da turma 101 identificando a concepção em relação ao sexo feminino estar representando a população. Constatamos que a Lei de Cotas assegura 30% das vagas para as mulheres, mesmo assim, nas últimas eleições legislativas, a média de candidatas à Câmara de Deputados foi de 19% e para as Assembleias Legislativas, 21%. Essa participação ainda é tímida, a mulher tem capacidade de estar em um espaço político, onde ela possa ser respeitada sem preconceito de gênero. Obviamente, a eleição da primeira presidenta do Brasil contribui de alguma maneira para mudar esse quadro de atrofia da participação feminina e talvez motivar outras candidaturas de mulheres. O significado desse evento do ponto de vista de uma afirmação da figura Dilma em um cenário absolutamente masculinizado ao longo do tempo que fosse amplamente debatido pelos organismos de imprensa, acadêmico, entre outras a participação feminina no poder. Com esse trabalho concluímos que apesar de termos uma mulher na presidência da república, ocupamos um ranking ruim e ainda temos um longo caminho pela frente para percorrer em questões de gênero. Nas entrevistas percebemos que as vereadoras e os pais dos alunos da turma 101, são a favor da mulher na presidência ou em demais cargos públicos. Mas é preciso mudar a prática dos partidos, não basta indicar mulheres, mas garantir condições para que elas de fato participem. Os entrevistados alegam que o importante é ter competência, conhecimento, honestidade e princípios fundados no bem comum. Observou-se que no caso de um dos Partidos Políticos a legislação interna garante o mínimo de 50% de vagas ao sexo feminino. Isso é um avanço social. Todas as vereadoras concordam que a mulher tem um papel fundamental na política brasileira e que vem mostrando a capacidade de administrar. Mas, independente de ser homem ou mulher devemos respeitar, e abrir espaços políticos também para os homossexuais, deficientes, que todos possam ter sua vez e voz.

Palavras-chave: Mulher. Cotas. Participação. Política.

ANEXO B – QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA-PARTICIPANTE E REGISTROS DO MAPEAMENTO DA COMUNIDADE

QUESTIONÁRIO-BASE PARA A PESQUISA PARTICIPANTE, REALIZADA EM 2013/2014

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA ANTÔNIO JOÃO ZANDONÁ	
PESQUISA PARTICIPANTE 2014	
FICHA DE DADOS – FAMÍLIA VISITADA	
NOME DA FAMÍLIA: _____	DATA DA ENTREVISTA: _____
ENTREVISTADORES: _____	ENDEREÇO: _____
_____	SEGMENTO QUE PERTENCE _____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
1. Quantas pessoas moram na família?	
2. A família reside em Barra Funda há quanto tempo?	
3. Qual a principal fonte da renda familiar?	
4. Todos os membros adultos da família concluíram o EF? Sim: _____ Não: _____	
5. E o Ensino Médio? Sim: _____ Não: _____	
6. Costuma participar das reuniões da Escola?	
7. Que tipo de aparelho eletrônico tem em casa?	
8. A casa é própria ou alugada?	
9. Tem propriedade rural? _____ Quantos trabalham além da propriedade? _____	
10. A família produz o próprio alimento? _____ Quais? _____	
11. Quais os costumes que a família preserva?	
12. Tem religião? _____ Qual? _____	
13. Destino do esgoto: _____	
14. Utiliza transporte público? Para? _____	



Alunos fazendo o mapeamento do município posterior visita às famílias

Fonte: Arquivo Escola Zandoná

ANEXO C – PLANEJAMENTO CONDUTOR DOS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS REALIZADOS NA ESCOLA ZANDONÁ

Círculo 1

1.1 ENSINAR EXIGE RIGOROSIDADE METÓDICA

Tema: rigorosidade e retomada do método da escola

ESTUDO DA REALIDADE

Vídeo e letra do The Wall, Pink Floyd

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vrC8i7qyZ2w>, acessado em 02 Ago. 2015.

Another Brick In The Wall

Parte1

Daddy's flown across the ocean

Leaving just a memory

Snapshot in the family album

Daddy what else did you leave for me?

Daddy, what'd'ja leave behind for me?

All in all it was just a brick in the wall

All in all it was all just bricks in the wall

"You! Yes, you behind the bikesheds, stand still lady! "

When we grew up and went to school

There were certain teachers who would

Hurt the children in any way they could

(oof!)

By pouring their derision

Upon anything we did

And exposing every weakness

However carefully hidden by the kids

But in the town it was well known

When they got home at night, their fat and

Psychopathic wives would thrash them
 Within inches of their lives

Parte 2

We don't need no education
 We dont need no thought control
 No dark sarcasm in the classroom
 Teachers leave them kids alone
 Hey! Teachers! Leave them kids alone!
 All in all it's just another brick in the wall
 All in all you're just another brick in the wall

We don't need no education
 We don't need no thought control
 No dark sarcasm in the classroom
 Teachers leave us kids alone
 Hey! Teachers! Leave us kids alone!
 All in all it's just another brick in the wall
 All in all you're just another brick in the wall

"Wrong, Guess again!
 If you don't eat yer meat, you can't have any pudding
 How can you have any pudding if you don't eat yer meat?
 You! Yes, you behind the bikesheds, stand still laddie! "

Parte 3

I don't need no arms around me
 And I don't need no drugs to calm me
 I have seen the writing on the wall
 Don't think I need anything at all

No! Don't think I'll need anything at all
 All in all it was all just bricks in the wall
 All in all you were all just bricks in the wall

(Tradução) Outro Tijolo Na Parede

Pt. 1

O papai voou pelo oceano
Deixando apenas uma memória
Foto instantânea no álbum de família
Papai, o que mais você deixou para mim?
Papai, o que você deixou para mim?
Tudo era apenas um tijolo no muro
Tudo era apenas um tijolo no muro
"Você! Sim, você atrás das bicicletas, parada aí, garoto! "

Quando crescemos e fomos à escola
Havia certos professores que
Machucariam as crianças da forma que eles pudessem
(oof!)
Despejando escárnio
Sobre tudo o que fazíamos
E os expondo todas as nossas fraquezas
Mesmo que escondidas pelas crianças
Mas na cidade era bem sabido
Que quando eles chegavam em casa
Suas esposas, gordas psicopatas, batiam neles
Quase até a morte

Pt. 2

Não precisamos de nenhuma educação
Não precisamos de controle mental
Chega de humor negro na sala de aula
Professores, deixem as crianças em paz
Ei! Professores! Deixem essas crianças em paz!
Tudo era apenas um tijolo no muro
Todos são somente tijolos na parede

Não precisamos de nenhuma educação

Não precisamos de controle mental
Chega de humor negro na sala de aula
Professores, deixem as crianças em paz
Ei! Professores! Deixem nós crianças em paz!
Tudo era apenas um tijolo no muro
Todos são somente tijolos na parede

"Errado, faça de novo! "

"Se não comer sua carne, você não ganha pudim
Como você pode ganhar pudim se não comer sua carne? "
"Você! Sim, você atrás das bicicletas, parada aí, garota! "

Pt. 3

Eu não preciso de braços ao meu redor
E eu não preciso de drogas para me acalmar
Eu vi os escritos no muro
Não pense que preciso de algo, absolutamente

Não! Não pense que eu preciso de alguma coisa afinal
Tudo era apenas um tijolo no muro
Todos são somente tijolos na parede

Link: <http://www.vagalume.com.br/pink-floyd/another-brick-in-the-wall-traducao.html#ixzz3htxSsoQc>

The Wall" conta a história de uma estrela do rock à beira da total insanidade. Ele assim enumera os fatores que se acumularam para que o protagonista construísse o tal muro de incomunicabilidade em sua volta: o pai morto na guerra, a mãe protetora, os fãs mais doentes e o sistema educacional britânico. Esse último foi a inspiração para o maior hit do disco.

