



Constelando os sentidos do Projeto Político—

Pedagógico no cotidiano escolar:

Humanocência

Aprender

Caminhantes

Humanistência.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL – UCS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

PAOLA MONTEIRO DE BARROS

DISSERTAÇÃO

CONSTELANDO OS SENTIDOS DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NO
COTIDIANO ESCOLAR: HUMANOCÊNCIA, APRENDIVER, CAMINHANTES E
HUMANISTÊNCIA

CAXIAS DO SUL/RS
Dezembro/2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

B277c Barros, Paola Monteiro de

Constelando os sentidos do projeto político-pedagógico no cotidiano escolar [recurso eletrônico] : humanocência, aprender, caminhantes e humanistância / Paola Monteiro de Barros. – 2025.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

Orientação: Nilda Stecanela.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Educação. 2. Planejamento educacional. 3. Ensino - Aprendizagem. I. Stecanela, Nilda, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236

**“Constelando os Sentidos do Projeto Político-Pedagógico no Cotidiano
Escolar: Humanocência, Aprender, Caminhantes e Humanistância”**

Paola Monteiro de Barros

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 10 de dezembro de 2025.

Dra. Nilda Stecanela (presidente UCS)

Dra. Andréa Wahlbrink Padilha da Silva (UCS)

Dra. Cristiane Backes Welter (UCS)

Dra. Maria Carolina Hidalgo Standen (Universidad de La Frontera)

Dr. Celso Ilgo Henz (UFSM)

PAOLA MONTEIRO DE BARROS

DISSERTAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em História e Filosofia da Educação – Curso de Mestrado - para fins de obtenção do título de mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Nilda Stecanela

CAXIAS DO SUL/RS

Dezembro/2025

Aos homens do norte, neoliberalais, usurpadores:
CO YVY OGUERECO YARA!
Essa terra tem dono!
Sepé Tiaraju

Aos companheiros e companheiras de andanças:
A terra é pó,
a fronteira é a pele.
Isabelito Victor Martínez Galiano

À professora Nilda Stecanela,
por me incentivar e me deixar livre para voar
e escrever com o coração. Obrigado!

Agradecimentos

Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto
Así yo distingo, dicha de quebranto
Los dos materiales que forman mi canto
Y el canto de ustedes, que es el mismo canto
Y el canto de todos que es mi propio canto
(Mercedes Sosa, Gracias a la vida, 1971)
Homenaje A Violeta Parra

Por onde se inicia a escrita da gratidão? Como se organiza esse movimento de agradecer a tantas e tantos e todos e tudo?

Resolvo seguir o fluxo dos meus pensamentos, enquanto um sol tímido brilha nesta tarde de início de primavera, entre nuvens que se deslocam lentamente, andorinhas que voam em rasante e sabiás-laranjeira que cantam altivos chamando a chuva que talvez não tarde a chegar.

Inicio agradecendo à minha irmã Camila, pelas nossas muitas horas de conversas em chamadas de vídeo ou presenciais, que entre cuias de mate e taças de vinho se desenrolam em orientação acadêmico-emocional-espiritual, com muitas risadas, debates acalorados, poucas lágrimas, e que sempre terminam em planos de revolução para acabar com o capitalismo e fugas para uma idílica vida na natureza, até tornarem-se um incentivo mútuo de apoio e partilha para encarar os problemas reais... te amo muito e além. Essa escrita é tua!

Minha querida amiga Sintian, tu não me deixaste cair na armadilha de levar tudo muito a sério! São teus os conselhos: primeiro as primeiras coisas, tudo no seu tempo e com seu devido peso. Tu me inspira com a capacidade de criar pequenos refúgios de felicidade, como bolhas de sabão coloridas numa tarde de sol, exaltando que o que vale é a vida!

Minhas filhas, Inaê, Dandara e Íris, agradeço por se manterem presença leve e livre nessas andanças. Nestes dois anos nossas vidas mudaram como mudam as árvores nas ventanias de primavera. Que lindo estar com vocês neste espaço-tempo-vida de tanta transformação, de caminhos que se separam e se reencontram novamente. São com vocês as minhas melhores, mais ternas e caras lembranças e meus melhores momentos, que guardo e vivo com apego dentro da

alma. Obrigado por estarem!

Obrigado mãe, por celebrar cada pequena conquista das tuas filhas como se fossem o Óscar. Obrigado por aceitar meus limites, entender meus momentos, me amar como sou. Sei que pra ti, o meu mestrado é uma grande conquista, então é em tua homenagem que festejarei esse título.

Renan, meu querido e amado, obrigado por me dar espaço quando foi necessário, por me acolher quando precisei, por me lembrar que o mestrado é só o mestrado, que a escola é só a escola...que nada é tão absoluto, determinante ou irremediável. Pelas conversas, pelos silêncios, por radicalizar as reflexões, no sentido mais freireano da palavra *radical*, por bordar, pintar e construir uma vida em partilha comigo, obrigado! Que possamos nos alegrar ao ouvir o primeiro canto do trinca-ferro em cada uma das primaveras que vierem, na companhia um do outro.

Aos professores do mestrado, muito obrigado por todas as orientações e por dividirem seu conhecimento. Profe Nilda, minha orientadora, quero que saibas que tua companhia neste caminho foi um presente da vida!

Professora Sônia Matos, obrigado por torcer minhas certezas, desfazer minhas “conclusões”, acabar com meus “finais felizes”...grata por me fazer enxergar nas frestas, no avesso, nas dobras e nas brechas. Eu ainda vejo, mas sei que não está mais lá.

Às colegas professoras e professores de magistério, coautores e coautoras desta pesquisa, agradeço de coração pela companhia, pela entrega, pela partilha, pela caminhada. Espero que suas vozes ecoem por muitos pagos a partir desta escrita.

Agradeço à todos e todas e todes os estudantes com os quais tive o privilégio de dividir a vida, saibam que eu me constituo com partes de cada um de vocês.

Aos colegas de mestrado, pelas aventuras e desventuras que enfrentamos e vencemos (ou não), sou grata. Foi muito importante ter cruzado e recruzado o meu caminho com o de vocês. Desejo que sigamos nos (re)encontrando.

Às amigas, gratidão por todos os vinhos tomados e pela compreensão de todos os vinhos ausentes nestes últimos anos. A vida se move depressa, mas as memórias e os afetos permanecem como alento, energia à qual recorreremos sempre, que não se esgota, mas se renova a cada novo reencontro.

Aos que se aventurarem na leitura desta pesquisa, desejo que possamos nos reconectar ao tempo da natureza, em Humanocência, em Aprender, como Caminhantes e em Humanistência!

E, é claro, agradeço à Capes pela bolsa Prosuc (Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior) que me permitiu estar no mestrado.

RESUMO

Esta pesquisa, abrigada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação, buscou compreender, entre 2024 e 2025, os movimentos de implementação do Projeto Político-Pedagógico no cotidiano escolar, a partir das narrativas das professoras e dos professores sobre suas práticas pedagógicas. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando, inicialmente, a análise de legislação e a análise documental, respectivamente abordadas por Faria Filho (2008) e Bacellar (2005), como forma de construir o caminho histórico-legal do Projeto Político-Pedagógico e contextualizando criticamente esse processo. Após essa construção, evocamos o procedimento relacionado aos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, orientado por Henz (2023), visando rastrear, a partir dos diálogos dos professores e professoras, os sentidos e movimentos da implementação do Projeto Político-Pedagógico na prática docente. Os construtos emergidos nos Círculos Dialógicos foram compreendidos e interpretados sob a perspectiva hermenêutica de Gadamer (1999) e Walter Benjamin (1987, 2009). Esta pesquisa fundamenta-se nas teorias de Freire (1978, 1979, 1980, 1983, 1993, 2000, 2001, 2002, 2015, 2026), Libâneo (2001, 2013 e 2021), Mèzáros (2019), Franco (2017), Gadotti (1999, 2006, 2014 e 2019), Paro (2000 e 2001), Charlot (2000, 2006, 2020 e 2024), Arroyo (2000 e 2004), entre outros. Ao finalizar a pesquisa, após a compreensão dos diálogos e seu entrelaçamento com a teoria, escavamos conceitos que se constituíram no que denominamos *Palavras-estrela*. A partir destas palavras, quatro constelações de sentido foram desenhadas na conexão entre as narrativas e o Projeto Político-Pedagógico, reconhecendo a docência humana, a didascência, a autonomia, a política e a resistência, num movimento flexível de contraste-combate à rigidez das políticas externas neoliberais que atravessam o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas. A estas constelações demos os nomes, respectivamente, de Constelação da Humanocência, Constelação do Aprender, Constelação dos Caminhantes e Constelação da Humanistência. A partir delas, compreendemos que o Projeto Político-Pedagógico ganha movimento nas práticas pedagógicas, onde (re)constrói seus sentidos na cotidianidade, embora a apropriação deste documento nem sempre seja clara para os professores e professoras. Estendendo a compreensão, percebemos que a invasão do neoliberalismo na educação, através de agentes externos (Fundações, avaliações) se apresenta como um desafio para as professoras e professores implementarem em suas práticas pedagógicas o que foi construído coletivamente no Projeto Político-Pedagógico. Ainda, trazemos nossa apreensão de que os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos constituíram-se em espaços qualificados de escuta e pronúncia da palavra, reflexão e diálogo, possibilitando a auto(trans)formação das professoras coautoras, dos professores coautores e da pesquisadora-coordenadora, situando o Projeto Político-Pedagógico no cotidiano escolar e reafirmando a compreensão do mesmo como a teoria crítica da escola.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico. Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos. Constelação da Humanocência. Constelação do Aprender. Constelação dos Caminhantes. Constelação da Humanistência.

RESUMEN

Esta investigación, desarrollada en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de Caxias do Sul, en la Línea de Investigación Historia y Filosofía de la Educación, tuvo como propósito comprender , entre 2024 y 2025, los movimientos de implementación del Proyecto Político-Pedagógico en la vida cotidiana escolar, a partir de las narrativas de las profesoras y los profesores sobre sus prácticas pedagógicas. El estudio se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo, utilizando inicialmente el análisis de la legislación y el análisis documental —respectivamente abordados por Faria Filho (2008) y Bacellar (2005)— como estrategia para reconstruir el trayecto histórico-legal del Proyecto Político-Pedagógico y contextualizar críticamente dicho proceso. Posteriormente, se empleó el procedimiento de los Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, orientado por Henz (2023), con el propósito de rastrear, a partir de los diálogos de las profesoras y los profesores, los sentidos y movimientos de la implementación del Proyecto Político-Pedagógico en la práctica docente. Los constructos emergidos en los Círculos Dialógicos fueron comprendidos e interpretados desde la perspectiva hermenéutica de Gadamer (1999) y Walter Benjamin (1987, 2009). La investigación se fundamenta en las teorías de Freire (1978, 1979, 1980, 1983, 1993, 2000, 2001, 2002, 2015, 2026), Libâneo (2001, 2013 y 2021), Mészáros (2019), Franco (2017), Gadotti (1999, 2006, 2014 y 2019), Paro (2000 y 2001), Charlot (2000, 2006, 2020 y 2024) y Arroyo (2000 y 2004), entre otros. Al concluir la investigación, tras la comprensión de los diálogos y su articulación con la teoría, excavamos conceptos que se constituyeron en lo que denominamos Palabras-estrella. A partir de ellas, se delinearon cuatro constelaciones de sentido en la conexión entre las narrativas y el Proyecto Político-Pedagógico, reconociendo la docencia humana, la didáctica, la autonomía, la política y la resistencia, en un movimiento flexible de contraste y combate frente a la rigidez de las políticas externas neoliberales que atraviesan el cotidiano escolar y las prácticas pedagógicas. A estas constelaciones las denominamos, respectivamente, Constelación de la Humanocencia, Constelación del Aprender, Constelación de los Caminantes y Constelación de la Humanistencia. A partir de ellas, comprendemos que el Proyecto Político-Pedagógico adquiere movimiento en las prácticas pedagógicas, donde (re)construye sus sentidos en la cotidianidad, aunque la apropiación de dicho documento no siempre sea clara para las profesoras y los profesores. En un plano más amplio, se observa que la penetración del neoliberalismo en la educación, a través de agentes externos (fundaciones, evaluaciones), se presenta como un desafío para que las profesoras y los profesores logren implementar en sus prácticas pedagógicas aquello que fue construido colectivamente en el Proyecto Político-Pedagógico. Asimismo, sostenemos que los Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos se constituyeron en espacios cualificados de escucha y pronunciación de la palabra, de reflexión y de diálogo, posibilitando la auto(trans)formación de las profesoras coautoras, de los profesores coautores y de la investigadora-coordinadora, situando el Proyecto Político-Pedagógico en el cotidiano escolar y reafirmando su comprensión como la teoría crítica de la escuela.

Palabras clave: Proyecto Político-Pedagógico; Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos; Constelación de la Humanocencia; Constelación del Aprender; Constelación de los Caminantes; Constelación de la Humanistencia.

ABSTRACT

This research, carried out within the Graduate Program in Education at the University of Caxias do Sul, in the Research Line on the History and Philosophy of Education, sought to understand, between 2024 and 2025, the movements involved in the implementation of the Political-Pedagogical Project in everyday school life, based on the narratives of teachers about their pedagogical practices. The study was conducted through a qualitative approach, initially employing the analysis of legislation and documentary analysis—respectively addressed by Faria Filho (2008) and Bacellar (2005)—as a way to reconstruct the historical-legal trajectory of the Political-Pedagogical Project and critically contextualize this process. Subsequently, we applied the procedure of the Investigative Self-(Trans)Formative Dialogical Circles, guided by Henz (2023), with the aim of tracing, through teachers' dialogues, the meanings and movements of the implementation of the Political-Pedagogical Project in teaching practice. The constructs that emerged in the Dialogical Circles were understood and interpreted through the hermeneutic perspectives of Gadamer (1999) and Walter Benjamin (1987, 2009). This research is grounded in the theoretical frameworks of Freire (1978, 1979, 1980, 1983, 1993, 2000, 2001, 2002, 2015, 2026), Libâneo (2001, 2013, 2021), Mészáros (2019), Franco (2017), Gadotti (1999, 2006, 2014, 2019), Paro (2000, 2001), Charlot (2000, 2006, 2020, 2024), and Arroyo (2000, 2004), among others. At the end of the study, after understanding the dialogues and their interweaving with theory, we unearthed concepts that became what we call Star-Words. From these words, four constellations of meaning were outlined, connecting the narratives to the Political-Pedagogical Project and recognizing human teaching, dodiscence, autonomy, politics, and resistance in a flexible movement of contrast and struggle against the rigidity of neoliberal external policies that pervade everyday school life and pedagogical practices. These constellations were named, respectively, the Constellation of Humanoscence, the Constellation of Learnliving, the Constellation of the Wayfarers, and the Constellation of Humanistence. From them, we understand that the Political-Pedagogical Project gains movement within pedagogical practices, where it (re)constructs its meanings in everyday life, even though teachers' appropriation of this document is not always clear. Broadening this understanding, we perceive that the penetration of neoliberalism in education—through external agents (foundations, assessments)—presents itself as a challenge for teachers to implement in their pedagogical practices what was collectively constructed in the Political-Pedagogical Project. Furthermore, we understand that the Investigative Self-(Trans)Formative Dialogical Circles have become qualified spaces for listening and voicing the word, for reflection and dialogue, enabling the self-(trans)formation of the co-author teachers and the researcher-coordinator, situating the Political-Pedagogical Project within everyday school life and reaffirming its understanding as the school's critical theory.

Keywords: Political-Pedagogical Project; Investigative Self-(Trans)Formative Dialogical Circles; Constellation of Humanoscence; Constellation of Learnliving; Constellation of the Wayfarers; Constellation of Humanistence.

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Curricular Comum
CEDU - Colóquio de Educação Discente
CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CNCA - Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
CME - Conselho Municipal de Educação
CNE - Conselho Nacional de educação
CODECA - Companhia de Desenvolvimento de Caxias do sul
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FEUSP - Fundação Educação Universidade de São Paulo
FME - Fórum Municipal de Educação
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBL - Movimento Brasil Livre
ONG - Organização Não Governamental
PCESP - Proposta Curricular do Estado de São Paulo
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PIPA - Programa de Intervenção Para as Aprendizagens
PME - Plano Municipal de Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
PPGEDU - Programa de Pós-graduação em Educação
PPP - Projeto Político-Pedagógico
PSL - Partido Social Liberal
STF - Supremo Tribunal Federal

UBS - Unidade Básica de Saúde

UCS - Universidade de Caxias do Sul

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Movimentos metodológicos dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos.....	84
Figura 2 - Movimentos da Pesquisa	90

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 - Convites entregues em cada Círculo Dialógico	99
IMAGEM 2 - Sopa de agnoline servida nos Círculos Dialógicos	99
IMAGEM 3 - Toalha feita pela sra. Marli Zanotti Monteiro de Barros	102
IMAGEM 4 - Saída dos estudantes e espera dos professores pelo encontro	102
IMAGEM 5 - Primeiro Círculo Dialógico	112
IMAGEM 6 - Projetos Político-Pedagógicos entregues às professoras e professores	113
IMAGEM 7 - Constelando	121
IMAGEM 8 - Noite de Inverno	127
IMAGEM 9 - Palavras-estrela e a Constelação da Humanocência	137
IMAGEM 10 - Noite Estrelada De Primavera	138
IMAGEM 11 - Palavras-estrela e a Constelação do Aprender	148
IMAGEM 12 - Uma noite de verão	149
IMAGEM 13 - Palavras-estrela e Constelação dos Caminhantes	164
IMAGEM 14 - Anoitecer de Outono	165
IMAGEM 15 - Palavras-estrela e Constelação da Humanistência	177
IMAGEM 16 - Noites do meu Sul-Sul	178