"[Another Brick In The Wall](#)" com letra raivosa, suíngue e guitarra funkeada juntou roqueiros e frequentadores das discotecas a implorar para que os professores os deixassem em paz.

Link: <http://www.vagalume.com.br/news/2014/08/04/especial-10-musicas-sobre-escola.html#ixzz3htxjgymJ>, acessado em 02 Ago. 2015

Organização do Conhecimento

Leitura do capítulo 1.1 da obra Pedagogia da Autonomia, **Ensinar exige rigorosidade metódica**

Aplicação do Conhecimento

Leitura e comentário das falas dos educandos nos círculos:

"As professoras acabam não levando a sério também, porque elas passam coisas que, tipo, tem coisas que eu... esse ano que eu vi que no ano passado eu tinha visto a mesma coisa, a mesma coisa ...

Ou até mesmo ficar patinando, a meesma coisa, ficar ali, não vai, não vai

[...]Faz a mesma coisa o trimestre inteiro...

Tipo, é bom tu ter uma revisão do que tu viu no ano passado, porque, tipo assim, ah! eu to vendo agora no 2º ano uma coisa que eu vi lá na 8ª série mas eu to vendo, mas é mais aprofundando é uma coisa do teu nível de turma, agora essa coisa de ficar patinando tem muito...

Fonte: *Círculo realizado com 2 representantes de cada turma da educação básica*

Algumas questões abordadas no diálogo:

- Como reforçamos a capacidade crítica e criativa dos educandos?
- Como manter a rigorosidade metódica da proposta pedagógica?
- Como manter a rigorosidade sem ser bancário?

- Que resistências encontramos?
- O método contribui para a apreensão do que é trabalhado?
- Ensinaamos a pensar certo?
- Como admitimos o erro: por mais que pensemos certo, às vezes pensamos errado?
- Que relação fazemos entre docência, dissidência e pesquisa?
- Como nos acreditamos abertos ao conhecimento?

Fala final de um(a) estudante:

“Aqui também a gente pode tomar as nossas próprias decisões, a escola ensina pra gente. Tipo a gente tem o estudo da realidade dentro da sala de aula [...] Às vezes o diálogo dentro da sala de aula é melhor.”

Diante de uma encruzilhada, Alice pergunta ao gato Cheshire

- Por favor, poderia me dizer qual o caminho para eu sair daqui?

- Depende muito de para onde você quer ir, disse o gato.

- Não importa muito para onde...- disse Alice.

- Então não importa muito o caminho - disse o gato.

- Desde que eu chegue a algum lugar - acrescentou Alice, explicando.

- Ah, mas, com certeza, você chega - disse o gato - se caminhar bastante."



"Alice no País das Maravilhas", de Lewis Carol.

Esse trecho do livro de Lewis Carol nos indica que **"se você não sabe para onde vai, qualquer caminho serve"**. Para nenhum objetivo de aprendizagem, qualquer avaliação serve. Na avaliação da aprendizagem, antes dos instrumentos, meios, processos, é necessário delimitar, definir, quais os OBJETIVOS. O professor Luiz Carlos de Freitas da UNICAMP que vem investigando sobre avaliação alerta que no processo ensino aprendizagem existe um par dialético modulador da organização do trabalho pedagógico a saber: OBJETIVOS-AVALIAÇÃO.

Se não sabemos para onde queremos ir como definir o que fazer?

(Círculo 2 – Avaliação: "Ensinar exige bom-senso")

1.8 ENSINAR EXIGE REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA

Tema: fazer pedagógico, planejamento das aulas, falas

Estudo da Realidade

“Eu não to culpabilizando o professor, de maneira alguma, é na...a maioria das vezes é por culpa do aluno que não quer, não busca algo a mais, mas eu acho que a professora tem que ter uma visão mais , tipo assim,ah! Ele tem dificuldade, ele tem, mas na hora, tipo, um exemplo, na hora da leitura, chegou lá o aluno que tem dificuldade, Ah profe! eu não vou ler!, Ah! Tá bom, passa pra outro, não, ajuda, vai lá senta do lado, insiste, vai lá nem que seja uma linha mas faz ele ler, faz ele mostrar que ele precisa ler sabe... Não ah! Ele tem dificuldade vamos passar dar um desconto”

Organização do Conhecimento

Leitura do item 1.8 da obra Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire

Aplicação do Conhecimento

Diálogo acerca da temática, exposição de opiniões a partir de questionamentos:

- **Como tenho proporcionado a aprendizagem e a superação das dificuldades do educando?**
- **Olho para a minha prática?**
- **De que forma reflito e busco transformá-la?**
- **Ensinamos a pensar certo?**
- **Como admitimos o erro: por mais que pensemos certo, às vezes pensamos errado?**
- **Acredito no educando? Possibilito diferentes habilidades?**

Círculo 4

3.3 ENSINAR EXIGE COMPREENDER QUE A EDUCAÇÃO É UMA FORMA DE INTERVENÇÃO NO MUNDO

Tema: Ligar a educação à realidade, intervir na realidade por meio da prática educativa, escola como espaço de resistência

Estudo da Realidade



(Fonte: http://www.favoo.com.br/wp-content/uploads/2014/11/Calvin-na-escola_-o-sentido-da-vida.jpg, Acessado em 04 Ago. 2015)

Que forma a fala desenvolvida - por meio da questão geradora da área - vem intervindo na sua realidade enquanto educador, na dos educandos, da escola e da comunidade?

Organização do Conhecimento

Leitura do capítulo 3.3 da obra Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”

Aplicação do Conhecimento

Diálogo

Comentários sobre a fala dos estudantes: “Aqui eu consigo aprender mais, tipo, lá na outra escola eu não conseguia aprender muito, aqui eles ensinam melhor... (silêncio) O que é ensinar melhor?! Citar exemplo de como resolver a questão, a situação... né...”