SUMÁRIO

1. UM POUCO DE MÚSICA E POESIA.....	18
2. INTRODUÇÃO: A CABEÇA PENSA ONDE OS PÉS PISAM.....	21
3. JUSTIFICATIVA: EDUCAÇÃO, PRIMEIRA ESPERANÇA PARA FORMAÇÃO HUMANA.....	27
4. PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS: OS MOVIMENTOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NO COTIDIANO ESCOLAR.....	40
5. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UM EXERCÍCIO DE (CO)AUTORIA, DE AUTONOMIA E DE DEMOCRACIA NA ESCOLA.....	43
5.1 Alguns conceitos para pensar o Projeto Político-Pedagógico.....	43
5.2 Neoliberalismo: o Projeto Político-Pedagógico e as escolas na mira.....	57
6. PERCURSOS INVESTIGATIVOS PARA COMPREENSÃO DOS MOVIMENTOS DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NO COTIDIANO ESCOLAR.....	74
7. JOGANDO A PESQUISA NO MUNDO.....	89
7.1 - Primeiro vem o antes, então chega o durante animado para o depois.....	90
7.1.1 Uma quase-greve atravessa o caminho.....	92
7.1.2 O Convite, a sopa e os Mapuche.....	96
7.2 Os Círculos Dialógicos.....	99
7.2.1 Vamos nos conhecer - Primeiro Círculo Dialógico Investigativo-auto(trans)formativo.....	102
7.2.2 Vamos caminhar juntos - segundo Círculo Dialógico Investigativo-auto(trans)formativo.....	109
7.2.3 - Vamos olhar para o caminho feito e celebrar - terceiro Círculo Dialógico Investigativo-auto(trans)formativo.....	115
8. TAPI'I RAPÉ - O CAMINHO DA ANTA - CONSTELANDO EM BUSCA DE SENTIDOS.....	118
8.1 Guirá Nhandu - Constelação da Ema, ou Constelação da Humanocência.....	123
8.2 Tapi'i - Constelação da Anta do Norte, ou Constelação do Aprender.....	133
8.2.1 Professor também é um ser que aprende.....	137

8.2.2 Então a gente não é o dono dos saberes, como talvez a gente pense.....	138
8.2.3 A gente vai aprendendo, cedendo, refletindo sobre a nossa prática.....	140
8.2.4 Se a gente perde a nossa capacidade de aprender, a gente também perde a nossa capacidade de ensinar.....	141
8.3 Tuya - Constelação do Homem Velho, ou Constelação dos Caminhantes.....	143
8.3.1 Primeiro Caminhante - Profe A.....	146
8.3.2 Segunda Caminhante - Profe R.....	150
8.3.3 Terceira Caminhante - Profe L.....	152
8.3.4 Sobre os caminhantes e seus caminhos.....	156
8.4 Guaxu - Constelação do Veado, ou Constelação da Humanistência.....	158
8.4.1 Humanistência às avaliações externas.....	161
8.4.2 Humanistência às dores impostas pela educação neoliberal.....	166
9. "ORA DIREIS, OUVIR ESTRELAS!".....	171
REFERÊNCIAS.....	178
APÊNDICE I - CONVITES.....	191
APÊNDICE II - TEXTOS DE AUTORIA DA COORDENADORA-PESQUISADORA PARA OS CÍRCULOS DIALÓGICOS.....	194
APÊNDICE III - ESCRITAS RECRIATIVAS DO 1º CÍRCULO DIALÓGICO INVESTIGATIVO-AUTO(TRANS)FORMATIVO.....	200
APÊNDICE IV - ESCRITAS RECRIATIVAS DO 2º CÍRCULO DIALÓGICO INVESTIGATIVO-AUTO(TRANS)FORMATIVO.....	203
APÊNDICE V - ESCRITAS RECRIATIVAS DO 3º CÍRCULO DIALÓGICO INVESTIGATIVO-AUTO(TRANS)FORMATIVO.....	207

1. UM POUCO DE MÚSICA E POESIA

Essa pesquisa tem no seu âmago o alento e a alegria das rodas, dos círculos, dos movimentos das cirandas, das estrelas e constelações que escrevem e contam histórias na terra e no céu. Um costume tão ancestral e que permanece até os dias de hoje: reunir-se em círculo com as pessoas. São séculos de rodas para celebrar, para dançar, para compartilhar os frutos do trabalho, para dialogar, para decidir, para relembrar. Nesta pesquisa, conceitos como educação, dialogicidade, dodiscência, democracia, autonomia, política e transformação, frutos das voltas filosóficas dos pensamentos humanos, atravessam o texto. Conceitos profundos e plurais. Circulares. Que não encontram fim nem se propagam em linha reta. Andam às voltas, em recomeços, em sobressaltos, em partilhas, em comunhão, em espiral.

sobre círculos

rodas

arcos, anéis, argolas

órbitas, rotações, espirais

óvulos, luas, planetas

mandalas.

Constelações

e circunferências.

Nunca início

eterno meio

nunca fim.

Quantas voltas deu minha vida

quantas voltas o mundo dá

quantas rodas já rodei

quantas cirandas já dancei...

pés que buscaram os ritmos

do tambor

na roda de batuque

do berimbau

na roda de capoeira

do pandeiro
na roda de samba
da cantiga
na roda de ciranda
dos três acordes
na roda punk
da utopia
nas rodas de conversas...
Quantas rodas de mate.
Quantas voltas ao redor do sol
quantos círculos em sala de aula
quantos olhos me procurando e quantos olhares já busquei?
Quantos óvulos fecundos pari
e quantos infecundos regaram de sangue esse chão?
Quantos anéis foram saturno
e quantos anéis foram grilhão?

Os capítulos da primeira parte desta pesquisa são introduzidos por uma epígrafe musical que remete à uma roda/círculo vivenciada pelo movimento de homens e mulheres. Com a ideia carinhosa de provocar outros sentires, convido a ouvir a música epigrafada antes ou após lerem cada capítulo, disponível no endereço eletrônico constante na nota de rodapé. Ela trará o movimento que desejamos para esta leitura e poderá servir de acalanto, inspiração ou âncora para as reflexões que o capítulo pretende instigar.

Os capítulos da segunda parte irão trazer, além das epígrafes musicais, as referências do povo Mapuche, do Chile, evocando a importância dos encontros, das narrativas constantes no ato de caminharmos juntos, no olhar atento ao caminho feito e na celebração das trocas. Chamaremos para nossa companhia também o povo M'bia Guarani, do sul do Brasil, que nos convida a contemplar o céu e conhecer o tempo a partir das estrelas e constelações cheias de sentidos e histórias, simbolizando e ritualizando conhecimentos e memórias.

A escrita deste texto alterna as pessoas e os tempos, o eu, o nós, o eles, o presente, o passado e o futuro. Mescla tempos verbais e concordâncias nominais conforme se apresenta a necessidade experiencial e teórica da escrita viva que esta

dissertação se propõe a ser. Fala de mim, professora-pesquisadora. Fala de nós: eu, a orientadora, os teóricos, os relatos orais dos povos originários, os coautores e as coautoras da pesquisa. Fala sobre eles: aqueles que não são eu, o outro, onde na relação eu-tu¹ me desconheço para me re-conhecer. Fala do passado, das experiências, das narrativas, da ancestralidade que carrego e que carregamos... das histórias de muitas mulheres e muitos homens que nos compõem. Fala do presente, da urgência dos acontecimentos e percepções do hoje. O “hoje” em que escrevo, em que vivemos, onde se fundem as memórias do passado com a esperança do futuro. E fala do futuro, do porvir e do devir, esperançado na construção partilhada de uma outra educação possível.

Esta pesquisa me faz lembrar as rodas pelas quais andei e pensar naquelas que ainda pretendo pisar. Sob o céu estrelado desta terra Sul-Sul.

¹A relação Eu-Tu parte do conceito de Martin Buber, que defende que, “para ser autêntica, a existência humana somente se concretiza na relação, a qual é explicada segundo duas palavras-princípio: Eu-Tu e Eu-Isso, sendo a primeira uma relação genuinamente humana, e a segunda, uma relação na qual o outro é considerado mero objeto. Nos argumentos de Buber, o conceito de diálogo se aproxima do conceito de encontro.” (Stecanela, 2018, p. 938)

2. INTRODUÇÃO: A CABEÇA PENSA ONDE OS PÉS PISAM

Tem dias que a gente se sente
Como quem partiu ou morreu
A gente estancou de repente
Ou foi o mundo então que cresceu
(Roda Viva, Chico Buarque, 1968)²

“A cabeça pensa onde os pés pisam”. Essa frase foi dita por Frei Betto na noite chuvosa de 13 de junho de 2023, quando sua palestra "Fomes do Brasil e esperanças de futuro" foi acolhida pelo Teatro da UCS, depois de um abaixo assinado, feito por pais de estudantes de uma escola Católica particular de Caxias do Sul, impedir que ela ocorresse no auditório daquela instituição.³

Os dogmatismos religiosos, conservadores e reacionários da classe abastada de Caxias do Sul, que se manifestaram no acontecimento da proibição da palestra do Frei Betto na escola católica, quando os pais argumentaram defender “os valores que acreditamos ser importantes e essenciais na educação de nossas crianças” contra a ameaça do “militante de programas pastorais e sociais” (Jornal Pioneiro, 16/06/2023)⁴ são um exemplo claro das disputas que estão em jogo na educação do nosso país.

Retirada do contexto da obra de Marx, a frase “A cabeça pensa onde os pés pisam” nos coloca frente à inegável influência das condições materiais de existência sobre nossa consciência de mundo. De acordo com Marx (2007, p.12), “aquilo que os indivíduos são depende [...] das condições materiais da sua produção”, ou seja, não é a idealização da sociedade e do Estado que condicionam a materialidade dos mesmos, conforme defendido por Hegel, mas são as condições materiais de existência a que estamos submetidos que irão determinar nossa forma de pensar, ver e viver o mundo. A frase dita por Frei Betto me levou a pensar na pessoa que sou hoje e nas que cruzaram o meu caminho até aqui, considerando “os indivíduos

²<https://open.spotify.com/intl-pt/track/06ND7qgsmlRCuWdQNQIITE?si=ee16559a26d74291>

³Disponível em:

<https://gauchazh.clicrbs.com.br/pioneiro/politica/noticia/2023/06/apos-abaixo-assinado-de-pais-palestra-de-frei-betto-em-caxias-nao-sera-em-colegio-e-ira-para-o-ucs-teatro-cliteull700c10156jhm4xp53.html>, acesso 25.04.2024.

⁴Disponível em:

<https://gauchazh.clicrbs.com.br/pioneiro/politica/noticia/2023/06/apos-abaixo-assinado-de-pais-palestra-de-frei-betto-em-caxias-nao-sera-em-colegio-e-ira-para-o-ucs-teatro-cliteull700c10156jhm4xp53.html>, acesso 25.04.2024.

reais, a sua ação e as suas condições materiais de existência, quer se trate daquelas que encontrou já elaboradas quando do seu aparecimento quer das que ele próprio criou” (Marx, 2007, p. 10). Sabendo que “o homem não é um ser abstrato, acorrido fora do mundo”, mas que “o homem é *o mundo do homem*, o Estado, a sociedade” (Marx, 2015, p.145), e compreendendo todas as condições que isso impõe, fui mais uma vez convocada a pensar nas condições materiais na qual existo/resisto, ou seja, onde pisam meus pés. Foi neste dia que, no auditório da UCS, ouvindo frei Betto, iniciei o processo decisório que me levou a ingressar no mestrado.

Meus pés pisam o chão da escola pública, pisam as ruas e calçadas onde se encontra a comunidade escolar, pisam as praças dos protestos de professoras e professores organizados pelos sindicatos, pisam o caminho da esperança da educação popular. É onde pensa a minha cabeça. Onde bate o meu coração. É onde se fortalecem minhas relações, se travam minhas batalhas, se tecem meus sonhos, minhas decepções e minhas utopias.

Minha trajetória de vida como professora começou no ano 2000, com minha primeira nomeação, e fundamentou-se desde então na esperança pela liberdade e na constante luta contra o opressor, ora externo, em “radical exigência da transformação da situação concreta que gera a opressão” (Freire, 1983, p. 38), ora interno, quando a prepotência juvenil, frente a algumas situações, levou-me a me portar como a “proprietária do saber revolucionário” (Freire, 1983, p. 51), ou quando depois de tantas derrotas, em alguns momentos assumi a “postura fatalista em face da situação concreta de opressão” (Freire, 1983, p. 52).

Várias foram as experiências que teceram a fibra que hoje me recobre. Como Professora do Ensino Fundamental, percebi desde o início a inseparabilidade entre a ética e a prática educativa, incorporando no fazer político e pedagógico diário as ações que acreditava serem o alicerce da construção de uma realidade plural e democrática, compreendendo o que diz Freire, de que “a melhor maneira de por ela lutar [ética] é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles.” (Freire, 1998, p.17).

Seguindo minha caminhada, fui diretora de uma escola municipal na periferia de Caxias do Sul por seis anos, entre 2009 e 2014. Estando na direção da escola,

coube à nossa equipe⁵ organizar a revisitação do Projeto Político-Pedagógico da escola nos anos de 2010 e de 2013. E foi como diretora que tomei ciência da importância deste documento na garantia da autonomia para construir coletivamente a identidade de uma escola democrática, plural, dinâmica e acolhedora. Encharcados com as experiências do cotidiano e as teorias dos cursos de especialização⁶, movimentamos os professoras e professores para a escrita do Projeto Político-Pedagógico com um refinado olhar para as ações políticas e práticas pedagógicas humanizadas e críticas.

A direção da escola foi uma experiência única, desafiadora e repleta de boas memórias e aprendizados. Nesta função, tive a oportunidade de fazer parte da Comissão de Diretores⁷, do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB (Fundo Nacional da Educação Básica)⁸ e do Conselho Municipal de Educação (CME)⁹, ampliando meus conhecimentos quanto às políticas públicas, à legislação educacional, às relações políticas e partidárias com vereadores, Secretarias municipais, associações de bairro e outras esferas.

⁵A Escola onde fui diretora contava com 700 estudantes e EJA, assim, a equipe diretiva era composta por um diretor e três vice-diretores. Essa composição da equipe é regulamentada pela Lei nº 7.320, de 11 de julho de 2011, que disciplina a eleição direta para equipes diretivas das escolas municipais, Art. 21, inciso III e inciso VI.

⁶Três membros da então equipe diretiva participaram das formações proporcionadas às professoras e professores do município de Caxias do Sul, nos anos de 2012/2013, numa parceria entre Secretaria Municipal de Educação (SMED), Ministério da Educação (MEC) e Universidade de Caxias do Sul (UCS), intitulada “Ler e escrever o mundo. A EJA no contexto da educação contemporânea”. Minha participação se deu em nível de especialização Lato Sensu, tendo sido orientada pela professora Nilda Stecanela, com o projeto de pesquisa intitulado *Mais que um bonde, uma família: grupos de risco, EJA e identidades juvenis*, disponível em <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2579>

⁷A Comissão de Diretores e Diretoras é um órgão colegiado fundamental para a articulação e organização das Equipes Diretivas das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Caxias do Sul, tendo como objetivo principal atuar como um elo entre as equipes gestoras das Escolas Municipais e o poder executivo, representado pela a Secretaria Municipal de Educação, levantando, acolhendo e encaminhando as demandas relativas à gestão das escolas visando melhorar o atendimento da educação pública municipal. (Regimento interno em construção, 2024)

⁸“O Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB é um órgão de controle e acompanhamento criado pela Lei 8.612, de 31 de março de 2021. Tem como objetivos principais: acompanhar e controlar a repartição, transferência e aplicação dos recursos do Fundo; supervisionar a realização do Censo Escolar e a elaboração da proposta orçamentária anual do Poder Executivo Municipal, dentre outros.” Disponível em:

<https://caxias.rs.gov.br/gestao/conselhos/conselho-de-acompanhamento-e-controle-social-do-fundeb>
Acesso em 04/08/2024.

⁹O CME foi criado pela Lei Municipal nº 3.930, de 11 de dezembro de 1992 e tem como principais objetivos: promover o estudo da comunidade com vistas ao levantamento e encaminhamento de soluções dos problemas educacionais; acompanhar o levantamento anual da população em idade escolar e propor alternativas para o seu atendimento; estudar e sugerir medidas que visem à expansão, consolidação e aperfeiçoamento do ensino no Município; dentre outros. Disponível em: <https://caxias.rs.gov.br/gestao/conselhos/conselho-de-educacao> Acesso em 05/08/2024.

No ano de 2020, o mundo foi surpreendido e assolado pela pandemia da Covid-19. As escolas ficaram fechadas para os estudantes, funcionando no modelo de Ensino Remoto Emergencial. Foi somente no ano seguinte, em maio de 2021, que as aulas presenciais voltaram a acontecer, sob um rígido protocolo sanitário de distanciamento, com grupos de alunos participando sob forma de escalonamento semanal. A experiência do isolamento, de ministrar aulas de modo remoto, tentando de todas as formas (im)possíveis manter uma conexão real, emocional, de suporte com os estudantes e suas famílias, foi profunda. O cenário de morte, pobreza e desespero, catalisado por redes sociais cada vez mais insanas, sobrevoado pelo mau agouro do então presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, deixou traumas que ainda não foram superados. A perfídia de Jair Bolsonaro, com a negação da gravidade da pandemia e a divulgação de notícias falsas ou desinformativas pode ser dimensionada pelo trecho abaixo:

Segundo a agência de checagem de notícias Aos Fatos, de fevereiro de 2020 até fevereiro de 2021, o presidente produziu 1.164 declarações falsas, imprecisas, insustentáveis, distorcidas e exageradas sobre a pandemia no Brasil e no mundo. O mandatário dividiu seus discursos entre o negacionismo científico, defesa de medicamentos sem eficácia comprovada e, [...] afirmações inverídicas sobre a vacina, dentre inúmeras outras falas de cunho desinformativo. O presidente, ao disseminar mentiras, colocou a vida e a saúde da população brasileira em risco, fato este que possui uma grande parcela de contribuição nas mais de 670 mil mortes registradas pela doença no Brasil (Costa e Milhomens, 2022).

Em 2021, ano do retorno presencial após a pandemia, estive na vice-direção de uma escola e pude receber as pessoas que retornavam à escola com um misto de felicidade e medo, como quem volta para casa, saudoso e transformado, após uma grande e exaustiva batalha. Foi preciso um esforço sobrehumano para acolher professoras e professores, estudantes e familiares. O abalo emocional estampado nos olhos, o medo do contato em cada movimento, a dificuldade em retomar uma rotina que não existia mais, as lacunas nas aprendizagens escolares, tudo somava-se à insegurança financeira e material do momento. Em momentos de angústia como esse, Paulo Freire retorna às minhas reflexões, mostrando que a escola, mesmo e apesar de todos os seus problemas e dificuldades, é esse espaço de acolhimento, comunhão, transformação e de prática problematizadora, já que “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1983, p. 79). Moran (2015, p.17) nos diz que “uma escola imperfeita é a expressão de uma sociedade também imperfeita, híbrida, contraditória”. Foi na escola, com todas as

suas contradições e imperfeições, que começamos a nos reerguer e reorganizar emocionalmente, professoras e professores, funcionários, pais e estudantes, em constante diálogo, acolhimento e ação¹⁰.

Nos dois anos seguintes assumi a coordenação pedagógica das duas escolas em que estava. Outro desafio, outra perspectiva. Foi neste período de retorno que, como coordenadora pedagógica, fiz parte da comissão organizadora¹¹ de revisitação do Projeto Político-Pedagógico nos anos de 2022/2023. Juntamente com a comissão, pudemos organizar as dinâmicas, os tempos e os espaços para os estudos pertinentes ao processo de revisitação e construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico das escolas nas quais estava atuando. Seja pelo contexto pós-pandemia, pela caminhada pedagógica de 24 anos de magistério ou pelo momento de vida, o envolvimento na organização do processo de revisitação deste Projeto Político-Pedagógico em 2022/2023 constituiu para mim uma experiência única no sentido de repensar as possibilidades e os limites de uma escola em busca constante da sua autonomia para práticas e exercício da democracia.

Feita esta apresentação, creio ter destacado a importância do documento Projeto Político-Pedagógico para esta pesquisadora, motivando a construção e efetivação desta pesquisa.

No capítulo três - *Educação, primeira esperança para formação humana*, é apresentada a justificativa desta pesquisa, procurando contextualizar o histórico legal e situando a importância da implementação do Projeto Político-Pedagógico 2024-2026¹² dentro da conjuntura do período pós-pandemia da Covid-19. O problema de pesquisa e seus objetivos são apresentados no capítulo quatro - *Os movimentos da implementação do Projeto Político-Pedagógico no cotidiano escolar*.

Dando continuidade à dissertação, o capítulo cinco - *Projeto Político-Pedagógico: um exercício de (co)autoria, de autonomia e de democracia na escola*, traz a estrutura teórica, a qual procura dar sustentação aos conceitos

¹⁰Um amplo estudo sobre o cotidiano da escola na pandemia da Covid-19 pode ser acessado na tese de doutorado de Isadora Alves Roncarelli, defendida no PPGEduc-UCS e integrante do Grupo de Pesquisa Observa, coordenado pela professora Nilda Stecanela.

¹¹Conforme orientação da SMED, a comissão é composta pela equipe diretiva, pela coordenação pedagógica, por um professor dos Anos Iniciais e por um professor dos Anos Finais, escolhidos pelas professoras e professores da escola.

¹²Os anos de 2024-2026 referem-se ao período de vigência deste Projeto Político-Pedagógico, quando deverá ser feito novo estudo e revisitação. A pesquisadora acompanhará o primeiro e o segundo ano deste Projeto, ou seja, 2024 e 2025 (1º semestre).

envolvidos na análise do objeto da pesquisa e dos construtos emergidos das reflexões das professoras coautoras, dos professores coautores e da pesquisadora-coordenadora, a partir da escolha dos procedimentos associados ao desenvolvimento dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos. O capítulo seis - *Percursos investigativos para compreensão dos movimentos do projeto político-pedagógico no cotidiano escolar*, versa sobre a metodologia desta pesquisa e apresenta o cerne para a construção da mesma, através da explicitação dos movimentos relacionados aos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos e da possibilidade de compreensão e interpretação a partir da hermenêutica de Gadamer.

O capítulo sete - *Jogando a pesquisa no mundo...*, discorre sobre a experiência da construção dos três Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos realizados em uma escola municipal de Caxias do Sul, onde se buscou dinamizar os diálogos e narrativas referentes às práticas pedagógicas e ao Projeto Político-Pedagógico. Este capítulo descreve a ambientação dos Círculos, o convite feito às professoras e aos professores, as místicas iniciais de cada encontro, a imersão de cada um e cada uma nas temáticas propostas em cada Círculo e a emersão, através dos diálogos e das narrativas dos coautores e coautoras desta pesquisa. O capítulo oito - *Tapi'i rapé - O caminho da anta - Constelando em busca sentidos*, busca a compreensão dos diálogos e narrativas trazidas nos Círculos Dialógicos, para encontrar a fusão de horizontes dos conceitos emergidos, tal qual uma constelação que se forma a partir da diversidade de estrelas, onde cada ponto diverso torna-se parte do todo quando compreendidos no conjunto a que pertencem. Uma equalização¹³ das narrativas e diálogos que se traduz em quatro Constelações: Humanocência, Aprender, Caminhantes e Humanistência.

Por fim, o capítulo nove, seguido das referências e apêndices, sob o título "*Ora direis, ouvir estrelas!*", traz algumas conclusões e reflexões tecidas ao longo do processo de escrita e compreensão dos constructos desta pesquisa, destacando a

¹³A equalização, ou EQ, é o processo de ajustar diferentes frequências em um som. Em termos simples, trata-se de equilibrar vários elementos na música. Ele ajuda a limpar a confusão sonora, garantindo que cada instrumento e voz seja distinto e se misture bem com os outros. Não se trata apenas de fazer a música soar 'melhor'; trata-se de transmitir a emoção e a energia certas." disponível em: <https://www.roexaudio.com/pt/blog/equalization-in-music-the-art-of-perfecting-sound> acesso em 24 de ago de 2025

relevância dos Círculos Dialógicos para a resignificação do Projeto Político-Pedagógico nas práticas docentes.

3. JUSTIFICATIVA: EDUCAÇÃO, PRIMEIRA ESPERANÇA PARA FORMAÇÃO HUMANA

O cirandeiro, cirandeiro ó
a pedra do teu anel brilha mais do que o sol
A ciranda de estrelas
Caminhando pelo céu
É o luar da lua cheia
É o farol de santarém
Não é lua nem estrela
É saudade clareando
Nos olhinhos de meu bem
(Música Cirandeiro, Edu Lobo e Maria Bethânia, 1966)¹⁴

A ciranda é uma dança coletiva, onde os participantes se unem em comunhão e alegria. Tendo sua origem em Pernambuco, ela faz parte de todas as infâncias do Brasil. Espaço de educação, a ciranda convida ao movimento, que embora organizado e coordenado por alguém, tem a intenção de ser livre e coletivo, onde todos estão conectados em união e igualdade, de forma espontânea e intencional.

A educação tem sido considerada caminho essencial no projeto do ideal de formação humana em diferentes sociedades. Desde a Paideia¹⁵ grega, passando pela *Perfectibilité* dos franceses, a *Bildung* dos alemães, além do *Sumak Kawsay* dos povos originários, a educação é tida como “um processo de humanização e, portanto, um direito antropológico fundamental” (Charlot et al, 2021, p.08). Um processo que, segundo Charlot, transforma o homo sapiens em ser humano, já que “o homem nasce hominizado, mas não nasce humanizado. [...] Somos hominizados pelo nascimento e humanizados pela educação.” (Charlot, 2024, p.03). Assim, a educação é o caminho da formação humana, ganhando contornos a partir da necessidade social de um determinado tempo e espaço. Portanto, a história da humanização através da educação “reflete os princípios que unificam as diretrizes para a reprodução de determinada formação social como tal, e sua origem remete às necessidades sociais das mais antigas sociedades.” (Azevedo e Teixeira, 2022,

¹⁴Disponível em

https://open.spotify.com/intl-pt/album/09aM128TSHVzcpYImHG0tH?si=HUSKtqHBQX-pdjBcJ5B_IA
acesso em 04/08/2024

¹⁵“Do grego παιδεία, cuja tradução acurada é difícil, mas pode expressar tanto educação, ensino, disciplina, quanto conhecimento e ciência.” (Morwood; Taylor, 2002, p. 239).

p. 33).

De acordo com Custódio Almeida, “a civilização ocidental, desde a Paideia grega, compreendeu a educação e seu itinerário formativo como um processo emancipatório e de conquista da autonomia” (Almeida, 2021, p.23). É importante que se contextualize o período histórico grego onde, ao conceito de Paideia, junta-se o conceito grego de *Areté*¹⁶, determinando os anseios e limites da formação humana deste período, em uma sociedade dividida entre homens livres e escravos em que a educação para os homens livres “direciona-se à virtude e a tornar-se um “cidadão perfeito”, justo ao ser governado ou governante” (Azevedo e Teixeira, 2022, p. 36), diferenciando-se da educação para os escravos, exclusivamente voltada ao trabalho.

Nesta caminhada social para a sistematização da formação humana rumo a um ideal de sociedade destacamos a ideia de perfectibilidade (*perfectibilité*), desenvolvida principalmente por Rousseau no século XVIII. A capacidade humana de aperfeiçoar-se constantemente, afastando-se da natureza e seu estado primitivo, controlando seus instintos e socializando-se, é compreendida a partir de Rousseau como um estado natural do humano, onde “a natureza concede ou “condecora” os homens com uma faculdade – a perfectibilidade – que constitui o meio através do qual os homens se afastam da natureza mesma.” (Nodari, 2019, p. 253). No ideário do filósofo francês, a partir da ideia de *perfectibilité*:

O indivíduo precisa passar pelos diferentes momentos, etapas, espaços de pertença e instâncias, a fim de alcançar, a partir da faculdade constante e incessante da perfectibilidade, a virtude moral e social de uma sociedade de convivência, formada, eminentemente, por participantes solidários, dados à busca constante de uma sociedade cada vez mais justa. (Nodari, 2019, p. 266)

Nessa linha histórica europeia, no final do século XVIII, o ideal formativo do ocidente vai centrar-se no conceito alemão de *Bildung*, que ancora os esforços para a formação cultural e representa “as esperanças e aspirações dos intelectuais do século dezoito para si próprios e para a sua sociedade.” (Azevedo e Teixeira, 2022, p. 37). A humanização, a partir da ideia de *Bildung*, colocará a razão como centro do processo de formação, assim, “a racionalidade, bem como a formação integral e harmônica, assume o núcleo dos ideais formativos pretendidos pelos filósofos alemães do período”. (Azevedo e Teixeira, 2022, p. 37).

¹⁶pode ser traduzida como excelência, bravura, valor ou virtude (Morwood; Taylor, 2002, p. 0).

É importante trazer neste capítulo a referência aos caminhos de educação e formação presentes nas sociedades originárias da América Latina conhecidas como “Viver Bem” - ou *Sumak Kawsay* (quíchua), *Suma Qamaña* (aimará), *Teko Porã* (guarani). Compreendida essencialmente como “viver bem entre nós”, a formação a partir desta filosofia considera a convivência como relação de tudo com todos: humanos, animais, plantas, minerais, sistemas políticos e culturais, tendo a Terra como palco primeiro e último das relações, onde não se pode desconsiderar as ressonâncias que toda e qualquer ação reverbera em todo e qualquer espaço. Trazendo luz à concepção de Viver Bem, Isabel Rauber (Lesbaupin, 2011, p. 01) explica que:

Trata-se de uma convivência comunitária intercultural e sem assimetrias de poder (...). É um modo de viver sendo e sentindo-se parte da comunidade, com sua proteção e em harmonia com a natureza (...) diferenciando-se do “viver melhor” ocidental, que é individualista e que se faz geralmente a expensas dos outros e, além disso, em contraponto à natureza.

Diferente dos ideais de educação europeus da modernidade, apresentados brevemente nos parágrafos acima, encontramos no *Sumak Kawsay* uma formação a partir da comunidade, de forma orgânica e inseparável do espaço tempo presente, contrapondo-se ao modelo ocidental que tem a educação do indivíduo como centro.

Essas utopias formativas, que se constituem “como uma verdadeira utopia social, portanto, fundamental na luta pela emancipação dos homens contra a alienação” (Roitberg, 2019, p.313), são caminhos de resistência à semiformação¹⁷ que se estrutura na contemporaneidade sob a égide da “sociedade capitalista” e que “impede o pleno desenvolvimento da cultura e semiforma em vez de formar os sujeitos” (Roitberg, 2019, p.313). A semiformação pode ser compreendida a partir da obra de Adorno como a “reprodução da vida sob o monopólio da cultura de massas” (Maar, 2003, p.461) onde “as massas são semiformadas afirmativamente para confirmar a reprodução continuada do vigente como cópia pela indústria cultural.” (Maar, 2003, p.460).

Nesse sentido, a sociedade massificada reproduz a cultura sem ater-se às contradições da sujeição do próprio sujeito às formas sociais de semiformação. Apesar dos processos históricos de pensar-se uma formação humanizadora, o que se percebe atualmente é o avanço de uma educação fragmentada, onde se oblitera

¹⁷Teoria da Semicultura ou Teoria da Semiformação (1959), de Theodor Adorno.

o “papel político da educação: a reflexão conscientizadora das contradições sociais destacadas na produção da sociedade” (Maar, 2003, p.473).

Assim, o modelo de educação fragmentada, instrumentalista e tecnicista, voltado para a formação de mão de obra para o sistema capitalista atinge seu ápice na atualidade com a interferência neoliberal nos currículos das escolas públicas dos países latinoamericanos. Segundo Dos Santos (2024, p.06),

a transformação da escola em um espaço de reprodução dos interesses do Capital não ocorre de maneira explícita, mas sutil. A introdução de políticas educacionais que priorizam o desempenho e a eficiência, por exemplo, são manifestações dessa lógica mercantil. A ênfase em resultados mensuráveis e na formação de mão de obra qualificada esconde o verdadeiro objetivo da educação.

Sendo reproduzido dentro das escolas por um número cada vez maior de avaliações externas e plataformas financiadas por organizações neoliberais ligadas à órgãos internacionais, a lógica da competitividade e do controle sequestrou os sistemas de educação. Segundo Laval (2019, p. 12):

As organizações internacionais (Organização Mundial do Comércio - OMC, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional - FMI, Comissão Europeia) contribuem para essa construção, transformando “constatações”, “avaliações” e “comparações” em oportunidade para produzir um discurso global que tira sua força justamente da sua dimensão planetária. Nesse plano, as organizações internacionais, além da sua força financeira, tendem a representar cada vez mais um papel de centralização política e normatização simbólica.

Na lógica do neoliberalismo, a educação escolar tem, cada vez mais, deixado de lado a utopia da formação humana para a autonomia, emancipação crítica, vida em comunidade e harmonia com o planeta para produzir, dentro das escolas, das famílias e da sociedade, apoiada pela massificação cultural, o que o sistema chama de capital humano. Objetificado e coisificado¹⁸, o humano deve tornar-se mais uma engrenagem para a produção de capital, reproduzindo a cultura dominante.

Esse modelo quase mundial que transforma a educação em uma norma de produção para o mercado vem sendo enfrentado pelos ideais de uma educação integral, profunda e emancipatória, abarcada pela ideia da omnilateralidade de Marx, que ecoa em outras teorias como a Ontologia do ser social, de Lukács e a

¹⁸ Segundo Stecanela, “processos de dominação e de alienação, são responsáveis pela produção da sociedade-objeto e do homem-objeto”. Assim, Freire aponta que o homem-objeto, “ao render-se ao anonimato do processo nivelador da massificação, fortalece o processo de domesticação e rebaixa-se a mero objeto, ou seja, coisifica-se, é coisificado.” (Stecanela, 2018, p. 942)

Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, e que vêm disputando o espaço da escola contra a alienação e dominação neoliberalista.

A omnilateralidade, compreendida em Marx como “a chegada do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumos e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo dos bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho” (Ferreira e Bittar, 2008, p. 644) retoma sua atualidade por configurar-se em uma “proposta educacional radicalmente humanista” (Ferreira e Bittar, 2008, p. 645), retomando a integralidade da formação da *Paideia* grega e do humanismo europeu, atentando-se, contudo, para a mudança radical das estruturas de opressão humana impostas pelo capital.

Em Pedagogia do oprimido, Paulo Freire aponta para a contradição da educação bancária, que por não ser dialógica, crítica e emancipadora não pode também ser formação humana. A educação bancária é uma forma alienante que reduz a relação entre professores e estudantes a uma “verbosidade alienante”, onde o aluno é mero receptor das dissertações dos professores, e a ele cabe apenas recebê-las, arquivá-las e reproduzi-las no momento solicitado. Freire aponta para a necrofilia da educação bancária, quando nos diz: “No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser.” (Freire, 1983, p. 65). A ênfase nos conteúdos e avaliações externas se reflete como continuidade à essa educação bancária, pois toda inventividade e criatividade de uma educação humanizadora são postas de lado em favor da métrica da decoração e reprodução do conteúdo, criando a ideia de que o conhecimento é algo dado, estático, imutável, tal qual a realidade opressora.

Assim, a educação escolar sequestrada pelo neoliberalismo busca proibir os homens e mulheres de dizer sua palavra e pronunciar o mundo, proibindo também a educação para a formação humana. Segundo Freire (1983, p.93), “se é dizendo a palavra que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.”

Aproximando as concepções de educação e formação humana, apontadas no início deste capítulo, percebemos o quanto a educação vem sendo disputada pelos interesses econômicos e sociais de cada período histórico, por ser um espaço

primordial que pode possibilitar o desvelamento das contradições, denunciando as mudanças necessárias para que se concretize

a existência, em iguais condições, do tempo livre necessário para o pleno desenvolvimento das suas potencialidades físicas e mentais [do homem]. Homero, Platão e Aristóteles, por exemplo, descreveram a importância do ócio produtivo no processo de materialização histórica do homem completo, isto é, da realização pedagógica das artes do falar e do fazer como manifestações das duas expressões fundamentais da cotidianidade do homem. (Ferreira e Bittar, 2008, p. 645)

Muito embora o Brasil tenha organizado, a partir da colonização portuguesa, uma educação para as elites no período colonial e imperial, foi somente no final do século XIX que se iniciou, a passos pequenos, um ensaio de educação popular. A questão da educação escolar enquanto perspectiva para um projeto nacional de formação se desenvolve no Brasil especialmente a partir da instituição da República, em 1899. Segundo o histórico apresentado na Lei nº 10172/2001, que institui o Plano Nacional de Educação:

A instalação da República no Brasil e o surgimento das primeiras idéias de um plano que tratasse da educação para todo o território nacional aconteceram simultaneamente. À medida que o quadro social, político e econômico do início deste século se desenhava, a educação começava a se impor como condição fundamental para o desenvolvimento do País. Havia grande preocupação com a instrução, nos seus diversos níveis e modalidades. Nas duas primeiras décadas, as várias reformas educacionais, ajudaram no amadurecimento da percepção coletiva da educação como um problema nacional. (Brasil, 2001, Lei 10172)

Percorrendo a história educacional brasileira nas três primeiras décadas da República, encontramos a influência dos positivistas na organização do ensino nacional que, juntamente com os liberais, divergiam da manutenção da formação religiosa presentes na educação, predominante até então. Envoltas nas mudanças econômicas e sociais trazidas pela urbanização e industrialização do país, entre 1920 e 1930, e pela influência de educadores positivistas, “a pedagogia brasileira passa a gravitar em torno da concepção técnico-científica” (Franco, 2017, p.155). As décadas de 1920 e 1930 iniciam reformas educacionais que se constituem na ampliação da oferta de educação para a população, tendo como primórdios: o ensino técnico destinado para os filhos das classes trabalhadoras, no intuito de gerar mão de obra para as fábricas e serviços, e o ensino nas escolas acadêmicas e superiores, destinados para a formação dos filhos das elites dominantes. Mantendo a forma de ensino dual, já praticada durante o Império, essas mudanças iniciais pouco alteram o panorama da educação no Brasil (Tenório, 2009, p.13).