Círculo 5

3.4 ENSINAR EXIGE LIBERDADE E AUTORIDADE

Tema: sala de aula – paradoxo entre liberdade e autoridade

Estudo da Realidade

Comentário de falas dos estudantes:

“Daí entregam em outra data e o professor aceita. Só que ela, hoje, vamos supor, ela pôs a data do dia 20, o aluno vai lá e entrega dia 22, ela não deveria aceitar, né? Porque eu acho que é um direito igual pra todo mundo, entrega dia 20 ou não entrega dia 22.

Porque no momento que a professora aceitar o trabalho depois, ele não vai ter o compromisso de fazer antes porque ele sabe que vai ter o tempo pra entregar...

A gente é acomodado por ser lerdo, porque a gente não é cobrado [...] a gente se acomoda em fazer a avaliação com o caderno

Sinceramente eu não sei o que é ser cobrado”

Organização do Conhecimento

Leitura do capítulo 3.4 ENSINAR EXIGE LIBERDADE E AUTORIDADE, Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire

Aplicação do Conhecimento

Diálogo acerca da temática e atividade da “balança”, considerando o que levar em conta para equilibrar os dois conceitos: liberdade e autoridade.



AUTOAVALIAÇÃO - ESCRITA NO CADERNO DE FORMAÇÃO
CAPÍTULO 2.1 ENSINAR EXIGE CONSCIÊNCIA DO INACABAMENTO

Círculo Dialógico Investigativo-formativo

“Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical diante dos outros e do mundo . minha franquia ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. [...] Onde há vida, há inacabamento.” (FREIRE, 2011, p. 49-50)

- Escreva suas percepções sobre os momentos de diálogo, **PODENDO** considerar os seguintes aspectos:

- Temáticas (avaliação, autoridade em sala de aula, formação permanente, método da escola, práxis)
- Sua participação nos diálogos
- Condução dos círculos pela pesquisadora
- Percepção da proposta de pesquisa

- Faça considerações sobre sua auto(trans)formação enquanto profissional, ser humano e na sua prática pedagógica a partir dos momentos de diálogo proporcionados;

Círculo 6

3.4 ENSINAR EXIGE CONVICÇÃO DE QUE A MUDANÇA É POSSÍVEL

Tema: retomada e validação dos círculos e suas possíveis contribuições para a escola.

Estudo da Realidade

Rerler um trecho de um diálogo de um dos círculos:

“então o saber, o saber ele é patrimônio, né, construído pela comunidade. ele disse uma frase que eu achei interessante. Nós vamos nos transformando em reais sujeitos de construção e de reconstrução.” Quantas vezes a gente já teve o mesmo conhecimento mas se pode reconstruí-lo de forma diferente. Ó “vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (FREIRE, 2011, p. 28) aí quando se volta, aí você tem outro sentido para aquele conhecimento que já existe.”
(Professora Planeta, Círculo 1)

Abrir os envelopes escritos no círculo 3, conversar sobre o que conseguiram melhorar, em relação às dificuldades apresentadas naquele momento.

Organização do Conhecimento

Leitura do capítulo **2.8 Ensinar exige convicção de que a mudança é possível**, da obra *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire.

Aplicação do Conhecimento

Diálogo no qual a pesquisadora expõe algumas possibilidades para a formação de professores e valida a pesquisa com seus participantes.

CÍRCULO DIALÓGICOS COM ESTUDANTES – ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Estudo da Realidade

Vídeo da música: “Estudo errado”, de Gabriel, o Pensador.

Organização do Conhecimento

Entregar a letra, e pedir para que leiam e destaquem o trecho que mais lhe chamou a atenção.

A música “Estudo errado”, chama a atenção para hábitos praticados por muitas escolas e estudantes que acreditam que a escola tradicional, a reprovação, a decoreba e o autoritarismo sejam os fios condutores para a ordem e o sucesso na escola.

Há comportamentos questionáveis, tanto de estudantes quanto de professores que a música critica e que contribuem para uma formação integral, humana, dialógica e emancipatória.

É importante que, para a construção desta escola, que Freire sonhava, participativa, os estudantes também sejam ouvidos.

Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida

Discutindo e ensinando os problemas atuais

E não me dando as mesmas aulas que eles deram pros meus pais

Com matérias das quais eles não lembram mais nada

(Gabriel, o pensador)

Aplicação do Conhecimento

Cada um de vocês receberão um bilhete com uma frase que envolve uma temática e terão de contribuir com seu ponto de vista e suas análises sobre o tema, com relação a construção do processo educativo na escola Zandoná.

- LIMITES E RESPONSABILIDADES
- MÉTODO DA ESCOLA E PESQUISA COMO BASE EDUCATIVA
- AVALIAÇÃO

- PLANEJAMENTO DAS AULAS - RELAÇÃO DAS AULAS COM A REALIDADE
- RIGOROSIDADE METODOLÓGICA – COBRANÇA E AUTORIDADE

CÍRCULO DIALÓGICOS COM ESTUDANTES – ANOS INICIAIS

Estudo da Realidade

Distribuição de símbolos:

- caderninho de registros (avaliações);
- caderno deles (planejamento das aulas);
- projeto da feira (foto da apresentação) (Método da escola);
- Cartaz de regras;

O que vocês lembram quando olhar para estes objetos?

Organização do Conhecimento

(deixar falar...) Movimento da escuta sensível e olhar aguçado.

Aplicação do Conhecimento

Fazer um desenho sobre:

- COMO VOCÊ ENXERGA A ESCOLA?
- COMO É FAZER A AVALIAÇÃO?
- COMO SÃO AS AULAS?
- COMO VOCÊ SE SENTE QUANDO A PROFESSORA PEDE LIMITES E RESPONSABILIDADES?
- O QUE TEM DE MELHOR AQUI NA ESCOLA?

ANEXO D – FOTOS DOS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS NA ESCOLA ZANDONÁ



Círculo com os educandos para a emersão das temáticas.



Círculo com as educadoras.