Em 1932 surge o movimento dos escolanovistas, que se constituíam em um grupo de educadores do qual faziam parte Lourenço Filho, Anísio Teixeira, entre outros, e que “se opunham aquela concepção de educação de poucos, símbolo da elite” (Tenório, 2009, p.13). Como forma de influenciar a educação do período, esse grupo:

lançou um manifesto ao povo e ao governo que ficou conhecido como "Manifesto dos Pioneiros da Educação". Propunham a reconstrução educacional, "de grande alcance e de vastas proporções... um plano com sentido unitário e de bases científicas..." (Brasil, 2001, Lei 10172)

As principais ideias desse manifesto podem ser sintetizadas na “ampliação da educação pública, a gratuidade, o ensino laico, a obrigatoriedade e a igualdade de direito de gênero à educação” (Tenório, 2009, p.14). A repercussão desse manifesto resulta na inclusão

de um artigo específico na Constituição Brasileira de 16 de julho de 1934. O art. 150 declarava ser competência da União "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País". (Brasil, 2001, Lei 10172)

Dentro do período do governo de Getúlio Vargas, este artigo inaugurou a responsabilidade do Estado Brasileiro na construção de um Plano Nacional de Educação, em forma de lei, que garantisse um plano educacional para todo o território. Embora essa responsabilização do Estado na instituição de um plano de educação para todos, influenciada pelo Manifesto dos Pioneiros na Educação, tenha sido uma conquista para a época, nas décadas seguintes fica clara a incapacidade da Escola Nova em superar a elitização da qualidade da educação no Brasil. Segundo Saviani (1983, p.22), o escolanovismo agravou as diferenças que a educação tecnicista já vinha imputando entre as classes dominantes e as marginalizadas, pois “ao enfatizar a "qualidade do ensino" deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola)”, em consequência, tem-se a desmobilização das “forças populares, que se organizavam”, passando a Escola Nova a servir “de instrumento à manutenção da hegemonia da classe dominante” (Franco, 2017, p.156).

No período de redemocratização institucional vivido na década de 1940, após o fim do Estado Novo de Getúlio Vargas, as políticas nacionais desenvolvimentistas,

que tinham como pano de fundo internacional a Segunda Guerra Mundial, passaram a dominar o cenário brasileiro. Esse período caracterizou-se inicialmente pelo populismo nacionalista do retorno de Vargas à presidência da República, cujo “processo de desenvolvimento econômico” era “baseado, exclusivamente, nas exportações tradicionais e na substituição de importações industriais de consumo”, gerando “investimentos em setores estratégicos, como o foram os grandes projetos: Petrobrás, Eletrobrás e investimento em transporte” (Cruz, 2008, p.24). Outro governo que merece destaque neste período é o desenvolvimentismo industrial com base no capital internacional no período que Juscelino Kubitschek era presidente do país, na década de 1950, onde “o aporte de recursos internacionais apresenta-se como solução alternativa de desenvolvimento econômico; isto é, inaugura-se um novo modelo de industrialização” (Cruz, 2008, p.24) que se traduz economicamente no Plano de Metas. O intervalo destas duas décadas iniciais de redemocratização serve-se das ideias da pedagogia da Escola Nova para situar a educação pública brasileira nos moldes tecnicistas necessários à manutenção da mão de obra para as indústrias.

Se para a burguesia, a Escola Nova serviu de “mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante” (Saviani, 1983, p. 22), para as classes trabalhadoras, na década de 1960 a pedagogia da Escola Nova começava a mostrar “sinais visíveis de exaustão. As esperanças depositadas na reforma da escola resultaram frustradas” (Saviani, 1983, p. 22). Em um cenário que denunciava o abismo entre os centros de desenvolvimento e as regiões mais pobres do Brasil, a educação acumulava problemas: a “taxa de analfabetismo girava em torno de 40% da população, sendo que na região Norte e Nordeste essa taxa chegava a mais de 50% da população com mais de 15 anos” (Franco, 2017, p. 157). De acordo com Franco (2017, p.157):

É nesse Brasil, impregnado na perspectiva de uma pedagogia tecnicista e liberal; com reminiscências de uma pedagogia essencialista e livresca, um país de extremas desigualdades sociais; com regiões de imensa miséria e pobreza, que se verá emergir uma proposta pedagógica eminentemente emancipatória e crítica: a Pedagogia do Oprimido.

Paulo Freire propôs como princípio uma pedagogia crítica emancipatória que trazia não só o rompimento com a pedagogia liberal tecnicista, mas um posicionamento político, de ser e estar educador na educação, com o compromisso social de uma transformação profunda da/com a sociedade. Acreditando acima de

tudo nos homens como seres onde a autonomia e a liberdade inexoravelmente lhes destinavam à “ontológica e histórica vocação dos homens – a do ser mais” (Freire, 1983, p.45), Freire colocava a educação como “um processo de realizar nos educandos a possibilidade de se tornarem homens em plenitude, produtores, interpretadores de cultura e capazes de apreender e construir cultura.” (Franco, 2017, p. 158).

Esse período de avanço na educação, traz também a proposição do MEC, em 1962, de um Plano Nacional de Educação, com basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. O período político da década de 1960 foi caracterizado por uma efervescência de ideias progressistas nacionais desenvolvimentistas no campo econômico, principalmente sob o governo de João Goulart. “São desse período a Comissão Econômica Para a América Latina (CEPAL), o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), reformas de base e a ideia de independência econômica e tecnológica” (Cruz, 2008, p. 04). Esses ideais refletiram-se também no campo da educação “com a expansão de movimentos educacionais de base e o novo papel exercido pela Igreja Católica” (Franco, 2017, p.157) através das pastorais, onde desenvolve-se a Pedagogia Crítica de Paulo Freire, propondo uma educação dialógica, humanizadora e libertadora, com os Círculos de Cultura espalhando-se pelo Brasil em um grande programa de alfabetização de jovens e adultos, influenciando os rumos das discussões pedagógicas do período. Ernani Maria Fiori, no texto *Aprender a dizer sua palavra*, situa a pedagogia de Freire como:

uma nova pedagogia enraizada na vida dessas subculturas, a partir delas e com elas, será um contínuo re-tomar reflexivo de seus próprios caminhos de liberação; não será simples reflexo, senão reflexiva criação e recriação, um ir adiante nesses caminhos: “método”, “prática de liberdade”, que, por ser tal, está intrinsecamente incapacitado para o exercício da dominação. (Fiori, 1983, p.03).

Com o golpe civil militar de 1964, quando o Exército, apoiado pela elite brasileira e pelo imperialismo internacional, assume o poder, iniciando um período ditatorial no Brasil, uma série de rupturas e retrocessos na área da educação vão se sobrepondo. Segundo Freire, “se tivesse sido cumprido o programa elaborado no Governo Goulart, deveríamos ter, em 1964, funcionando mais de vinte mil Círculos de Cultura em todo o País.” (Freire, 2016, p. 120). Tendo a perseguição e censura aos ideais de dialogicidade, humanização e liberdade como política de estado, a

ditadura civil militar garantiu no país a plena implementação da pedagogia tecnicista para as massas trabalhadoras. A perseguição aos pensadores e professores progressistas culminou na prisão e exílio do filósofo e educador Paulo Freire.

O retorno da pedagogia tecnicista às escolas públicas, a destituição da possibilidade de autonomia e democracia nos processos escolares e o abandono da ideia de criação de uma lei prevendo um Plano Nacional de Educação são resultado desse período que vai de 1964 até 1985 no Brasil, quando tem fim o período da ditadura e se inicia um novo período de redemocratização do país.

É a Constituição brasileira de 1988 que retoma o projeto de um Plano Nacional de Educação, em seu artigo 214:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Brasil, 1988)

No ano de 1996 é promulgada a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, LDB, 1996). Com ela, a ideia de educação democrática e de qualidade para todo o país volta a ser vinculada à criação de um Plano Nacional de Educação.

Traçando os caminhos de uma escola democrática, plural, que leva em conta as diferentes opiniões, ações e formas de relacionamento que abarcam as diversas culturas e modos de vida que compõem a cultura organizacional da escola (Libâneo, 2013, p.441), a LDB legitima a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola como uma garantia de qualidade do processo de ensino-aprendizagem. O artigo 12 da LDB, inciso I e o artigo 13, incisos I e II, evidenciam a incumbência dos estabelecimentos de ensino “de elaborar e executar sua proposta pedagógica com a participação dos docentes, que deverão pautar sua docência de acordo com este

documento”. (Brasil, 1996, Lei 9394)

Assim, a garantia da autonomia na construção do Projeto Político-Pedagógico se torna um marco democrático para as escolas, “uma tarefa complexa – porém necessária - para aqueles que buscam uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais justa e que respeite as diferenças” (Gandin, 2006, p. 71).

A rede municipal de ensino de Caxias do Sul é hoje a segunda maior rede de ensino do estado do Rio Grande do Sul, contando com 81 escolas de ensino fundamental. Atualmente, mais de três mil professoras e professores atendem cerca de 46 mil crianças e estudantes no meio urbano e rural, divididos entre a Educação Infantil (escolas conveniadas ao município), Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA).¹⁹

É compromisso das escolas municipais de Caxias do Sul, no exercício de sua autonomia e fortalecendo as bases democráticas da educação, fazer o movimento de estudo do seu Projeto Político-Pedagógico a cada três anos, adequando, alterando ou mantendo seu teor, tendo por base a legislação vigente. Esse estudo é coordenado por uma equipe da escola e feito coletivamente, com a participação de professoras e professores, funcionários, pais e estudantes, onde são discutidas as concepções filosóficas da escola, o currículo, a metodologia, a avaliação e os princípios de convivência.

Nos anos de 2022/2023 as escolas desta rede fizeram a revisitação de seus Projetos Político-Pedagógicos. Num exercício de reflexão e estudos coletivos, a comunidade escolar organizou tempos e espaços da escola para debruçar-se sobre o documento com redobrada atenção, já que a implementação da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), aprovada entre 2017 e 2018 pelo Conselho Nacional de Educação, foi parcialmente interrompida pela pandemia da Covid-19.²⁰

Após dois anos de incertezas, o ano de 2022 retomou as atividades normais, contabilizando, entretanto, um déficit de aprendizagens escolares e problemas emocionais substanciais entre os estudantes, decorrentes da pandemia, que veio a se tornar um grande desafio para as escolas. Diversas pesquisas realizadas por

¹⁹ Disponível em: <https://educacao.caxias.rs.gov.br/conheca-a-smed> Acesso em: 03/05/2024

²⁰ A respeito da interrupção da implementação da BNCC devido à pandemia, a pesquisa *A BNCC e a prática pedagógica no cotidiano escolar : a implementação da política curricular em Caxias do Sul*, da professora Ms. Monique Neckel Bueno, produzida no âmbito do Projeto Observa, traz importantes informações e reflexões, com maior aprofundamento ao ocorrido no município de Caxias do Sul disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/11555?locale-attribute=es>.

Secretarias de governo e órgãos como a Unicef trazem dados sobre os défices das aprendizagens escolares que se intensificaram durante a pandemia.

De acordo com o documento produzido pela Unicef, *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação*, “em novembro de 2020, mais de 5 milhões de meninas e meninos de 6 a 17 anos não tinham acesso à educação no Brasil. Desses, mais de 40% eram crianças de 6 a 10 anos, faixa etária em que a educação estava praticamente universalizada antes da pandemia.” (Bauer, 2021, p.05). A Agência Senado alertou que os estudantes do Ensino Fundamental foram os maiores prejudicados: “estudantes do 5º ano do ensino fundamental apresentaram os piores índices de queda na aprendizagem, na comparação com resultados do Saeb de 2019 — houve uma queda de 46 pontos em matemática e 29 em português.” (Araújo, 2021, Agência Senado). As desigualdades que vinham sendo lentamente superadas na educação brasileira se alargaram durante a pandemia e foram se agravando nos anos seguintes. “Em 2022, o percentual de crianças privadas do direito à alfabetização dobrou em relação a 2020: passando de 1,9% para 3,8%”²¹.

Além dos atrasos na aprendizagem escolar e da evasão escolar advindos do período pandêmico, as questões emocionais dos estudantes, frutos da grande insegurança vivenciada em 2020, também adentraram com maior intensidade as salas de aula:

Segundo o estudo feito pela Conjuve, que ouviu cerca de 68 mil jovens de 15 a 29 anos, [...] Existe, entre esses jovens, uma tendência de sentimentos negativos — 6 a cada 10 entrevistados relatam ansiedade e uso exagerado das redes sociais; metade deles sente exaustão ou cansaço constante; 4 a cada 10 têm insônia ou tiveram distúrbios de peso e um a cada 10 já pensou em suicídio e automutilação. (Araújo, 2021, Agência Senado)

A pandemia atingiu a todos, de diversas maneiras. A necessária paralisação das aulas presenciais alterou profundamente a vida de todos. Segundo Nóvoa “a Covid-19 revelou, com nitidez, que toda a vida familiar e econômica é regulada pelo ritmo da escola.” (Nóvoa, 2021, p.07). Tamanha responsabilidade afetou também as professoras e professores, que se viram envolvidos em diversas dificuldades para cumprir com seu papel frente à aprendizagem durante a pandemia e que retornaram para as escolas com um grande anseio, traduzido por Nóvoa com a seguinte

²¹ Disponível em:

<https://futura.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/noticia/apos-pandemia-dobra-o-numero-de-criancas-sem-acesso-alfabetizacao>, acesso em 23/07/2024.

reflexão: “como superar tragédias tão profundas e manter essa esperança sem a qual não é possível educar? Eis a razão por que somos professoras e professores.” (Nóvoa, 2021, p.10).

Frente ao cenário exposto, no retorno aos estudos do Projeto Político-Pedagógico, em 2022/2023, o mundo, a educação, as escolas, as professoras e professores, as famílias e os estudantes não eram mais os mesmos. O período de confinamento, o número de mortos e o desequilíbrio econômico deixaram marcas profundas nas pessoas e instituições.

Tendo como compromisso efetivar a implementação da nova BNCC, atender a demanda de acolhimento emocional no interior das escolas e retomar as rotinas e aprendizagens escolares dos estudantes, afetadas pelo fechamento necessário das escolas, a Secretaria de Educação de Caxias do Sul iniciou em dezembro de 2022 o chamamento das comunidades escolares, através das equipes diretivas, para os movimentos necessários ao processo de revisão dos Projetos Político-Pedagógicos. As orientações da mantenedora foram no sentido de maior atenção às concepções filosóficas, à metodologia, à avaliação, ao currículo e à construção dos princípios de convivência de cada escola.

Como professora da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, nesta época há 21 anos, participei do processo de revisitação das Propostas Pedagógicas diversas vezes. Acredito que este movimento assumiu um tom de maior reflexão e debate nas escolas no ano de 2023, devido às mudanças decorridas da pandemia da Covid-19, às adequações necessárias exigidas pela nova BNCC, e também ao desgaste emocional dos estudantes, famílias, professoras e professores, acumulado ao longo destes últimos anos.

Ante o exposto, por ser o Projeto Político-Pedagógico um documento importante no exercício da autonomia e democracia das escolas, por termos passado por um contexto complexo na educação e no mundo (pós-pandemia, desigualdades econômicas e sociais, crise climática, pós-verdades, entre outras tantas), a implementação do Projeto Político-Pedagógico nos anos de sua vigência - 2024/2026, constitui um campo promissor de pesquisa sobre as conexões (ou desconexões) entre a função deste documento como orientador das práticas pedagógicas e seus movimentos nas práticas cotidianas. Esses são elementos que conferem relevância e justificam a realização desta pesquisa, cujo detalhamento é

apresentado nos seguintes capítulos.

4. PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS: OS MOVIMENTOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NO COTIDIANO ESCOLAR

Sem preconceito
Ou mania de passado
Sem querer ficar do lado
De quem não quer navegar
Faça como um velho marinheiro
Que durante o nevoeiro
Leva o barco devagar
Não sou eu quem me navega
Quem me navega é o mar
(Música Argumento, Paulinho da Viola, 1975)²²

A roda de samba é uma manifestação cultural brasileira. Dispostos em círculo, músicos, cantadores e sambadeiras celebram em movimento sua historicidade. Buscar os movimentos que fazem parte da história da educação, tão complexa e profunda quanto um mar bravio envolto em brumas, é uma tarefa que requer, ao mesmo tempo, uma cautela consciente e uma disponibilidade despretensiosa. Tal qual “um velho marinheiro, que leva o barco devagar no nevoeiro com a sabedoria de que, quem o navega, na verdade, é o mar”.

Iniciamos este capítulo esclarecendo nossa escolha em fazer uso da nomenclatura “Projeto Político-Pedagógico” na escrita desta pesquisa, ao invés do termo “Proposta Pedagógica”. A LDB usa em seu texto o termo “Proposta Pedagógica” para nomear o documento que abarca o caráter pedagógico e sociopolítico da escola, garantidores da autonomia e do exercício da democracia no âmbito escolar. Entretanto, ao longo dos anos e nas Legislações seguintes (Diretrizes Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais, Indagações sobre o currículo) foi se constituindo o uso da nomenclatura Projeto Político-Pedagógico.

Considerando o caminho da educação brasileira no assentamento das bases de uma educação democrática, construída ao longo da República e legitimada com a Constituição Cidadã de 1988, ainda lutando pela instituição de uma pedagogia crítica, aprendendo a decidir coletivamente seus próprios caminhos e a constituir

²²Disponível em <https://open.spotify.com/intl-pt/track/5SK175I291bHHcroTHUwQn?si=56897e2e742442ae> Acesso em 04/08/2024.

sua própria identidade, fica clara a necessidade de incorporar o termo “político” na nomeação de sua Proposta Pedagógica. Percebendo as desigualdades como desdobramento de projetos políticos de Estado, da qual ela mesma faz parte enquanto instituição, a política declara a assunção da escola na responsabilidade da luta por sua superação. Assim, a designação de “Projeto Político-Pedagógico” pode ser considerada a escolha que representa mais fidedignamente o teor dos debates e dos conteúdos dos projetos construídos nas escolas às quais interessa essa pesquisa. Por esse motivo, este texto utiliza a designação Projeto Político-Pedagógico como referência.

Muitas vezes escutei das professoras, nas escolas onde trabalhei, que o Projeto Político-Pedagógico é apenas um documento de gaveta. A fala considera a impressão das professoras e professores de que, depois que é escrito, o Projeto Político-Pedagógico fica guardado em um armário ou gaveta e ninguém mais o considera, ou de que a discussão teórico-político-social que o compõe se resume ao momento em que foi feito, não tendo conexão com as práticas pedagógicas do cotidiano escolar. De certo modo, imagino que as professoras e professores não deixem de ter razão, pois há um ideal neoliberal de que essa seja a realidade dada. Talvez estas falas sejam decorrentes deste ideário que fomenta impressões de fatalidade e de impossibilidade de luta e mudança, e que acabam trazendo uma certa descrença e desvalorização para um documento tão importante. Talvez, mais que um reflexo neoliberal, haja uma ausência de autonomia das instituições em apropriarem-se deste documento com o efetivo propósito de orientação e organização das práticas pedagógicas. Provavelmente, as duas situações se coadunam no cenário atual das escolas.

O Projeto Político-Pedagógico não é um documento que circula fisicamente na escola como um guia didático ou um manual de instruções. O documento físico pode até ficar guardado nas gavetas ou prateleiras da escola, e o documento digital salvo no site da Secretaria de educação²³, entretanto seu conteúdo reverbera cotidianamente pela escola. É nesse sentido que desejamos rastrear os indícios da implementação do Projeto Político-Pedagógico nos anos de 2024 e 2025, na perspectiva do grupo de professoras e professores. Captar a transcendência e

²³ Os Projetos Político-Pedagógicos das escolas municipais de Caxias do Sul estão publicados no Portal da Educação, sendo de livre acesso à toda a comunidade. Ver: <https://educacao.caxias.rs.gov.br/administrativo/escrituracao-escolar/propostas-pedagogicas>

onipresença²⁴ deste documento no cotidiano escolar, nas práticas diárias, nas relações que se estabelecem entre os muros da escola, mas também fora deles.

Assim surge o problema desta pesquisa: Como os movimentos de implementação do Projeto Político-Pedagógico se evidenciam no cotidiano escolar, a partir das narrativas das professoras e professores sobre as suas práticas pedagógicas?

Na busca por respostas a esta pergunta, o objetivo geral da pesquisa é definido da seguinte forma: compreender os movimentos de implementação do Projeto Político-Pedagógico no cotidiano escolar, a partir das narrativas das professoras e professores sobre suas práticas pedagógicas.

Neste sentido, como desdobramento dessa intenção, os objetivos específicos pretendem (a) compreender a implementação do Projeto Político-Pedagógico no cotidiano escolar a partir das narrativas das professoras e professores sobre suas práticas pedagógicas. Ainda, considerando o histórico do desenvolvimento das políticas educacionais nas últimas décadas no Brasil, entendemos ser essencial (b) problematizar as ações e decisões docentes no movimento de implementação do Projeto Político-Pedagógico nas suas práticas pedagógicas, a partir dos conceitos de democracia, autonomia, política e neoliberalismo e, neste sentido, (c) compreender o quanto as percepções das professoras e professores sobre suas práticas pedagógicas estão permeadas pelas dimensões neoliberais presentes na educação. Concluindo a dinâmica e o propósito dos procedimentos associados aos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, a serem adotados para o desenvolvimento desta pesquisa (o que será explicado no capítulo referente ao método) nos interessa (d) descobrir possíveis caminhos para a ressignificação do Projeto Político-Pedagógico como ferramenta que situa criticamente a prática pedagógica docente.

²⁴ Tomando emprestado os termos da filosofia grega e da teologia latina, respectivamente.

5. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UM EXERCÍCIO DE (CO)AUTORIA, DE AUTONOMIA E DE DEMOCRACIA NA ESCOLA

Mas iremos achar o tom
Um acorde com lindo som
E fazer com que fique bom
Outra vez o nosso cantar
E a gente vai ser feliz
Olha nós outra vez no ar
O show tem que continuar

(Música O show tem que continuar, Fundo de Quintal, 1988)²⁵

Buscar os movimentos da implementação do Projeto Político-Pedagógico e os seus desdobramentos dentro da escola, nas práticas pedagógicas, e sobretudo na percepção que as professoras e professores têm sobre eles, é encontrar outra vez o “tom” dos conceitos que marcam a história deste documento. Trazendo outro samba de roda, convidamos a pensar o Projeto Político-Pedagógico como um samba que traz nos acordes conceitos fundamentais, que precisam ser (re)encontrados, (re)tomados e problematizados, para fazer com que “fiquem bons outra vez”.

Essa busca implica reconhecer a importância do Projeto Político-Pedagógico, desde a garantia legal da autonomia da escola para sua construção até as possibilidades e limites para sua implementação na escola e nas práticas pedagógicas. Assim, consideramos essencial situar a compreensão dos conceitos de democracia, autonomia, política, gestão democrática e neoliberalismo com as quais pretendemos nos embrenhar na reflexão e análise do problema desta pesquisa, porque acreditamos que na educação “o show tem que continuar”.

5.1 Alguns conceitos para pensar o Projeto Político-Pedagógico

Pra me aquecer, mate quente
Pra me esfriar, geada fria
Não vai ficar pra semente
Quem nasceu pra ventania
A Lua é um tiro ao alvo
E as estrelas, bala e bala
Vem minuano e eu me salvo

²⁵Disponível em <https://open.spotify.com/intl-pt/track/1AeZGZtqWxqd5ve9h7rzWx?si=16a598bec3e64884>
Acesso em 04/08/2024.

No aconchego do meu pala
Se tropeja a gritaria
Já relampeja minha adaga
Quem não mostra valentia
Já na peleia se apaga
(Música Gaudêncio sete luas, Leopoldo Rassier, 1997)²⁶

Leopoldo Rassier foi um cantor e compositor riograndense, ícone da música nativista. Militante do Partido Comunista desde os anos de 1950, cantou como poucos a valentia de tantos que não se deixaram apagar sob o jugo da ditadura e do capitalismo. “Pra me aquecer um mate quente, pra me esfriar, geada fria”, a coletividade, o respeito, a paciência e a disponibilidade aprendidas nas rodas de mate dessas terras do sul nos permite observar em profundidade as lutas dos homens e mulheres travadas em busca do *ser mais*²⁷, pois que “não vai ficar pra semente quem nasceu pra ventania”. Essa busca, que é utópica e esperançada e por isso radical, está permeada pelos conceitos que pretendemos abordar neste capítulo.

A democracia é uma conquista cara ao povo brasileiro, ainda não estabelecida plenamente e, no entanto, constantemente ameaçada. Enquanto distopias, realidades paralelas, pós-verdades, ideais reacionários e neoliberalistas tentam constantemente ruir ou subjugar esse sistema político, atacando cada documento e espaço institucional onde ele se constrói, é nosso dever manter em pauta as conquistas democráticas da educação, que é nossa área de estudo e que permeia todo o contexto da luta pelo avanço de um projeto de democracia real, justa e igualitária.

O conceito de democracia, a partir de Atenas, na Grécia antiga, aponta para uma forma de governo que seria o governo do povo, do grego *demos*, "povo" e *kratia*, "poder". Segundo Abbagnano (2007), para Aristóteles, as formas fundamentais de governo seriam duas: "democracia, quando os livres governam, e oligarquia, quando os ricos governam e, em geral, os livres são muitos e os ricos poucos" (p.487). No decorrer da História, o termo democracia vem recebendo

²⁶ Disponível em <https://open.spotify.com/intl-pt/track/73NiueRoHzAuxZJjibxn3w?si=5e0f86e42a014849> Acesso em 04/08/2024

²⁷ Para Freire, o ser humano não é um ser acabado, “ser mais” significa ir além do que já se é, ampliando a consciência de si mesmo, do mundo e da capacidade de transformar a realidade. Está relacionado à educação como prática da liberdade, em oposição a uma educação meramente bancária, que limita e desumaniza o desenvolvimento dos homens e mulheres.

diferentes acepções. De acordo com o Glossário Eleitoral, do Tribunal Superior Eleitoral, “a democracia pode ser conceituada como governo em que o povo exerce, de fato e de direito, a soberania popular.”²⁸ Cabe aqui trazer a diferenciação entre a democracia direta e a democracia representativa, conforme Raymond Williams apresenta em seu texto *Democracia: uma palavra-chave* (2019). Discorrendo sobre as diferentes atribuições dadas ao longo da história, não só ao conceito de democracia mas também às concepções de povo, povo livre, eleições, entre outras, Williams traz a definição dada pelo filósofo inglês Bentham, que “formulou um sentido geral de democracia como governo pela maioria do povo e em seguida distinguiu “democracia direta” de “democracia representativa”” (Williams, 2019, p. 43), diferenciando o que seria a participação direta do povo nas decisões públicas do que seria a participação indireta, através de representantes escolhidos, dando início ao entendimento de democracia como representatividade que temos hoje.

Mészáros aponta para a falácia na qual a democracia representativa se configura enquanto promessa de mudança econômica e social, já que esta se põe à serviço do neoliberalismo, quando diz que “as sociedades democráticas liberais frequentemente afirmam sua pretensão de legitimidade política insuperável proclamando sua intenção de instituir reformas políticas que promovam a “democracia representativa” e “mais igualdade” (Mészáros, 2019, p. 58), sendo seu único objetivo a manutenção do Estado Social, defensor do capital, que se por um lado “atenua os efeitos da propriedade dos meios de produção”, passando a impressão de uma maior igualdade, “também garante a sua proteção pela pacificação das relações sociais” (Laval e Dardot, 2019, p.56). Essa ideia de que a democracia representativa, liberal e burguesa, possa promover uma mudança profunda, acabar com as desigualdades, não só é improvável como impossível. Mazzeo aponta que:

O elemento democrático-burguês estrutura-se com fragilidade, porque subordinado a um Estado fundado na autocracia de classe, em que as instituições são frágeis e estruturalmente submetidas aos interesses dos grupos dirigentes no poder econômico e político, restringindo, na maioria das vezes através de golpes de Estado, o alargamento da democracia e manipulando a política e direcionando suas economias à subsunção ao imperialismo. (Mazzeo, 2019, p. 18)

Assim, a democracia, enquanto um conceito em desenvolvimento e em

²⁸<https://www.tse.jus.br/servicos-eleitorais/glossario/glossario-eleitoral> Acesso em 28/05/2024

constante disputa, não é uma forma de governo pronta, que se adota e cumpre, mas uma noção plural, que para existir enquanto forma, precisa ser exercida pela sociedade enquanto propósito de ruptura com a exploração capitalista e para isso depende da alteração dos dispositivos legais que a constituem. Para Vitor Henrique Paro, “uma sociedade democrática só se desenvolve e se fortalece politicamente de modo a solucionar seus problemas se pode contar com a ação consciente e conjunta de seus cidadãos” (Paro, 2000, p.25). Buscar a concretização da possibilidade de participação social “consciente e conjunta” quando ainda persistem inúmeras distorções entre os sentidos opostos da democracia social, provocadora de mudanças e a democracia representativa e liberal, mantenedora do *status quo*, permanece um desafio. Segundo Williams (2019, p. 47) “a redução dos conceitos de eleição, representação e mandato a formalidades deliberadas ou formas meramente manipuladas; redução do conceito de poder popular, ou de governo em favor do interesse popular, a consignas nominais que encobrem o império de uma burocracia ou oligarquia” persistem neste século.

Sendo hoje a forma de governo adotada no Brasil, Silva, Baltar e Lourenço, (2018, p. 74) assinalam que a democracia “foi padronizada (logo empobrecida) por uma perspectiva analítica institucionalista e de viés liberal, que parte de um modelo implícito (as democracias dos países centrais).” A crítica se faz pertinente, tendo em vista os processos de construção e rupturas dos regimes democráticos do Sul global nas últimas seis ou sete décadas. Na verdade, no Brasil nunca tivemos nem mesmo “completamente formadas as instituições que estão sob ataque – democracia liberal, regime de direitos, Estado de bem-estar social” (Miguel, 2019, p. 21), permanecendo ao largo do que deveria ser uma democracia social ou substantiva, “concebidos e implementados no espírito da igualdade substantiva” (Mèzáros, 2019, p.55). Sempre seguindo a sombra do modelo europeu, os projetos democráticos do Brasil e de muitos países, além de não levarem em conta a coletividade e as particularidades de cada local, não engendram mudanças capazes de derrubar o “Estado do sistema do capital” (Mèzáros, 2019, p. 58) e a construção dos regimes democráticos acaba se esvaziando de sentido. A democracia segue a cartilha neoliberal e os governos ficam atados às exigências do capitalismo global. Para Mèzáros,

A política pode iniciar mudanças sociometabólicas importantes e de fato fundamentais, mas não pode constituir uma mudança por si só. Ela pode afetar de maneira significativa as condições da reprodução material, mas ela própria é dependente – inclusive quanto ao modo de articular suas

demandas por uma mudança importante – da natureza de dado ou visado quadro de referência reprodutivo de ordem material (bem como, é claro, do seu correspondente cultural e ideológico). (Mèzáros, 2019, p. 58)

No Brasil, a democracia, como forma de governo, segue buscando minimamente afirmar-se, levando em conta sua própria identidade e formação histórica, com necessidades outras que não podem ser sanadas pelo viés liberal advindo dos países do norte global. Permanecendo atrelada ao Estado capitalista e às “limitações estruturais do domínio político vigente, enquanto o desafio histórico inevitável é a transformação radical de todos os níveis do metabolismo social de uma maneira não hierárquica” (Mèzáros, 2019, p.59), nossa democracia segue sendo uma utopia. Partindo da nossa realidade, a democracia precisa ser enxergada para além das “instituições de representação, mediação, seleção de elites” (Silva, Baltar e Lourenço, 2018, p. 74), pois ela carrega o ideal de desenvolvimento igualitário e livre para a construção de uma sociedade mais justa.

Paro (2000) traz o entendimento da democracia no sentido “mais elevado de mediação para a construção e exercício da liberdade social, englobando todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente” (Paro, 2000, p.24). A democracia atravessa a forma como os sujeitos compreendem seu lugar no mundo, como processo em constante desenvolvimento, situa o encontro entre os indivíduos e a sociedade, entre as singularidades de cada pessoa e a pluralidade na qual se encontra como ser social, extraindo desta convergência os acordos necessários para a solução dos problemas sociais. Como motor de transformação social, “ela se mostra imprescindível tanto para o desenvolvimento pessoal e formação da personalidade individual, quanto para a convivência entre grupos e pessoas e a solução dos problemas.” (Paro, 2000, p.35)

Trazendo as lutas democráticas para o campo da educação, buscamos o verbete Democracia, do dicionário Paulo Freire, onde Henry A. Giroux traz uma reflexão a respeito de como Freire considerava a democracia uma reconexão do pessoal com o político:

Ocupando o espaço entre o político e o possível, Paulo Freire passou a maior parte de sua vida trabalhando na crença de que vale a pena lutar pelos elementos radicais da democracia, que a educação crítica é um elemento básico da mudança social e que a forma como pensamos sobre a política é inseparável de como compreendemos o mundo, o poder e a vida moral que aspiramos a levar. (Giroux, 1998, p.112)

No Encontro da Educação pela Democracia, em cerimônia no Palácio do Planalto, no dia 12 de abril de 2016, o então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, proferiu o seguinte discurso:

Os gregos, inventores da democracia, acreditavam que era papel da educação tornar as crianças adultos capazes de entender o mundo e de nele agir de forma consciente. Para eles, não havia distinção entre ser educado e ser cidadão. Educação e democracia são, portanto, historicamente indissociáveis. A educação só é plena na democracia e a democracia só é plena com educação.²⁹

Partindo deste discurso, tendo ciência das limitações que a democracia brasileira enfrenta, trazemos a educação para contornar o conceito apresentado até aqui. Paro traz com clareza a ligação intrínseca entre educação e democracia. Para o autor:

Se a verdadeira democracia caracteriza-se, dentre outras coisas, pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como "titulares de direito", mas também como "criadores de novos direitos", é preciso que a educação se preocupe com dotar-lhes das capacidades culturais exigidas para exercerem essas atribuições, justificando-se portanto a necessidade de a escola pública cuidar, de forma planejada e não apenas difusa, de uma autêntica formação do democrata.(Paro, 2000, p.30)

Para pleno exercício da democracia é fundamental aos homens e mulheres o exercício da autonomia. Para Freire, o conceito de autonomia consiste em “um processo de decisão e de humanização que vai sendo construído historicamente” (Machado, 2019, p.53). Diferente da individualidade neoliberalista, a autonomia em Freire é experiência de liberdade que se constrói com o outro, no exercício crítico de tomada de decisão e assunção responsável dos atos enquanto sujeitos históricos. Freire nos diz que “a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser.” (Freire, 1998, p. 121). Colocando o conceito de autonomia como pilar essencial da educação, Machado (2019, p.53) aponta que seria “fundamentalmente a autonomia do direito pessoal na construção de uma sociedade democrática que a todos respeita e dignifica a tarefa fundamental do ato de educar”.

Reconhecendo-se como ser histórico, inacabado, o homem, no uso de sua autonomia, construída na “experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (Freire, 1998, p.120), posiciona-se frente à realidade, que não é fato consumado, mas espaço de luta e transformação. A partir da autonomia e no

²⁹<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/35471-educacao-e-democracia> Acesso em 28/05/2024

exercício da democracia, homens e mulheres se colocam no mundo politicamente, pois “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente.” (Freire, 1998, p.64). A educação, nesse sentido, não pode ser neutra, por isso é política, por isso demanda autonomia, por isso se constrói na democracia.

As escolas, talvez, ainda se apresentem como espaço privilegiado das aprendizagens necessárias para a construção da autonomia e o exercício da democracia, apesar do atravessamento cada vez mais feroz do neoliberalismo em seu interior. A forma como as escolas organizam seus tempos e espaços, constroem seus currículos e elaboram suas estratégias são essenciais para que as práticas pedagógicas possam também configurar-se em uma prática política em favor do exercício da democracia. Aqui percebemos como o Projeto Político-Pedagógico é importante enquanto documento que contém o caráter pedagógico e sociopolítico da unidade escolar, como norteadora da organização de uma escola democrática.

A democracia social exige dos homens e mulheres que se posicionem criticamente no mundo. Esse posicionamento frente à realidade a ser transformada é um posicionamento eminentemente político.