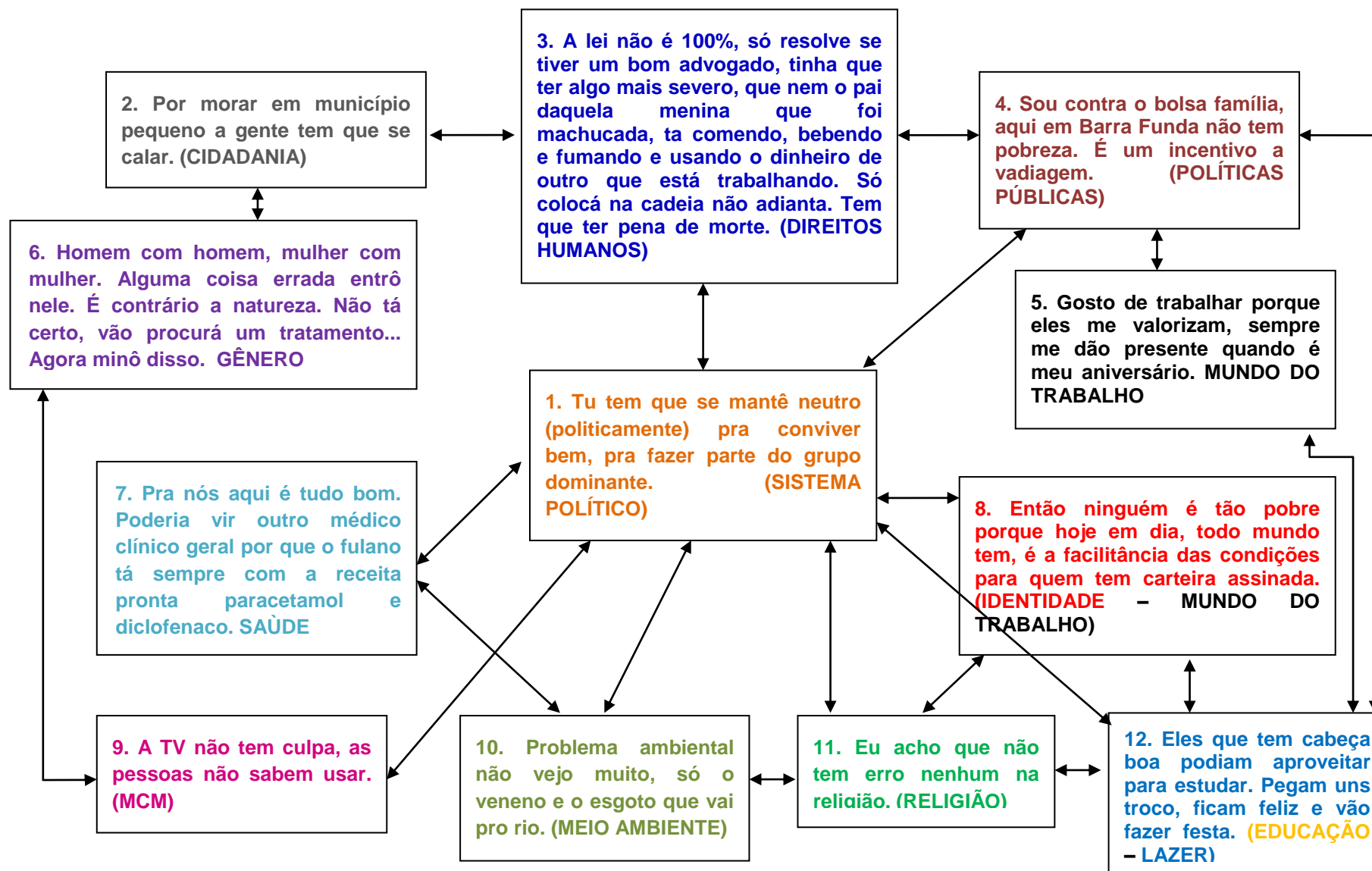


Realização do Círculo 3.



Círculo de apresentação da proposta e explicação do funcionamento do trabalho e adesão das participantes.

ANEXO E – REDE DE FALAS TEMÁTICAS 2015



ANEXO F – MODELO DE FALA - PLANEJAMENTO POR ÁREA E TURMA

Ano: 2016 Turma(s) 201 e 202 Disciplina: Português, Literatura, Artes, Língua estrangeira Área: Linguagens Educadoras
(as): XXX e XXX

Fala : “Pra nós aqui é tudo bom. Poderia vir outro médico clínico geral porque o fulano tá sempre com receita pronta: paracetamol e diclofenaco”.

Visão Ingênua O que traduz a fala?	Limite de explicação da realidade Explica o porquê se diz/se pensa dessa forma	Visão crítica Contraponto da visão ingênua	Problematização	Relação dos elementos da rede	Conhecimentos Que conhecimentos pretendo desenvolver na área?Objetivos.	Conceitos	Estratégias, Recursos e Fontes
-Visão de saúde associada à doença; -Saúde somente curativa e não preventiva; -Médico visto como salvador a solução; -Serviço de atendimento a saúde ligado à medicação e ao serviço médico; -Não percepção dos problemas relacionados à saúde; Resistência quando o médico não receita	-Não há o entendimento do conceito de saúde; -Não há conhecimento do funcionamento do SUS; -Não percepção da saúde além da saúde física; -O único problema visto é a receita pronta; -Os problemas da saúde são vistos de forma simplista e com soluções imediatas. - AS pessoas vão ao médico para “buscar remédios”, a solução é imediata, não pensam no bem-estar; - Há necessidade de políticas públicas para combater as	- Para nós não está tudo bom; - O médico não é o único profissional responsável pela saúde; há outros profissionais que compõem a área da saúde; -A saúde é um direito de toda população e dever do Estado; -Há conhecimento do interesse por parte da indústria, mídia e mercado econômico de que a saúde seja um bem de consumo; -As pessoas são levadas pela indústria farmacêutica a se curvarem diante da praticidade, da	-Só mais um médico resolve os problemas da saúde? -O que é saúde? -O que é ter serviços de saúde? -Ter acesso a medicamentos e exames é ter o direito a saúde garantida? -Quais os interesses econômicos ligados à saúde? -Quais os problemas no serviço público de saúde visto pelo usuário/profissionais/gestores? -Como deve ser um atendimento de qualidade na saúde segundo o SUS? -Quais são os programas voltados para a saúde pública? -Quais são os sujeitos ligados à saúde pública? -Quais os problemas sociais, econômicos e culturais que interferem na proteção, promoção e recuperação da saúde; -O que é e para que serve ao SUS? - Como é o financiamento do	- saúde pública - saúde preventiva -saúde curativa - saúde mental - saúde física - medicinas fitoterápicas; - doença; - cultura da medicação; - serviço público; - mercantilização da saúde; - indústria farmacêutica; - ideologia da produção de alimentos; - ideologia da produção de doenças/vírus; - privatização da saúde; - qualidade; - hospitais; - medicamentos; - agrotóxicos; - SUS	Compreender os mecanismos de persuasão utilizados pela indústria farmacêutica e suas consequências para a saúde.	Propaganda Anúncio publicitário Saúde Indústria farmacêutica Vebos no Imperativo	Propagandas Vídeos Textos informativos Cartazes Internet Filme: curta metragem