O conceito do termo “política” ou “político” possui diversas acepções de acordo com o contexto e os autores que os definem. Para os gregos, a concepção de política “está ligada a perspectivas que abrangem seu sentido exclusivamente público. O fazer política seria eminentemente a prática da virtude, ou seja, aquilo que se considerava o “bem” da cidade.” (Bazzanella, Birkner e Máximo, 2013, p.68).

Segundo os estudos de Silva e Bertoldo (2011), em Marx o conceito de política não se define especificamente, mas está ligado ao conceito de Estado, já que a política “não é uma esfera neutra mediante os conflitos econômico-sociais, o Estado toma partido de uma parte dos envolvidos na luta de classes, deixando a outra à sua própria sorte.”(Silva e Bertoldo, 2011, p.152). A partir da leitura de suas obras é possível destacar que para Marx, nas mãos da burguesia, “a política se constitui na dominação de uma classe pela outra” (Silva e Bertoldo, 2011, p.155) e por este motivo deve ser conquistada pelo proletariado.

Para agregar novas possibilidades de interpretação, buscamos nos escritos de Hannah Arendt o conceito de política. Para a autora, “a política trata da convivência entre diferentes. Os homens se organizam politicamente para certas

coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças.”(Arendt, 2002, p.07). Quando questionada sobre qual o sentido da política, Arendt coloca que, apesar das experiências vividas no decorrer da história com os regimes totalitários terem trazido ao conceito de política uma desconfiança, “o sentido da política é a liberdade” (Arendt, 2002, p.14). Arendt percorre a história, a partir da Antiguidade, onde a constituição da pólis, como espaço do exercício do ser livre (o não escravo) era também o espaço para o exercício da política, para o qual “política e liberdade eram idênticas” (Arendt, 2002, p.14), chegando aos tempos do pós-guerra, quando a experiência com regimes totalitários e com o poder de destruição máximo da vida, à exemplo das duas guerras mundiais, derivadas da política, parecem colocar política e liberdade em lados opostos.

Mesmo em meio à essa desconfiança com a coisa política, Arendt, no fragmento de O Sentido da Política, da obra O que é política?, aponta:

A política, assim aprendemos, é algo como uma necessidade imperiosa para a vida humana e, na verdade, tanto para a vida do indivíduo como da sociedade. Como o homem não é autárquico, porém depende de outros em sua existência, precisa haver um provimento da vida relativo a todos, sem o qual não seria possível justamente o convívio. Tarefa e objetivo da política é a garantia da vida no sentido mais amplo. Ela possibilita ao indivíduo buscar seus objetivos, em paz e tranqüilidade, ou seja, sem ser molestado pela política — sendo antes de mais nada indiferente em quais esferas da vida se situam esses objetivos garantidos pela política, quer se trate, no sentido da Antigüidade, de possibilitar a poucos a ocupação com a filosofia, quer se trate, no sentido moderno, de assegurar a muitos a vida, o ganha-pão e um mínimo de felicidade. (Arendt, 2002, p.17)

Ainda segundo Bazzanella, Birkner e Máximo (2013), para Hannah Arendt, a política inicialmente apresenta-se como dimensão central na vida humana, já que o homem se constitui no plano das relações comunitárias. A modernidade, entretanto, altera essa dimensão central, estabelecendo “uma razão político-administrativa de Estado cuja prioridade é o cuidado com a população concebida como recurso humano necessário ao fortalecimento econômico do Estado.” (Bazzanella, Birkner e Máximo, 2013, p.70).

O estreitamento das relações entre educação e política é defendida por diversos pesquisadores da área da educação, que trazem o conceito da política como fator inerente ao projeto pedagógico das escolas. Paulo Freire, em sua palestra na Unicamp, ainda nos anos 1980, já anunciava: “Educar é um ato político.” (Freire, 1980). Em Freire, a política é o campo das decisões e das escolhas dos

homens na sua autonomia, por isso

é preciso que se envolvam permanentemente no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias. A vocação para o ser mais, enquanto expressão da natureza humana fazendo-se na História, precisa de condições concretas sem as quais a vocação se distorce. Sem a luta política, que é a luta pelo poder, essas condições necessárias não se criam. (Freire, 2001, p.8)

Freire, assim como Arendt e Marx, entende a política como forma de exercício de estar no mundo com o outro, em diálogo, luta e transformação permanente. A política, segundo os autores, pode assumir uma dimensão reacionária, totalitária, que justificaria a exploração, quando capturada pelas elites ou governos totalitários, ou assumir uma prática de liberdade, quando exercida pelo povo na garantia dos direitos a uma vida digna, em luta por uma sociedade livre, igualitária e justa. Da impossibilidade da educação em ser neutra emerge a sua politicidade, pois

toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. (Freire, 1998, p.77).

Se inicialmente as propostas da escola foram denominadas pela LDB como Propostas Pedagógicas, a qualidade política deste documento, abordada nas pesquisas educacionais e nos textos oficiais produzidos após a LDB levam à adoção dos termos Projeto Político-Pedagógico ou Proposta Político Pedagógica por muitas redes educacionais. Ao falar da qualidade que deve estar presente na construção do Projeto Político-Pedagógico, Gandin (2006, p.68) destaca a importância da questão política, pois além do “como” fazer, a intencionalidade da proposta exige a clareza sobre os “para onde” e “para que” fazer. Paro (2000, p. 35) diz que , "é impossível assegurar a democratização da escola sem facultar às unidades escolares condições político-institucionais favoráveis". Entendemos que, dentre elas, estão a autonomia da escola em exercer democraticamente o direito de construir o Projeto Político-Pedagógico e de apropriar-se dele nas suas práticas.

Trazendo a articulação entre os conceitos até aqui abordados: democracia, autonomia e política, analisados no palco da educação, queremos aprofundar a relação complexa entre a educação e a política. Moacir Gadotti, presidente de honra

do Instituto Paulo Freire, dedicou muitos escritos a respeito da construção dos Projetos Político-Pedagógicos nas escolas. Segundo ele, “não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político.” (Gadotti, 1996, p. 02). Essa relação se desdobra na organização dos Projetos Político-Pedagógicos através da gestão democrática das escolas.

Na educação, a gestão democrática, “como princípio pedagógico e como preceito constitucional”, apresenta como uma das suas ações políticas a construção do Projeto Político-Pedagógico. Gadotti afirma que “não se consegue melhorar a qualidade da educação sem a participação da sociedade na escola. A melhoria da qualidade da educação e das políticas educacionais está intrinsecamente ligada à criação de espaços de deliberação coletiva.” (Gadotti, 2014, p. 01). Apesar de a LDB não especificar a participação da comunidade escolar na construção das Propostas Político-Pedagógicas, limitando-a aos profissionais da educação, seu teor emancipatório e participativo, baseado na gestão democrática, deu forças para que os movimentos políticos e sociais reivindicassem e construíssem espaços legítimos de garantia dessa participação. (Gadotti, 2014)

Muito embora a gestão democrática deva extrapolar o espaço da escola, impregnando todos os sistemas e redes de ensino bem como todos os níveis da educação (Gadotti, 2014), para o propósito deste texto, tomaremos como foco a construção dos Projetos Político-Pedagógicos e sua implementação e vivência cotidiana nas escolas. Kramer, em seu artigo intitulado *Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica* parte do “pressuposto de que toda proposta pedagógica é expressão de um projeto político e cultural.” (Kramer, 1997, p. 18). Como construto da gestão democrática, indissociada da autonomia que permite aos sujeitos enxergarem-se como históricos e, por isso, dotados de força de transformação da realidade, transformação essa que só pode se dar pelo posicionamento político que atravessa o ato educacional, todo o Projeto Político-Pedagógico:

é situada[o], traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a[o] constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, nunca é uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois se traz “a” resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um

caminho também a construir. (Kramer, 1997, p.21)

Tal qual Freire, o inacabamento como pressuposto da transformação é apontado por Kramer dentro do Projeto Político-Pedagógico. Como um documento que deve ser construído por aqueles a quem representa e quem se propõe a estimular a expressão da palavra e da sua escuta, entendemos que “a autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu Projeto Político-Pedagógico.” (Gadotti, 1996, p.02)

É no cotidiano escolar que a gestão democrática ecoa e que o Projeto Político-Pedagógico se materializa, pois é nele que as práticas docentes acontecem e o ser professor e ser estudante se concretizam enquanto processo. É também nele que a autonomia e a democracia são construídas pelos sujeitos que pisam a escola. É no cotidiano escolar que se exerce a política na sua forma mais essencial, a da relação com o outro na construção de soluções coletivas para os problemas comuns.

É importante trazer para essa pesquisa a concepção de cotidiano que adotamos a partir de José Machado Pais e que ultrapassa ao que comumente associamos à rotina. A partir desta concepção, pesquisar associa-se à uma postura que busca rastrear as relações que se estabelecem nos meandros do cotidiano, na tentativa de decifrar os seus enigmas, e a implementação do Projeto Político-Pedagógico da escola é um desses enigmas a ser rastreado e decifrado. Segundo Pais (1993, p. 108):

o cotidiano seria o que no dia-a-dia se passa quando nada se parece passar. Mas só interrogando as modalidades através das quais se passa o cotidiano - modalidades que caracterizam ou representam a vida passante do cotidiano - nos damos conta de que é nos aspectos frívolos e anódinos da vida social, no “nada de novo” do cotidiano, que encontramos condições e possibilidades de resistência que alimentam sua própria rotura.

De acordo com Stecanela (2018), o cotidiano escolar não se constitui apenas na rotina diária, mas é atravessado por eventos e culturas que, conseqüentemente, atravessam também a prática docente. A autora aponta que:

esses momentos são pautados por fatores oficiais, legais e pedagógicos, mas também por aqueles que emergem das práticas cotidianas e das relações que a escola e seus atores estabelecem no, com e entre o interior e o exterior das suas fronteiras de alcance. (Stecanela, 2018, p.930)

Neste cotidiano, onde o esperado e o planejado disputam espaço com a surpresa e a improvisação, neste espaço onde “aprendemos e ensinamos a ler, a escrever, a contar, a colocar questões ao mundo que nos cerca, à natureza, à maneira como homens/mulheres se relacionam entre si e com ela, a poetizar a vida, a amar o Outro” (Alves, 2003, p. 65) é que o Projeto Político-Pedagógico reverbera, toma forma.

O cotidiano escolar comporta todas as ações e impressões dos sujeitos escolares. Desde o café da manhã tomado às pressas, o caminho que se percorre até a entrada da sala de aula, o sinal de início e de troca de períodos, as conversas com os colegas, os exercícios, as ensinagens e aprendizagens, o primeiro dente que cai, o primeiro beijo prometido no recreio, o joelho ralado, a pronúncia da palavra, a leitura do livro que irá tornar-se o preferido da vida, a resolução da equação matemática, a trilha de mãos de tinta no papel pardo, o chazinho quente de cidreira que se busca na cozinha da escola, a pescaria na festa junina, a lágrima derramada num desabafo na coordenação pedagógica, o gol fantástico feito nas interséries, a briga mediada e resolvida na sala da direção, o filho que nasce, o marido que separa, a mãe que vai embora... tudo é cotidiano escolar. É rastreando esse cotidiano que se pode compreender as “relações que mantêm entre si os múltiplos cotidianos em que cada um vive, em especial considerando os artefatos culturais com os quais os praticantes desses cotidianos tecem essas relações” (Alves, 2003, p. 65) dentro da escola.

Todos esses processos do cotidiano são/estão intimamente ligados com as conjunturas mais amplas que determinam as condições materiais nas quais eles se articulam. Eles se movimentam dialeticamente, influenciados tanto pela microestrutura das relações escolares e familiares e dos acontecimentos do dia a dia, quanto pela macroestrutura das políticas econômicas e sociais neoliberais que delimitam o acesso a uma educação de qualidade, a condições dignas de atendimento à saúde, a uma alimentação verdadeira, a cultura, ao transporte, entre tantas outras garantias de uma vida digna. Por isso é tão importante o conhecimento das políticas, das conjunturas e das correlações de força expostas brevemente até aqui através dos conceitos de democracia, autonomia e política.

O Projeto Político-Pedagógico circula pelos cotidianos escolares como uma espécie de energia elétrica ou atômica, que não pode ser apalpada, tocada ou vista,

mas que está constantemente em ação nas práticas pedagógicas docentes, na forma como a escola recebe as famílias e com elas dialoga, nos processos avaliativos, nas metodologias utilizadas, no direito de os estudantes participarem ativamente da sua aprendizagem. Ela pauta, acolhe e apoia as ações autônomas e democráticas dos sujeitos escolares que se dão no cotidiano escolar da instituição.

Diversos são os atores da comunidade escolar responsáveis pelo ato educativo. Podemos tomar por base os que fazem parte da rotina diária da escola: professoras e professores, funcionários administrativos, merendeiras, higienizadores, cuidadores, estudantes, famílias. Também podemos expandir este elenco para além desta rotina diária: educadores sociais, líderes de bairro, enfermeiros das UBSs, pedreiros, encanadores, eletricitas, nutricionistas, arquitetos, assessores das secretarias de educação, policiais, dentre outros atores sociais que acabam vinculando-se, com maior ou menor frequência, ao espaço escolar e suas práticas. E podemos, ainda, buscar em esferas maiores outros sujeitos que participam, ainda que não presencialmente, da rotina escolar: vereadores, governadores, deputados, ministros e conselheiros, que são os definidores das políticas públicas de macroestrutura, que estabelecem as condições materiais para a efetivação do ato educativo.

Dentre todos os membros da comunidade escolar, nos interessam especialmente para essa pesquisa as professoras e professores, pois foi através das suas narrativas sobre as práticas pedagógicas que buscamos os movimentos da implementação do Projeto Político-Pedagógico. Compreendemos a constituição do ser professor a partir do que nos trazem Roncarelli, Stecanela e Pauletti (2021), quando apontam para o conceito da docência em movimento, onde a docência é apreendida como

um processo de contínua constituição, que apresenta permanências e rupturas ao longo dos tempos, espaços e ações que a integram, e é atravessada por diversos fatores que a movimentam. Esses fatores dizem respeito às transformações históricas e sociais, às políticas públicas vigentes, às trajetórias de vida dos docentes e, especialmente, ao processo de ação-reflexão-ação das professoras e professores e a forma como articulam seus saberes docentes para dar conta da relação entre teoria e prática. (Roncarelli, Stecanela e Pauletti, 2021, p.15)

Entendendo a docência como um processo, algo que não está acabado, que está além de uma habilitação formal que legitima uma pessoa ao cargo de professor, trazemos os ecos de Paulo Freire a partir das palavras de Cunha, quando nos diz

que “essa posição explicita que o exercício profissional é que constitui o sujeito professor na medida em que essa constituição exige a reciprocidade de seus alunos e do contexto em que atua.” (Cunha, 2002, p. 403). A escola conta com o protagonismo das professoras e professores na elaboração e na condução das discussões a serem abarcadas no texto do Projeto Político-Pedagógico, o que não retira a importância dos demais sujeitos que compõem a comunidade escolar nesse processo.

Não é possível ser professor sozinho. Ser professor é ser com o outro, através da prática diária, em um estreitamento entre as condições materiais e as relações humanas, entre o coletivo e o individual, entre o pessoal e o profissional. A palavra professor engloba, sempre, pares de conceitos antagônicos e, no entanto, inseparáveis. Por ser uma relação humanamente genuína, traz toda a personalidade e individualidade que forma cada um que faz parte deste convívio: “a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem” (Freire, 1998, p.50).

Por ser também uma relação profissional, traz a complexidade da prática da docência, que lida com conceitos, métodos e práticas de pesquisa, rigor teórico e ético. Conforme traz Freire (1998, p. 78), a docência exige do professor uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à atividade docente. Também se constitui na valorização da profissão através da luta por salários dignos e boas condições de trabalho. É importante que também se tenha claro o quão importante é a relação do professor entre seu objeto de trabalho, que é a aprendizagem dos estudantes, e com os próprios estudantes, de modo que uma não se sobreponha a outra, concretizando assim a humanidade que a profissão docente exige. Antes disso, o saber docente deve andar junto da prática educativa humanizadora. Nos diz Freire:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. (Freire, 1998, p.71)

Nóvoa coloca que nos últimos anos o foco das pesquisas em educação tem se dado no aluno como protagonista das suas aprendizagens, o que não é errado,

mas que leva muitas vezes a relegar ao segundo plano o papel do professor em todo o processo, não somente como mediador para a aprendizagem, mas como adulto responsável pelo encontro, pela linha de frente, pelo ensino em si. “É preciso dizer que, se os seres humanos aprendem, é quase sempre porque são ensinados. Não desvalorizemos, pois, os dois termos de uma mesma equação. Sem professores, a nossa educação será muito mais pobre e limitada.” (Nóvoa, 2021, p.09)

As narrativas das professoras e professores sobre suas práticas pedagógicas, sobre suas ações e reações na escola, suas facilidades e dificuldades, os ecos de suas decisões diárias frente às aprendizagens e ensinagens, ao atendimento aos pais e estudantes, às relações com os colegas e funcionários, constituem o material empírico desta pesquisa.

5.2 Neoliberalismo: o Projeto Político-Pedagógico e as escolas na mira

Se passa a semana inteira, o que fazer para melhorar?
As contas estão esperando e o salário não vai dar.
Chega o fim de semana e eu sei que algo vai mudar,
Quando esqueço os meus problemas e começo a POGAR.
(Música Rotina, Sociedade Armada, 1995)³⁰

O neoliberalismo é o horror instaurado para a sociedade trabalhadora. O ritmo frenético do Punk, ao mesmo tempo que remete à aceleração enlouquecedora que o capitalismo neoliberal impõe à nossa vida, contrapõe-se ao mesmo, pois constitui-se em uma dissonância de notas que se negam à qualquer obediência ou ordem. Surgido nos guetos ingleses, com os jovens da classe trabalhadora, o movimento Punk caracteriza-se pela radicalidade da luta anti-sistema. Suas músicas, suas roupas, seu modo de vida têm o objetivo de chocar, desestabilizar e lutar contra as classes dominantes. A roda de pogo (roda punk), é uma forma caótica, coletiva e cheia de energia, de subverter, mostrar força ou pelo menos escapar momentaneamente, da situação de opressão e desigualdade imposta pelo neoliberalismo na qual todos estamos envolvidos, quer queiramos ou não.

O neoliberalismo é um conceito controverso, que aparece após a Segunda

³⁰Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=b0lRvtiuvU> Acesso em 04/08/2024.

Guerra Mundial, nos países da Europa e na América do Norte. De acordo com Anderson (1995, p.09) o neoliberalismo “foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar” que se configurou na Europa do pós-guerra. Tendo sido discutido inicialmente no meio econômico, a partir das reuniões de “Ordoliberais de Freiburg, Escola Austríaca, Escola de Chicago e representantes da London School of Economics e da Manchester School” que “compartilhavam a mesma utopia de livre mercado e a mesma posição contrária ao intervencionismo econômico e ao planejamento estatal centralizado” (Andrade, 2019, p.210), o neoliberalismo não deixou de balisar também as políticas sociais e culturais que vieram nos anos seguintes. Visando uma “reanimação do capitalismo avançado mundial” (Anderson, 1995, p.06) através da liberdade do mercado, em contraposição às políticas Keynesianas de intervenção econômica de um estado centralizado (Andrade, 2019, p. 212), as ideias da Escola Austríaca e da Escola de Chicago, principalmente, tiveram que esperar quase três décadas para serem postas em prática em países da Europa e da América do Norte. Com a recessão econômica da década de 1970, que comprometeu o Estado de bem-estar, os países de capitalismo avançado como Inglaterra, na Europa, e Estados Unidos, na América do Norte, buscaram no neoliberalismo uma nova forma econômica, social e política como remédio para enfrentar a desaceleração da economia. O remédio, um tanto amargo para a classe trabalhadora, segundo Perry Anderson consistia em:

manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. (Anderson, 1995, p.02)

Na América Latina a experiência neoliberalista se inicia no Chile, sob a ditadura de Pinochet, na década de 1970, quase dez anos antes do regime de Thatcher, na Inglaterra. Sendo implementado como política econômica de um dos mais cruéis regimes ditatoriais militares da América do Sul, o neoliberalismo inaugurado no Chile demonstrou para o mundo que a democracia não era (e não é) um valor central para a economia neoliberal. “A liberdade e a democracia, explicava Hayek, podiam facilmente tornar-se incompatíveis, se a maioria democrática

decidisse interferir com os direitos incondicionais de cada agente econômico de dispor de sua renda e de sua propriedade como quisesse.” (Anderson, 1995, p.10). Apoiado pelos Estados Unidos, admirado pela Escola Austríaca e pela Escola de Chicago “o Chile de Pinochet começou seus programas de maneira dura: desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização de bens públicos” (Anderson, 1995, p.10), acelerando sua economia ao mesmo tempo que aumentava as desigualdades sociais. A partir da década de 1960, outros países da América Latina serão assombrados por regimes militares ditatoriais e políticas econômicas neoliberais, como Uruguai, Argentina e Brasil.

Como modelo de “práticas político-econômicas” (Harvey, 2008, p. 174), as experiências neoliberais, tanto nas Américas quanto na Europa, são levadas à cabo por democracias e ditaduras, regimes de direita e de esquerda, anunciando “a hegemonia alcançada pelo neoliberalismo como ideologia”, capturando as instituições sociais, entre elas a escola. Se “no início, somente governos explicitamente de direita radical se atreveram a pôr em prática políticas neoliberais; depois, qualquer governo, inclusive os que se auto-proclamavam e se acreditavam de esquerda, podia rivalizar com eles em zelo neoliberal.” (Anderson, 1995, p.05).

Esse modelo neoliberal, que dispõe sobre a liberdade do indivíduo em exercer suas capacidades empreendedoras e individuais dentro de “uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio” (Harvey, 2008, p. 174) tem seu uso estendido, convertendo-se “em palavra que designa de modo crítico e genérico a nossa época” (Andrade, 2019, p. 212). Harvey destaca que o discurso neoliberalista tornou-se hegemônico, influenciando os modos de pensar e viver o mundo nos diferentes países, alterando culturas locais ao mesmo tempo em que aumentou as desigualdades nestes lugares (Harvey, 2008, p. 175). A partir do materialismo histórico³¹, compreendemos que as condições materiais de cada época influenciam e interferem na subjetivação dos indivíduos bem como nas suas práticas sociais. Dando continuidade à compreensão do quanto o neoliberalismo penetrou e modificou tanto as relações coletivas quanto

³¹De acordo com Pires (1997, p.85) o método materialista histórico-dialético, de Marx e Engels “é método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis. [...]. É com esta preocupação que Marx deu o caráter material (os homens se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida) e o caráter histórico (como eles vêm se organizando através de sua história).”

as individuais, trazemos algumas considerações da psicologia que consideramos pertinentes.

Safatle, Da Silva Junior e Dunker (2021), em seu livro *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*, apontam para a forma como o neoliberalismo afeta as categorias morais e psicológicas da atualidade, através de pressupostos silenciosos da sua ação econômica. Nesse sentido, há uma supervalorização de performances individuais competitivas e responsabilização dos indivíduos por fracassos impelidos por problemas sociais. No modo neoliberal, são modelados os desejos das pessoas a favor do consumo fetichista que busca preencher os vazios das frustrações pessoais. Orquestrando um mal-estar generalizado que só pode ser tratado com intervenções artificiais, o neoliberalismo vai se constituindo “não apenas uma teoria sobre o funcionamento da economia, mas também como uma forma de vida definida por uma política para nomeação do mal-estar e por uma estratégia de intervenção em relação ao sofrimento.” (Safatle, Da Silva Junior, Dunker, 2021, p. 06).

Silencioso, dissimulado, com amplo alcance, o neoliberalismo se constitui em uma nova forma de totalitarismo sem, contudo, configurar-se em um Estado ditatorial (Chauí, 2020), que produz uma economia de privatização e fim da função social do estado. É capaz de moldar os desejos e as ações dos sujeitos a favor do consumo e para a exploração incansável da produtividade (Safatle, Da Silva Junior, Dunker, 2021). Invertendo valores sociais, transforma pessoas em capital humano, alegando uma nova ética, embasada nas trocas do livre mercado (Harvey, 2008). Entremeadado em todos os meandros do cotidiano, produz um discurso fatalista que se propaga como um novo senso comum (Torres, 2023), impondo a ideia de fim da história, dos sonhos e da utopia de mudança. Daí a importância da crítica de Freire (1998, p.15) “à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia.”

Os estragos causados pelas políticas neoliberais, capazes de produzir “a escassez na abundância, a carência na fartura” (Freire, 2015, p.86), apesar da ilusão de progresso inevitável, trazido pelas tecnologias dos últimos anos, “pode ser constatado através da destruição da vida nos rios e nos mares, da erosão da camada de ozônio, do aquecimento global, das chuvas ácidas, da erosão dos solos, da expansão do consumo de drogas, de sistemas sofisticados de destruição à

disposição de qualquer candidato a terrorista.” (Freire, 2015, p.14). A operacionalização da ideologia dos neoliberais se sustenta em seus discursos impregnados:

do fatalismo para eles irrecusável, segundo o qual as coisas se dão assim porque não podem dar-se de outra maneira. Em lugar, então, da crítica severa a um sistema que, embora sem escassez, condena grande parte da população do mundo à fome e à morte, em lugar da mudança radical de tal sistema, o discurso cínico pretende nos convencer de que o mal é destino ou sina. Não há o que fazer. As coisas são assim mesmo. (Freire, 2015, p.86)

O Projeto Político-Pedagógico, assim como outros documentos e manifestações de exercício democrático, tem sido desacreditado dentro da lógica deste discurso fatalista, ecoando frases que brotam do desânimo que acomete grande parte dos sujeitos: “Não adianta discutir.”, “Não tem saída.”, “As coisas são assim mesmo.”, “Perdemos tempo discutindo teoria e não vai adiantar nada.”. Frases como essas refletem o êxito das ideias neoliberais que pretendem apresentar a realidade como fato dado, inconcebível de mudança. Segundo Gadotti,

O neoliberalismo apresenta-se como única resposta à realidade atual, desqualificando qualquer outra proposta. Desqualifica principalmente o Estado, os Sindicatos e os Partidos Políticos. Denuncia a política fazendo política. (Gadotti, 1999, p.343)

O agravamento dessa situação de desânimo docente e de enfraquecimento do debate político nas escolas pode ser explicado pela forma como o neoliberalismo tem embasado as ações cotidianas, orientando o modo de vida e as relações atuais, configurando-se um novo senso comum (Torres, 2023, p. 62). Torres aponta para o que sugere Walter Mignolo, de que “o neoliberalismo não é apenas uma questão econômica e financeira, mas um novo projeto civilizador” (Torres, 2023, p. 69). A competição pelo espaço escolar, travada entre o ideário neoliberal e o progressista, palmo a palmo vão disputando narrativas e contrapondo visões distintas de mundo, de sociedade e de ser humano. Nos últimos anos, as políticas educacionais brasileiras vêm sendo influenciadas pelas orientações neoliberais, muitas vezes maquiadas com ilusões idealistas, que fortalecem “uma escola para a formação de capacidades produtivas visando preparação para o trabalho conforme interesses do mercado e da economia globalizada, por meio de um currículo de resultados de cunho utilitário.” (Libâneo, 2021, p.102).

Longe de intencionar a mudança das estruturas materiais, ideologias

pedagógicas voltadas para uma ideia de pós-capitalismo ou “sociedade do conhecimento” constituem-se, de acordo com Newton Duarte (2001) em ilusões que têm sido “amplamente aceitas”, exercendo um certo “fascínio nos intelectuais da atualidade” (Duarte, 2001, p.40). Essas correntes pedagógicas trazem como foco o desenvolvimento de competências para “aprender a aprender”, colocando as ações individuais ou subjetivas como foco privilegiado e vem influenciando as mudanças ocorridas nos documentos oficiais orientadores da educação nacional, como a BNCC. Diferente dos propósitos presentes na Pedagogia Crítica e na prática progressista, onde “as reformas possíveis e necessárias são feitas com o objetivo de viabilizar a transformação mais radical da realidade” (Freire, 2015, p.72), o “aprender a aprender” prepara os indivíduos para construir novas aprendizagens de forma individual, sempre mais importantes que as já construídas e que possuem mais valor do que se construídas de forma coletiva, com foco no desenvolvimento da criatividade, de forma que possam mobilizar seus conhecimentos (competências) para lidar e resolver as mais diferentes situações e problemas, ou, como coloca Duarte:

é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista. (Duarte, 2001, p.38)

Atendendo aos anseios do neoliberalismo, essa “nova” pedagogia se abstém do compromisso político de lutar “por uma transformação social radical”, “gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana [...] pela consciência ecológica” entre outras lutas, enfraquecendo “a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo” (Duarte, 2001, p.30). Por isso a urgência da retomada da Pedagogia Crítica em nossas escolas e projetos, pois “não se pode dar conscientização ao povo sem uma denúncia radical das estruturas desumanizantes, que marche junto com a proclamação de uma nova realidade que pode ser criada pelos homens.” (Freire, 2002, p.46)

A interferência das organizações internacionais nas políticas educacionais faz parte da agenda neoliberal que perpassa todas as etapas de ensino e se traduz em “um impulso para a privatização e descentralização de formas públicas de

educação, um movimento rumo a padrões educacionais, uma forte ênfase em testes e um foco em prestação de contas.”(Torres, 2023, p. 77) Em contraponto a esse discurso que muitas vezes parece dominante, considerando que “não há nenhuma realidade senhora dela mesma” (Gadotti, 1999, p.343), que não seja passível de mudança, reverbera também, dentro das escolas, a visão progressista, que segundo Libâneo (2021, p. 103), busca uma escola:

voltada para a educação para a emancipação humana, visa o desenvolvimento das potencialidades humanas dos alunos por meio dos conteúdos da ciência, da arte, da estimulação do senso crítico, da valorização da sensibilidade, do desenvolvimento de valores sociais e morais coletivos e de formas criativas de participação na vida social, profissional, cultural.

Dentro desse “senso comum” neoliberal foi sendo construído um discurso de que a educação deve ser uma esfera neutra, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, não devendo ser atravessada por questões políticas, associando erroneamente e propositalmente o termo ‘políticas’ à acepção de propaganda partidária. Trazemos aqui a palavra de Paulo Freire, que embora dita em 1998, é extremamente válida como alerta para os dias de hoje:

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. (Freire, 1998, p. 109)

A quem beneficia a “neutralidade” da educação? Freire nos responde: “é exatamente isto o que sempre interessou às classes dominantes: a despolitização da educação. Na verdade, porém, a educação precisa tanto da formação técnica, científica, profissional quanto do sonho e da utopia.” (Freire, 2015, p.08)

A educação, que acontece no dia a dia das rotinas escolares, abrange as pessoas, os tempos, os espaços, as ações e decisões que são tomadas tanto diariamente como a longo prazo, sendo essa intersecção um estar no mundo e com o mundo, por isso um estar político que problematiza as práticas para uma mudança em busca da utopia de um mundo melhor. Como já visto nestas reflexões, decisões políticas e econômicas interferem diretamente na educação. Para Freire (1998, p. 161):

A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. É exatamente esta permanência do hoje neoliberal

que a ideologia contida no discurso da “morte da História” propõe. Permanência do hoje a que o futuro desproblematizado se reduz.

Alienar a comunidade escolar da participação crítica abre espaço para uma prática educativa mecanicista que visa impedir a escola de participar da formação ética humana, “levando-a a servir como fonte primária de triagem e formação inicial para empresas.” Esses ataques “têm igualmente tentado minar o poder ideológico e político da educação, especificamente desempoderando professoras e professores e professores e seus sindicatos.” (Torres, 2023, p. 83).

Como desdobramento desse discurso de neutralidade, seja como artifício para amordaçar os debates da comunidade escolar ou aproveitando-se desse enfraquecimento político derrocado pelo neoliberalismo, ações reacionárias de cunho moralista têm sido utilizadas em ataques às escolas, numa clara disputa ideológica entre conscientização e dominação (Freire, 1983). O Projeto Político-Pedagógico, como documento e movimento de estudo e debate escolar, é um espaço de exercício democrático e de posicionamento político que representa a garantia da autonomia das escolas nas discussões para a construção de um currículo humanizado, que fuja da lógica utilitária do mercado e da transformação de homens e mulheres em capital humano qualificado para o trabalho. Por esse motivo, as Propostas Político-Pedagógicas vêm sendo alvo de um discurso contínuo de desempoderamento e desqualificação, baseado em queixumes³² e em um fatalismo ligado à impossibilidade de mudanças, assim como as escolas vêm sendo alvo de ataques e interferências por parte de alguns setores sociais: são ataques que a autonomia das escolas vem sofrendo a nível de Projetos de Lei. Dois exemplos, um nacional e um municipal merecem destaque: o Projeto de Lei 177/2018, do Prefeito Daniel Guerra, de Caxias do Sul e o Movimento Escola sem Partido, iniciado em 2004 e que deu origem a diversos Projetos de Lei no país.

Alterar, suprimir ou censurar a diversidade do Projeto Político-Pedagógico?

³²De acordo com Stecanela (2018, p. 931), o termo queixume se refere a “um aspecto *que* tem sido recorrente nas narrativas sobre a experiência docente e escolar: as culturas da reclamação.” A expressão “queixume” é observada no cotidiano escolar, pela voz dos professores e estudantes, no artigo: Stecanela, N. (2018). A Coisificação da Relação Pedagógica no Cotidiano Escolar. *Educação & Realidade*, 43(3). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/78810>

Durante a gestão do prefeito Daniel Guerra, o Plano Municipal de Educação e as Propostas Político Pedagógicas, por consequência a autonomia das escolas, sofreram um ataque. Através do Projeto de Lei 177/2018, o executivo tentou propor “alterar ou suprimir termos, como orientação sexual e identidade de gênero, das estratégias do Plano Municipal de Educação, em vigor conforme a lei 7.947/2015.”³³ O Plano Municipal de Educação é o documento orientador para a construção e revisão dos Projetos Político-Pedagógicos. O material enviado pela Secretaria de Educação para as escolas, digitalmente, como modelo para orientar o processo de revisão em 2018 já trazia alterados (ou tachados) os termos orientação sexual e identidade de gênero, numa clara tentativa de interferir na forma democrática e autônoma de revisão das Propostas Político Pedagógicas, incutindo uma censura moral e religiosa nas escolas públicas de Caxias do Sul.

Em uma queda de braço com o executivo, o Conselho Municipal de Educação manifestou-se contrário ao projeto, conforme consta no Diário Oficial Eletrônico do Município de Caxias do Sul (Número 1077 - 02/05/2019 - Página 12):

O Conselho Municipal de Educação, com fundamentado na legislação vigente e nas considerações apresentadas no item 3 do presente Parecer, conclui por:

- MANIFESTAR-SE CONTRÁRIO à aprovação do Projeto de Lei nº 177/2018, face à fundamentação e manifestação do Fórum Municipal de Educação (FME) e as considerações aqui apresentadas, sustentadas na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), nos Princípios e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010) e nos posicionamentos do MEC e do CNE com relação ao Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
- RESSALTAR que todas as tentativas de limitar as discussões sobre as questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar são inconstitucionais. Violam os princípios da liberdade de aprender e ensinar, da igualdade de condições de acesso e permanência na escola e da não-discriminação.
- Encaminhar, anexo ao presente Parecer, a Moção de Repúdio contra o Projeto de Lei nº 177/2018, que “Proíbe a construção, divulgação e apreciação de material que disponha sobre a ideologia de gênero e/ou identidade de gênero nas escolas municipais de Caxias do Sul-RS e dá outras providências”.

Ressaltando a importância do Projeto Político-Pedagógico para as escolas, foi com o apoio deste documento que o Conselho Municipal de Educação pode superar esse ataque antidemocrático e preconceituoso. No mesmo diário Oficial, o Conselho publicou a Moção de Repúdio Nº 01/2019, que traz o Projeto

³³disponível em <https://www.camaracaxias.rs.gov.br/noticias/index/18131>, acesso em 03/05/2024

Político-Pedagógico como documento que embasa os princípios éticos da escola:

- considerando que os princípios constantes nas Diretrizes supra, e também replicados nas propostas pedagógicas das escolas constam, entre outros, de princípios éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

A nota de repúdio reforça, ainda, o Projeto de Lei como um ataque à autonomia das escolas, ressaltando mais uma vez a importância da sua garantia nas Propostas Pedagógicas:

I - o Projeto de Lei acima mencionado contraria:

c) a autonomia das escolas, quanto às decisões sobre sua Proposta Pedagógica, currículo escolar, planos de estudo, planos de trabalho dos professores, desde que observada a legislação vigente (inciso I, do art. 12, da LDBEN);

Escola sem partido ou sem posicionamento político?