<p>medicação (fazer exames antes);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não agregam valor à remédios caseiros e receitas naturais; - Paciente quer alívio imediato; 	<p>inequidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> -A população desconhece as responsabilidades dos entes federados e com isso há confusão das críticas e cobranças; -A concepção de saúde como medicina clínica 	<p>ausência da dor e do modismo;</p> <ul style="list-style-type: none"> -O bom atendimento no serviço público de saúde deve ser equitativo, ético e humanizado e deve ser concebido como direito e não como favor; -O ser humano é um ser integral, bio-psico-social e deve ser atendido por uma concepção de saúde integral e humanizada; -O SUS é um sistema bom, mas que ainda na prática não se efetiva; - A classe médica tem perfil elitizado, pois a formação nas escolas médicas é voltada ao mercado econômico; - A classe médica em função de seu conhecimento e fragilidade da população diante da doença detém poder sobre a população; - O conhecimento do funcionamento do SUS leva o usuário a exigir seus direitos e assim mais o sistema se efetiva e aperfeiçoa.. 	<p>S.U.S?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais são os determinantes sociais da saúde? - O que faz uns grupos serem mais saudáveis que outros? - O que é saúde de qualidade? - Quais os problemas de equidade percebidos a nível micro/macro? - Quais são os problemas que contribuem para a ineficiência dos SUS? -Como deve ser a formação dos profissionais da saúde que atuam com saúde pública? 	<ul style="list-style-type: none"> - bem-estar; - transplantes; - higiene; - planos de saúde; - Royalts do petróleo; - comércio de próteses/órgãos; - máfia branca (vestibulandos de medicina – poder) - cirurgias plásticas; - envelhecimento; - fase geração saúde; - relação paciente x cliente; - defesas naturais; DST's; Relação política – educação; Serviço público humanizado; - valores estéticos; - perfil do belo e do saudável; - automedicação; - sistema imunológico; - saneamento - distribuição de renda - equidade/inequidade - políticas públicas - descentralização - regionalização - participação - hierarquização - universalização - integralidade 			
---	--	---	---	---	--	--	--

		- Há determinantes sociais que implicam na saúde; - A inequidade interfere na saúde poderia ser evitada (é a pior doença da população brasileira).					
Questão Geradora: Como a escola pode contribuir na implementação do SUS?				Questão Geradora da Área: Como a área de Linguagens pode ser um instrumento que leve à percepção dos mecanismos de persuasão utilizados pela indústria farmacêutica e quando esses mecanismos podem contribuir na prevenção da saúde pública?			
Estudo da Realidade		Organização do Conhecimento		Aplicação do Conhecimento			
Análise de um anúncio publicitário		Legislação referente regulamentação da propaganda de remédios conforme ANVISA Diferença entre anúncio publicitário e propaganda; Elementos de persuasão utilizados nesses gêneros textuais (Verbos: modo imperativo) Curta metragem: Olhai os lírios do campo; Recorte literário: Modernismo – literatura gaúcha; Vanguardas: expressionismo, cubismo, dadaísmo, impressionismo, surrealismo, futurismo. Vídeo sobre modernismo e vanguardas. Inglês ou espanhol: propaganda		Produção de anúncio publicitário, propaganda e campanha referente à saúde preventiva. Produção de uma obra baseada nas vanguardas tendo como temática a saúde.			

ENSINO MÉDIO – FALA SAÚDE 2016

“O importante é que a fala seja tomada como um desafio a ser desvendado, e nunca com um canal de transferência de conhecimento.”
FREIRE, Paulo, SCHOR, Ira. Medo e Ousadia: O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

TÓPICOS DO CONHECIMENTO

1º ANO	2º ANO	3º ANO
INDÚSTRIA FARMACÊUTICA SAÚDE PREVENTIVA PERFIL DO BELO E SAUDÁVEL	SUS SERVIÇO PÚBLICO DE SAÚDE MERCANTILIZAÇÃO DA SAÚDE	DETERMINANTES SOCIAIS DA SAÚDE SISTEMA DE SAÚDE PÚBLICA

ANEXO G – REPORTAGENS ELABORADAS PELA ESCOLA PARA REGISTRO DOS EVENTOS DO CALDEIRÃO DA JUVENTUDE E CIRANDA DA CRIANÇA

II CIRANDA DA CRIANÇA CONTOU COM A PARTICIPAÇÃO DO MUNDO DA LEITURA DA UPF

A tarde do dia 19 de novembro foi mais que especial na Escola Zandoná, com a realização da II Ciranda da Criança. Educandos e professores engajados nas atividades há uma semana, receberam a visita da equipe do Mundo da Leitura da Universidade de Passo Fundo, que realizaram práticas leitoras específicas para cada idade, com temas diversos.

O Mundo da Leitura é o laboratório do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras, em nível de mestrado, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade de Passo Fundo. O Centro promove atividades de ensino, pesquisa e extensão ligadas à formação do leitor, à difusão da literatura e ao universo em que se constituem as múltiplas linguagens. Seu objetivo principal é a formação de leitores em ambiente multimídia, atendendo à demanda de um novo leitor, numa perspectiva crítica e cidadã.

Os estudantes foram divididos em 4 grupos, conforme o nível de ensino, nos quais participaram de atividades de leitura de textos, trechos de obras, gibis, imagens. Puderam conhecer autores, manusear livros, falar de personagens, ouvir músicas e histórias encantadoras. As oficinas foram organizadas a partir das seguintes práticas leitoras:



1º e 2º ano: Leitura audiovisual.



3º e 4º ano: Linguagem quadrinizada.



5º e 6º ano: Narrativas de detetives.



7º, 8º e 9º ano: Era uma vez... revisitando os contos de fadas.

A magia dos livros e da literatura transportou as crianças e adolescentes para universos fantásticos, viajando na imaginação e desafiando-se a interpretar, descobrir e se envolver com os professores do Mundo da Leitura.



Contaçon de histórias

Ao final, todos juntos, o silêncio e o encantamento estava estampado no rosto de todos os que assistiam a leitura dramática Saci Pererê da Mata Escura, de Memélia de Carvalho e a contaçon de histórias de fábulas de Monteiro Lobato, pois ler é um ato inteligente, amplia nosso vocabulário, nossa capacidade de compreensão e de estabelecer relações entre coisas e fatos. Contribui para que nos tornemos mais sensíveis e humanos, estimula a fantasia, a imaginaçon, a curiosidade que existe dentro de cada um e em especial no interior das crianças.

A atividade foi concluída com os gritos de guerra de cada equipe e alunos que participaram da Gincana Literária e tiveram a certeza de que ler é o maior barato!



Preparaçon para o grito de guerra

Parabéns a todas as equipes de professores e estudantes que se engajaram na realizaçon da Gincana Literária e que estiveram com o Mundo da Leitura, compondo a II Ciranda da Criança.

III Caldeirão da Juventude da Escola Zandoná: arte e debate na noite cultural

O evento estudantil promovido pela Escola Estadual Zandoná, aconteceu no dia 20 de novembro, sexta-feira com a participação da comunidade escolar, estudantes da região, entidades e pessoas da comunidade local que vieram prestigiar este encontro cultural. Foi um momento de lazer e muita aprendizagem.

Considerando que a arte é a **atividade humana** feita por **artistas** a partir



de **percepções, emoções e ideias**, com o objetivo de estimular a consciência em um ou mais espectadores, o grupo Teatral “Turma do Dionísio” apresentou o espetáculo baseado na obra de Charles Kiefer “Quem faz gemer a terra”:

No monólogo, Mateus, personagem central, conta sua história: as brincadeiras de guri, as lidas na lavoura, a tentativa de dar certo na vida, os amores, a perda da terra amada, as incertezas da prisão, a morte do soldado....



Espectáculo “Quem faz gemer a terra

A peça emocionou, fez rir e surpreendeu o espectador, “O teatro foi legal, pois o ator prendeu a atenção do público ao representar diversos papéis, mostrando a realidade de muitos agricultores”, “foi criativo, prendeu nossa atenção” disseram alguns alunos da turma 101.

Na sequência, o público participou do debate tendo como convidados: o ator e diretor Jerson Fontana e atriz e bonequeira Maristela Marasca; Lenara Zandoná: psicóloga; Silvia Regina Rossetto de Quadros: enfermeira, Marcos Lazzaretti: atuante do Movimento Estudantil.

No local houve a exposição de trabalhos previamente elaborados pelos educandos que retrataram o estudo desenvolvido, a partir da reflexão sobre a obra “Quem faz gemer a terra”. Os estudantes também foram desafiados a elaborar questões sobre temáticas que aguçam a curiosidade dos jovens e adolescentes, com o intuito de fomentar o debate com os painelistas da noite.

A atividade foi animada pelo músico Maicon Roberto que alegrou ainda mais o evento, ao som de belas canções.

À comunidade escolar barrafundense e demais entidades e participantes que prestigiaram a atividade, o nosso agradecimento!



Palestrantes da noite



Estudantes provocando o debate



Público presente no evento cultural

ANEXO H – RELATO REALIZADO PELA ESCOLA SOBRE A EXPOSIÇÃO “MOSTRA FOTOGRÁFICA OS RETRATOS DE BARRA FUNDA”, EM 2014

MOSTRA “RETRATOS DE BARRA FUNDA” DA ESCOLA ZANDONÁ HOMENAGEOU MUNICÍPIO EM SEU ANIVERSÁRIO.

A escola Zandoná promoveu uma homenagem ao aniversário de emancipação do município com a mostra “Retratos de Barra Funda”, construída a partir de categorias elencadas, onde todas as turmas da Escola foram envolvidas e apresentada à comunidade em novembro de 2014, na I Ciranda da Criança e II Caldeirão da Juventude, bem como um breve relato e análise da trajetória de pesquisa desenhada para 2015. Essa obra também materializa os estudos e reflexões oportunizados pelo PNEM (Pacto Nacional do Ensino Médio) relativo ao período 2014.

A mostra fotográfica "Retratos de Barra Funda" foi pensada pelo coletivo das educadoras da Escola, com a intencionalidade de utilizar a ferramenta e arte da fotografia para apresentar os diversos olhares do que diz respeito a realidade da comunidade onde está inserida a Escola Zandoná. São olhares diferentes, retratados pelas turmas e professoras, a partir das seguintes temáticas elencadas: infância, idosos, saúde, meio ambiente, religiosidade, agricultura familiar, adolescentes, gênero, educação, localização espacial, relação de trabalho, e setor produtivo, lazer e belezas naturais.

Elas revelam nosso meio, o modo de ver vários aspectos da vida por aqui. Nossa comunidade é permeada por dores e delícias, que estão ali representadas. Certamente, tantos outros olhares não foram retratados, mas o ensaio foi um momento enriquecedor e propicia uma reflexão da realidade em que vivemos.

Como uma forma de valorizar o trabalho realizado pelos alunos, um dos projetos da escola para 2015 era tornar a mostra uma “exposição itinerante”, que percorreu diversos locais públicos de Barra Funda, com o intuito de contemplar a visita do maior número de pessoas.

A mostra itinerante iniciou na semana do aniversário do município, na Prefeitura Municipal, passou pela Câmara de Vereadores e pelas escolas Barra Funda e Raio de Sol. A Escola Zandoná agradece a todos os espaços pelo acolhimento e valorização do trabalho realizado pelos alunos.

A seguir apresentaremos a síntese do trabalho realizado:

Experiência compartilhada

Viver é muito mais do que existir. A experiência compartilhada revigora a vida. Cabe ao idoso a proteção e a amorosidade que se dá no convívio e na garantia dos seus direitos.



Foto: Arquivo Escola Zandoná

Círculo de vida

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” são palavras do educador Paulo Freire. As crianças ensinam pela brincadeira e curiosidade e aprendem com a sabedoria e história de vida de tempos iguais e diferentes.



Foto: Arquivo Escola Zandoná

Momento de lazer e saúde

A caminhada é uma opção frequente de lazer escolhida por jovens e adultos barra-fundenses como forma de contribuir na qualidade de vida.



Foto: Arquivo Escola Zandoná

Saúde como um direito

A saúde é um direito de todo cidadão, portanto dever do ente público. É uma necessidade humana resultante das condições de alimentação, habitação, educação, meio ambiente, renda e acesso aos serviços públicos de qualidade. Promovê-la é um dever do Estado, portanto um direito universal e que requer o controle social para amparo da coletividade.



Foto: Arquivo Escola Zandoná

O esperar da educação

A educação pensada pelo coletivo de educadores agrega os princípios da educação humanizadora, portanto requer o despertar da curiosidade, o interagir consigo, com o outro e com o mundo de forma a brotar a vida e a esperança.



Foto: Arquivo Escola Zandoná

Entrelaçado de cores

Branços, negros, índios são os antepassados e presença na composição da população de Barra Funda. Entrelaçando diferentes culturas e saberes, de chegada nesta terra em vários tempos.



Foto: Arquivo Escola Zandoná

Ter saúde é mais que curar doenças

A saúde é um direito que deve ser garantido a toda população. Ter saúde é não ter dor, nem física, nem emocional e nem espiritual. É o cuidado com a vida, através da prevenção e da promoção da saúde. Só tem saúde quem tem paz na alma e sabe conviver em harmonia com o outro, por isso é um bem individual e coletivo.



Foto: Arquivo Escola Zandoná

Roda de amigos

Os encontros rotineiros nos bares da cidade de Barra Funda tornaram-se uma opção de lazer de muitos. A roda de amigos com carteados, cantorias, jogos de bocha, comidas e bebidas são práticas costumeiras dos homens e jovens que aqui vivem.



Foto: Arquivo Escola Zandoná

Trevo dá sorte?

A sabedoria popular aponta que quem encontrar o trevo de quatro folhas será afortunado...enquanto isso não acontece, desfrutemos da beleza das coisas simples: acalma a alma e revigora a vida.



Foto: Arquivo Escola Zandoná

O (des) compromisso do lazer

A escola, dever e direito de todos, espaço-tempo de conhecimento é também lugar de encontro, de cruzar histórias e entrelaçar experiências. Ao findarmos a educação básica na Escola Zandoná também queremos registrar momentos de lazer, alegria, esperança e descobertas de nós mesmos, do outro e do mundo... o que nos espera agora é um horizonte amplo de possibilidades, sem dúvida, cada um seguirá seu caminho, mas não faltarão momentos de lazer e oportunidades de nos (re) encontrarmos novamente...



Foto: Arquivo Escola Zandoná

Montando um quebra-cabeça

Toda criança tem o direito de aprender, mas para que isso aconteça é indispensável à presença do lúdico. As brincadeiras, a fantasia, a interação com o outro, a dança, a poesia e a música dão sabor ao aprender.



Foto: Arquivo Escola Zandoná

Um olhar contra o sol

O olhar da criança revela a ingenuidade, a pureza, a alegria e a amorosidade. Toda criança tem o direito de ser protegida, de brincar, de estudar, de se alimentar e ser feliz.



Foto: Arquivo Escola Zandoná

Adolescente: nem criança, nem adulto

Uma das fases mais confusas e bonitas da vida é a adolescência. Ao mesmo tempo em que não se vê como criança, também sente-se estranho na vida adulta. As mudanças não ocorrem da mesma maneira com todas as pessoas, afinal cada um se desenvolve de sua maneira, no seu próprio tempo...



Foto: Arquivo Escola Zandoná

Adolescendo

A adolescência é a fase de transformação do corpo e da personalidade. O adolescente vai em busca da construção de sua identidade, daí a importância dos amigos e do grupo com o qual se identifica-se.



Foto: Arquivo Escola Zandoná

A mulher em fotos

Edite, Maria, Tereza, Rosa, Joana. Mãe, mulher, esposa, operária. Ousada, invisível, protetora, independente. Não importa quem seja ela, o respeito deve ser o mesmo.



Foto: Arquivo Escola Zandoná

A conquista do espaço da mulher

A mulher de hoje representa a maior parte da população brasileira, destaca-se em algumas profissões que antes eram somente destinadas ao sexo masculino. Segundo dados do IBGE 2010, a mulher estuda mais que os homens, porém há diferença no salário pago ao homem e à mulher pelo mesmo trabalho realizado.



Foto: Arquivo Escola Zandoná

Comércio local e sua ascensão

O setor terciário ou prestação de serviços fomenta e muito a geração de empregos e renda no país. Em âmbito local, o comércio iniciou ainda quando o município era apenas um distrito. Em consequência do aumento populacional, houve a necessidade de ampliar esses serviços.



Foto: Arquivo Escola Zandoná

Faces do Trabalho

No município de Barra Funda, a indústria é a responsável pela maior contribuição na fonte de renda da população urbana, seguida da agricultura. Abrange desde produção de bebidas a indústria têxtil e agroindústria familiar.



Foto: Arquivo Escola Zandoná

Corrente pela vida

O meio ambiente foi criado por Deus para o nosso bem. A natureza vive sem a gente, mas nós não vivemos sem ela, por isso cada um deve fazer a sua parte para termos um mundo melhor. Se não o cuidarmos, quem cuidará?



Foto: Arquivo Escola Zandoná

Caminho de vida ou de morte

Suas águas têm história; mataram a sede, refrescaram a alma, choraram os amores, banharam-se crianças...hoje chora a morte dos peixes, do lixo e barranca desnuda: Rio Agusso.



Foto: Arquivo Escola Zandoná

Negro e colono, sim senhor

Tantos homens e mulheres de mãos calejadas construíram e constroem a história e as riquezas desta terra. Muitas vezes a simplicidade, o trabalho árduo ficam no anonimato e exclusão da história contada. Muitos trabalhadores negros viveram esse processo e o sonho da terra, do pão e a sede do reconhecimento ainda não chegou.



Foto: Arquivo Escola Zandoná

Urutau: símbolo da esperança

A extinção de animais e espécies vegetais está associada a depredação do ambiente num modelo de produção que busca o lucro. O urutau é uma espécie ameaçada, no entanto encontra-se abrigado no espaço da Escola Zandoná, com seu canto de lamento, fazendo brotar a esperança do cuidado com a vida.



Foto: Arquivo Escola Zandoná

Fé e cuidado

A fé precisa ser cuidada e alimentada para que possamos nos construir como seres cada vez mais capazes de viver os ensinamentos de Cristo Jesus. É uma virtude dos que acreditam num Deus que é Pai.



Escolhida como a melhor foto - Foto: Arquivo Escola Zandoná

Louvor ao Criador

Vivamos cada dia refletindo gestos e ações, no sentido de respeito a nós mesmos, o semelhante, a natureza e tudo o que o universo coloca à nossa disposição, sem causar-lhe dano algum.



Foto: Arquivo Escola Zandoná

Compondo nossa geografia

Nossa concepção de mundo está sempre baseada de um lugar, um tempo e um espaço. O desafio de olhar e re-olhar nossos caminhos, nossas opiniões, nossas vidas depende do lugar desde onde estamos... observar nosso município a partir de uma localização geográfica mais ampla, nos faz sentir parte de algo maior, bem como capazes de imaginar e ousarmos ir mais além... a tarefa nos fez experimentar algo novo, sair da zona de conforto e buscarmos uma outra posição para olharmos novamente para nós mesmos e nosso espaço-lugar.



Foto: Arquivo Escola Zandoná

Rio da Várzea

A origem de Barra Funda está ligada ao Rio da Várzea. Suas águas contornam e cevam o alimento da sua gente, nos remetem à existência e a abundância da vida. O rio também é referência geográfica. Em outros tempos, águas geradoras de dor pelas suas enchentes e exclusão de gentes que marcaram a história desse povo.



Foto: Arquivo Escola Zandoná

O alimento nosso de cada dia

De onde vem o alimento que chega até a nossa mesa? A agricultura familiar é responsável por 70% de alimentos no Brasil. Tem a nobre função de produzir alimento e gerar mão de obra. Barra Funda caracteriza-se também pela agricultura familiar.



Foto: Arquivo Escola Zandoná

Agricultura familiar

Não se trata de mera produção, mas de tudo o que a envolve: o trabalho da família, a pequena propriedade, a história e vida dos sujeitos que a circundam. O trabalho e a vida familiar se confundem e carregam a cultura do alimento, da produção, da relação de trabalho e do coletivo.



Foto: Arquivo Escola Zandoná

ANEXO I – FOTOS E REGISTROS DA OCUPAÇÃO DA ESCOLA ZANDONÁ PELOS ESTUDANTES, EM MAIO DE 2016, EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA

BARRA FUNDA - ALUNOS OCUPAM A ESCOLA ZANDONÁ

PUBLICADO POR SAMANTHA SCHEPANSKI. PUBLICADO EM TERÇA, 24 MAIO 2016 11:00

Aconteceu na manhã desta terça-feira, dia 24, no município de Barra Fundo na Escola Zandoná uma mobilização realizada pelos alunos, com apoio de professores e pais, sendo que desde semana passada trabalharam em cima desta ação, e ontem decidiram pela ocupação da escola. Eles aderiram ao movimento que já é nacional em prol de uma educação melhor, valorização do professor e aluno em todo o Brasil.

Nesta manhã o cronograma de atividades foi exercido com todas as escolas da região, contando com uma palestra aberta e gratuita com Ivan Dourado - Professor de sociologia do IFCH – UPF, explanando sobre questões atuais, educação pública em uma perspectiva social, cidadania e democracia. E depois seguiram todos em uma caminhada.

A ocupação não tem data prevista para término e seguirá com ações educativas, mobilizações, atos públicos e estratégias de visibilidade e pressão ao governo estadual.

(Disponível em: <http://www.diariors.com.br/site/noticias/15941-barra-funda-alunos-ocupam-a-escola-zandon%C3%A1.html>)

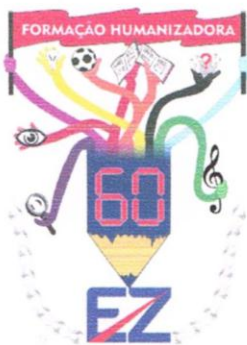






APÊNDICES

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA ANTÔNIO JOÃO ZANDONÁ



ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA ANTÔNIO JOÃO ZANDONÁ BARRA FUNDA – RS

Entidade Mantenedora : Governo do Estado do Rio Grande do Sul
Decreto de Criação : N.º 1.190 de 27/03/53
Decreto de Denominação : N.º 20.182 de 28/02/70 D. O. 04/03/70
Decreto de Reorganização : N.º 25.937 de 05/09/77 D. O. 06/09/77
Decreto de Transformação: N.º 36.513 D. O. 11/03/96
Portaria de Designação : N.º 00113/2000 D.O. 20/04/2000

RUA SARANDI, 923 – FONE (054) 3369 – 1010

e-mail: escolazandona@gmail.com

antoniojoaozandona39cre@educacao.rs.gov.br

CEP 99585-000 – BARRA FUNDA – RIO GRANDE DO SUL

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu **Candida Beatriz Rossetto**, abaixo assinado, responsável pela **Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná**, autorizo a realização do estudo **A auto(trans)formação permanente e a pedagogia de educação popular: entrelaçamentos possíveis entre a práxis educativa escolar e a realidade dos estudantes**, a ser conduzido pelos pesquisadores **Patrícia Signor e Celso Ilgo Henz**.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Barra Funda, 09 de novembro de 2015.

Candida Beatriz Rossetto
Candida Beatriz Rossetto
Ident. Func. nº 1451898/01
Diretora

APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: A auto(trans)formação permanente e a pedagogia de educação popular: entrelaçamentos possíveis entre a práxis educativa escolar e a realidade dos estudantes.

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

Pesquisadora: Patrícia Signor

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/ Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone: (54) 9161 5652 e (54) 9968 8155

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação (CE) Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE)

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes desta pesquisa, cujos dados serão coletados por meio de Círculos Dialógicos Investigativo-formativos com educadores da Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná. Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução do presente projeto.

As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM - Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3279A - 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Prof. Dr. Celso Ilgo Henz. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em 11/04/2016 e recebeu o número Caae 52471816.5.0000.5346.

Santa Maria, 11 de abril de 2016.

Patrícia Signor
Pesquisadora

Prof. Dr. Celso Ilgo Henz
Pesquisador responsável

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: **A auto(trans)formação permanente e a pedagogia de educação popular: entrelaçamentos possíveis entre a práxis educativa escolar e a realidade dos estudantes**

Pesquisador responsável: **Celso Ilgo Henz**

Instituição/Departamento: **Departamento de Administração Escolar/Centro de Educação/ Universidade Federal de Santa Maria/ Programa de Pós-Graduação em Educação.**

Telefone e endereço postal completo: **(55) 3220 8000. Prédio 16, Sala 3279 A, 97 105- 900, Santa Maria – RS.**

Local da coleta de dados: **Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná, Barra Funda – RS.**

Eu, **Celso Ilgo Henz**, responsável pela pesquisa **A auto(trans)formação permanente e a pedagogia de educação popular: entrelaçamentos possíveis entre a práxis educativa escolar e a realidade dos estudantes**, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende estudar e compreender a auto(trans)formação permanente de professores e estudantes pelo entrelaçamento da práxis educativa escolar com a pedagogia popular possível no seu contexto. Acreditamos que ela seja importante porque privilegia os espaços de participação e diálogo nas escolas, valorando a capacidade e as vivências dos profissionais da educação – professores e funcionários – em nome de engajá-los como protagonistas da instituição e comunidade da qual fazem parte. Concebendo o diálogo como fundamental para a auto(trans)formação dos sujeitos e da realidade dos estudantes. Para sua realização será feito o seguinte: adotado a abordagem metodológica será a qualitativa, fundamentada por Ghedin & Franco (2011); André (2001); Duarte (2002); Michel (2009), que será embasada nos Círculos Dialógicos Investigativo-transformativos (HENZ, 2014) (FREITAS, 2015) que privilegiam espaços de diálogo e auto(trans)formação docente com ênfase e proximidade no cotidiano dos estudantes, envolvidos com a comunidade e com a realidade dos estudantes. A metodologia se caracteriza por um estudo de caso (YIN, 2005) por privilegiar um contexto específico e investigar as particularidades de

forma intensa, com características de pesquisa-participante (BRANDÃO, 2001) já que a pesquisadora possui imersão e participação no contexto de pesquisa e a problemática de trabalho parte de necessidades percebidas pela observação do grupo e do cotidiano analisado. A realização da pesquisa será por meio de 5 círculos dialógicos investigativo-transformativos com o coletivo de educadoras da escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná, de Barra Funda (RS), que desde 2003 trabalha com uma metodologia de temas geradores, sob a ótica da pedagogia popular de Paulo Freire (2013). Sua participação constará de participar dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos, tais como: comentários inapropriados, práticas tendenciosas, e/ou descumprimento dos compromissos firmados pelos pesquisadores, assegura-se o direito à desistência em qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Os benefícios que esperamos com o estudo são exclusivamente para efetivarmos uma reflexão acerca da auto(trans)formação permanente e a educação popular como forma de aproximar a escola pública da realidade de seus educandos.

Para casos de tratamento de saúde: É importante esclarecer que, caso você decida não participar, existem estes outros tipos de tratamento (ou diagnóstico) indicados para o seu caso (procedimento alternativo).

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada por meio de apoio psicológico.

Você tem garantido a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Os diálogos poderão ser gravados e também poderão ser utilizadas imagens e registros no caderno de formação durante os círculos dialógicos investigativo-formativos, porém para fins exclusivamente acadêmicos. As informações serão mantidas no presente projeto de forma anônima e sua divulgação se dará da mesma forma. Os resultados da pesquisa, que serão observados apenas pelos pesquisadores supramencionados, serão mantidas na UFSM -

Avenida Roraima, 1000, prédio 16 A - 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade do Prof. Pesquisador Dr. Celso Igo Henz (orientador da pesquisa). Após este período, os dados serão destruídos.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento que será elaborado em duas vias, (sendo que uma ficará com o participante e outra via com os pesquisadores), e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Assinatura do participante

Celso Igo Henz
Pesquisador Responsável

Santa Maria, _____ de _____ de 20____.