A importância destas reflexões se confirma também ao nos defrontarmos com movimentos sociais conservadores como o denominado “Escola sem partido”. A ideia do programa existe desde 2004 e foi crescendo na esteira dos partidos da extrema direita brasileira. O Movimento Brasil Livre (MBL), por exemplo, teve e ainda tem um papel fundamental na disseminação do ideário da escola sem partido. Influenciando a disseminação da ideia de que as reflexões sobre as condições materiais da educação e a conscientização utópica por uma sociedade mais igualitária e justa, decorrentes da Pedagogia Crítica e da esquerda, eram propaganda político partidária, o MBL iniciou e apoiou os ataques insanos do Movimento Escola sem Partido em todo o Brasil. Importante salientar que o próprio MBL, presente nas escolas com o movimento Escola sem Partido, iniciou sua constituição como um movimento social conservador e logo se transformou no PL, Partido Liberal. Inúmeros projetos motivados por esse movimento foram apresentados, até 2017 verificavam-se proposições legislativas em quinze entes da federação e 66 municípios, dentre 22 estados, de todas as regiões do Brasil (Coelho, 2021). Em 2019 a deputada Bia Kicis (PSL) levou para o Congresso o Projeto de Lei “Programa Escola sem Partido”. O documento propunha, na sua justificativa, o seguinte texto:

É fato notório que professoras e professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas, bem como para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis. (Brasil, 2019)

O pressuposto de neutralidade política induz à uma falácia, pois fica clara a ideia de que “sem partido” significa exclusivamente sem uma reflexão crítica e progressista. Além disso, esse movimento reacionário pretende mobilizar a relação educação-política como proposição de mudança radical contra o capitalismo neoliberal e implica na tentativa de desresponsabilização do Estado na resolução das demandas sociais relativas ao âmbito educacional. A disseminação dessas interpretações equivocadas sobre o debate político nas escolas espalhou-se por diversos municípios e estados brasileiros. Esses movimentos se configuram em um ataque do campo ideológico reacionário, que longe de criticar realmente a política partidária, quer na verdade disputar a hegemonia política por dentro das escolas, por isso Paulo Freire, educador da Pedagogia Crítica, foi, e vem sendo tão perseguido.

Sob o pretexto de uma inexistente neutralidade, o foco do debate sobre a responsabilização do poder público frente aos problemas educacionais, a serem discutidos no âmbito escolar, foi propositalmente deturpado, dando lugar a criminalização do indivíduo, abrindo espaço para “a delação do professor por parte do aluno, cada vez que esse professor iniciasse um debate que o aluno entenda que não seja pertinente”³⁴ (FEUSP). Em 2021, o STF embargou a Lei nº 7.800/2016 do Estado de Alagoas, baseada nos ideais da escola sem partido. Segundo Coelho (2021):

O STF concluiu que a lei impugnada violou o princípio da proporcionalidade, na vertente adequação, uma vez que “não constitui instrumento apto à obtenção do fim que alega perseguir”. Isso porque, a lei, pela vagueza e abrangência de suas disposições, a pretexto de assegurar uma educação “neutra” e livre de “ideologias e doutrinação”, pode acabar servindo ao exato oposto: a imposição ideológica e a perseguição dos que dela divergem.

O STF ainda frisou, em sua manifestação, a autonomia pertencente aos sistemas de ensino e às escolas, alegando que “a ideia de neutralidade política e ideológica pretendida pela lei estadual é antagônica à de proteção ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e à promoção da tolerância, tal como previstas

³⁴disponível em <https://www4.fe.usp.br/escola-sem-partido>. Acesso em 28 de abril de 2024.

na Lei de Diretrizes e Bases” (Coelho, 2021). Ressaltando mais uma vez a importância do Projeto Político-Pedagógico para as escolas como documento garantidor da gestão plural e democrática, definido pela LDB.

Estes projetos expõem a pretensão do neoliberalismo em esvaziar os sentidos políticos das instituições sociais, buscando transformá-las “numa entidade isolada cujo sucesso e cuja eficácia se medem em termos da gestão de recursos e estratégias de desempenho e cuja articulação com as demais organizações se dá por meio da competição.” (Chauí, 2020, p.320) Quando o professor e a comunidade reproduzem esse discurso, quando a política desaparece dos documentos das escolas, quais são as implicações? A desarticulação entre educação e política, pode ser representada na supressão do termo “político” da nomenclatura do Projeto Político-Pedagógico, em Caxias do Sul.

Quando o Político desaparece da Proposta Pedagógica?

Para aprofundar esse debate, buscamos rastrear os caminhos e os motivos que levaram o município de Caxias do Sul a retirar o termo “político” da nomenclatura “Proposta Político Pedagógica”, passando as normativas municipais a se referirem ao documento como “Proposta Pedagógica”.

A ausência de documentação disponível entre 2001 e 2007 nos desafiou a procurar junto ao arquivo de uma escola municipal de Caxias do Sul por registros que pudessem apontar quando a nomenclatura deixou de ser usada. Encontramos nos documentos de aprovação do Regimento Escolar desta escola, pelo Conselho Municipal de Educação, de 2006, no item 5.2.1, sobre a gestão e suas atribuições, a denominação “Projeto Político Pedagógico”, onde consta “que é atribuição da equipe diretiva da escola coordenar [...] a elaboração, execução, avaliação e operacionalização do Projeto Político Pedagógico, juntamente com seus pares, em consonância com os princípios do Plano Municipal de Educação.” Esta foi a última vez que encontramos, em documentos escolares, a referência ao termo “Projeto Político-Pedagógico” ou “Proposta Político Pedagógica”.

Em 2007, a Resolução do Conselho Municipal de Educação de Caxias do Sul Nº 16, de 25 de setembro, que dá orientações para fins de cadastro, credenciamento e autorização de funcionamento às Escolas ou Turmas de

Educação Infantil, no seu Artigo 2º, já apresenta como referência a denominação “Proposta Pedagógica”:

Art. 2º - O pedido de Credenciamento e Autorização de Funcionamento das Escolas ou das Turmas de Educação Infantil pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino passa a ser regido pelos ROTEIROS II e III, respectivamente, bem como, por meio do preenchimento do formulário identificado como ANEXO III, cujo modelo integra a presente Resolução e do envio da Proposta Pedagógica e Regimento Escolar, tendo como base a normatização própria do Sistema Municipal de Ensino.

Em que momento, em qual contexto, quais foram os debates que antecederam essa mudança? Há uma ausência de fontes ou evidências que nos apontem para respostas a esses questionamentos. Longe da ingenuidade dos que não se adentram nas questões da educação, parece-nos que a retirada do termo “político” carrega um discurso - ou a negação de um. Aqui, cabe trazer a reflexão de Paulo Freire:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. (Freire, 2001, p.56)

No ano de 2007, o Ministério da Educação publica o documento intitulado *Indagações sobre o currículo*. Neste documento os integrantes dos grupos de trabalho responsáveis pela sua elaboração colocam sobre seu objetivo:

Nessa perspectiva, pretendemos subsidiar a análise das propostas pedagógicas dos sistemas de ensino e dos projetos pedagógicos das unidades escolares, porque entendemos que esta é uma discussão que precede a elaboração dos projetos políticos pedagógicos das escolas e dos sistemas. (Brasil, 2007, p.05).

No texto do documento é utilizado o termo “Projeto Político Pedagógico”, aproximando o ato educacional do ato político, tanto no que diz respeito à construção democrática e coletiva dos objetivos pedagógicos e político-sociais da escola, resguardada a identidade e particularidade do seu território, na busca de uma educação inclusiva e de qualidade de âmbito nacional, quanto na orientação para a superação das desigualdades através de uma educação focada nos direitos humanos, na criticidade e autonomia.

Em Caxias do Sul, no ano de 2007, é iniciado o processo para construir os

Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. De acordo com Zanette (2019) a Secretaria Municipal de Educação organizou um grande movimento com o propósito de formação de estudos para as assessoras pedagógicas, suscitando discussões sobre a reformulação curricular, ancorada nos documentos legais, como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). A pesquisadora relata que “também serviram de alicerce para os estudos pedagógicos realizados pela assessoria, [...] Indagações sobre Currículo, lançado pelo Ministério da Educação, no ano de 2007, no intuito de (re)pensar novas orientações curriculares, tendo como eixo norteador a aprendizagem do aluno.” (Zanette, 2019, p. 69).

Embora, conforme exposto acima, o texto “Indagações sobre o currículo” traga a ligação intrínseca entre política e educação, referindo-se, em seu escopo aos “Projetos Políticos Pedagógicos” das escolas, e apesar de ter sido tomado como base para as discussões e elaborações dos Referenciais da Educação da Rede Municipal de Caxias do Sul, o documento final do município já traz em sua redação a alteração da denominação “Projeto Político-Pedagógico” para “Proposta Pedagógica”, definindo-a conforme aparece em nota de rodapé:

Proposta Pedagógica entendida aqui como documento formal e intencional, articulador do processo de ensino-aprendizagem³⁵, que exprime um conjunto de princípios norteadores que garantem a autonomia da instituição e refletem o pensamento de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar. (Caxias do Sul, 2010, p. 31)

Acreditamos que a troca ou omissão de um termo em um discurso não é isenta de intencionalidade. Para Bakhtin (2009, p. 42 apud Lima 2022, p.96) “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.” Assim, podemos suscitar alguns questionamentos: quais intenções foram se desenhando nas normativas do município de Caxias do Sul a partir de 2007, ao referir-se aos projetos das escolas como “Propostas Pedagógicas”, omitindo o termo “político” da sua denominação? Esse movimento pode indicar o esvaziamento da discussão política na educação?

³⁵ Entendemos ser importante chamar atenção para a grafia “ensino-aprendizagem” no documento da Secretaria de educação. Essa escrita, com hífen, remete ao conceito de que as duas ações, de ensinar e de aprender, seriam um processo único e indissociável. Já a escrita “ensino e aprendizagem”, sem hífen e com a conjunção “e”, aponta que os dois processos, embora complementares, são distintos, sendo que um não garante o outro, sendo este segundo entendimento o que utilizamos nesta pesquisa.

Poderia ser uma tentativa (ou sintoma) de enfraquecimento do lugar que a escola ocupa de formação política? As Diretrizes Nacionais da Educação Básica de 2013, trazem o entendimento da política como debate profícuo na construção de ações para o bem comum na escola, apontando que:

A escola é, ainda, espaço em que se abrigam desencontros de expectativas, mas também acordos solidários, norteados por princípios e valores educativos pactuados por meio do projeto político-pedagógico concebido segundo as demandas sociais e aprovado pela comunidade educativa. (Brasil, 2013, p. 25)

Buscando alargar as reflexões, nos remetemos ao processo ocorrido no estado de São Paulo, em 2008. Por ser um estado com grande influência no país no que diz respeito à legislação educacional, consideramos importante referir o artigo escrito por Siqueira (2010) que debate o decreto de execução imediata e integral da chamada Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCESP). Nesta Proposta Curricular de 2008, anterior aos Referenciais de educação do município de Caxias do Sul, o termo político não é explicitado (Siqueira, 2010, p.01). Segundo Siqueira, há uma ênfase na questão da gestão, fazendo com que a responsabilidade da qualidade e dos resultados educacionais recaia principalmente no âmbito do individual:

Essa aproximação entre educação e gestão que, em muitos aspectos, abrevia a discussão sobre a primeira, parece expor sua manifestação mais incisiva na concepção de Projeto Pedagógico [...]. A não explicitação da qualificação "político" no emprego da expressão "projeto pedagógico", que insistentemente se apresenta ao longo do texto da Secretaria, não nos parece ser uma preferência fortuita. (Siqueira, 2010, p.04)

Para contextualização, no período de 2007 a 2010 o governador de São Paulo era José Serra, então membro do PSDB, e em Caxias do Sul o prefeito municipal era José Ivo Sartori, do PMDB.

Dando sustentação à ideia de que a política constitui-se também no discurso do enunciado, Lima (2022) aponta, a respeito do mesmo tema, que ao retirar a palavra "político" da relação com o projeto pedagógico, retira-se "também um aspecto fundamental dos objetivos presentes na construção da esfera administrativa e pedagógica das instituições, qual seja: a participação efetiva de todos e todas." (Lima, 2022, p.96). Entendemos que a mudança acompanha o deslocamento proposital da compreensão da política na educação enquanto centro de participação humana no coletivo, para situá-la erroneamente no âmbito de propaganda político-partidária.

Para Freire, “autonomia é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades”. (Machado, 2019, p. 54). Ciente de que a autonomia e a democracia, exercidas através de uma prática político pedagógica coletiva, possibilitam que a escola seja agente de resistência contra o neoliberalismo, o “novo totalitarismo” (Chauí, 2020) usa o pretexto de uma inexistente neutralidade, criando uma rede de dominação tão complexa que “faz com que não exista um “fora”, uma alteridade possível, levando à idéia de “fim da história”, portanto a perda da idéia de transformação histórica e de um horizonte utópico.”(Chauí, 2020, p.325).

O silenciamento dos processos que modificaram a alteração da denominação “Proposta Político Pedagógica” para “Proposta Pedagógica” apontam para o ataque à educação democrática e autônoma, tendo como mira a escola, que se constitui em espaço de debate político e social. Para Freire, segundo Costa (2000, p. 393) “a educação como ato político compreende a existência dos vários projetos que estão em disputa na sociedade, bem como a opção que fazemos na defesa de um, e não de outro”, constituindo-se em ato de resistência a um dos pressupostos do neoliberalismo, que é o de transformar as instituições sociais em um “tipo determinado de organização que percorre a sociedade de ponta a ponta e de cima embaixo: a empresa” (Chauí, 2020, p. 321).

Daianny Costa completa nossa argumentação trazendo o sentido de politicidade para Freire (Costa, 2015, p. 323) :

A antítese entre luta e acomodação ou respectivamente esperança e a-político, representa nossa visão política de mundo. Assim, só um sujeito que se reconhece político tem esperança. A desesperança, pelo contrário, representa o fatalismo de que, em sendo a-político, não se faz cidadão nem luta para a transformação. Há daí interesses ideológicos em que a sociedade seja mais acomodada do que briguenta.

Apesar dos retrocessos e ataques que a educação brasileira vem sofrendo, acreditamos que tanto as escolas quanto os Projetos Político-Pedagógicos permanecem sendo espaços para a construção e o debate político de um projeto de autonomia e democracia para a emancipação humana. “Isso tudo não significa conceber a escola como a única impulsionadora das transformações sociais. As tarefas de construção de uma democracia econômica e política pertencem a várias esferas de atuação da sociedade, e a escola é apenas uma delas.” (Libâneo, 2001, p.09)

Os capítulos apresentados até aqui buscaram trazer a importância de aprimorarmos nosso olhar para o Projeto Político-Pedagógico das escolas brasileiras, considerando o contexto mundial político e econômico atual, visto que ao realizarmos esse movimento precisamos enxergar mais que um documento escolar. O Projeto Político-Pedagógico é eco, reflexo, narrativa, porta voz do contexto em que se encontra: reflete os processos democráticos e políticos constituídos pelas influências que lhe atravessam, sejam elas externas, do município e do estado em que se constroem, sejam elas internas, constituídas pelos saberes e desejos de cada sujeito da comunidade escolar, sejam elas estruturais, decorrentes do que acontece no país e no mundo. A democracia e a política desses processos não são construtos do presente imediato e local, antes, possuem uma história, que desenha a disputa de narrativas distintas, dando forma aos avanços e retrocessos que compõem a atualidade, e que permanecem em transformação.

A democracia, a autonomia e a política estão mundialmente sendo direcionadas pelas ideias neoliberais, trazendo desafios importantes para a educação e seus desdobramentos enquanto prática pedagógica no cotidiano escolar, atravessando também as construções e as percepções das professoras e professores acerca do Projeto Político-Pedagógico. As narrativas das professoras e professores, a partir das suas reflexões sobre sua própria história e prática docente, consolidando o ato de “dizer a sua palavra”, podem orquestrar mudanças e transformações importantes para refrescar a utopia que move (ou deveria mover) a educação em direção a um mundo melhor, mais justo e igualitário.

Das Utopias
Mario Quintana

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

6. PERCURSOS INVESTIGATIVOS PARA COMPREENSÃO DOS MOVIMENTOS DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NO COTIDIANO ESCOLAR

Salve o mestre Bimba
A Bahia de Maré
Salve o mestre que me ensinou
A mandinga de bater com o pé
laia ioio
Mandingueiro
Cheio de Malemolência
Era ligeiro o meu mestre
Que jogava conforme a cadência
No bater do berimbau
(Música laiá loiô, Domínio Popular)³⁶

Cadência, bamboleio, ginga, malemolência... A roda de capoeira, patrimônio imaterial brasileiro, convida ao movimento, à multiplicidade. Capoeira se aprende na roda, na troca com o outro, com respeito e compromisso. Este capítulo apresenta nossa proposição metodológica em trabalhar com os Círculos dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, cujos procedimentos são orientados pelo professor Celso Ilgo Henz e o Grupo de Pesquisas em educação Diálogos, da UFSM. Como metáfora para o capítulo trouxemos a epígrafe acima, uma música presente nas rodas de capoeira, pois elas nos remetem à aprendizagem e evolução coletiva, híbrida, que une tradição e mudança, liberdade e luta, diálogo e sensibilidade, observação e atuação, assim como essa metodologia pretende ser.

O Projeto Político-Pedagógico de uma escola se constrói a partir da multiplicidade de desejos e sonhos que cada um dos sujeitos traz, entrelaçados com a realidade na qual se encontram: as possibilidades materiais, de pessoal, os tempos e espaços que vêm do poder público. É uma aposta, um horizonte em direção ao qual se caminha, o ponto ideal de chegada a partir do qual se organizam as ações escolares.

Assim, o Projeto Político-Pedagógico precisa ser construído no coletivo, pois é um documento que historicamente representa a garantia da autonomia e da democracia na escola. Por isso é imprescindível que se organizem tempos e espaços na comunidade escolar para que o maior número de pessoas ou

³⁶Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x-CeQ9xNvsU> Acesso em 04/08/2024.

representantes de segmentos da escola participem, assumindo a corresponsabilização pelos caminhos nos quais se dará o processo educativo, a partir do que for construído no documento.

No município de Caxias do Sul, a cada três anos, a Secretaria Municipal de Educação organiza o processo de revisitação dos Projetos Político-Pedagógicos. Revisitação, pois as escolas do município já possuem um Projeto Político-Pedagógico. Durante este processo, respeitando as legislações (federal, estadual e municipal, BNCC, Documento Orientador Curricular do Estado e do Município) as escolas têm liberdade para discutir, alterar ou complementar o documento, levando em consideração o contexto social, o território³⁷ e a comunidade, que se modificam constantemente.

O processo de revisitação do Projeto Político-Pedagógico na escola é o momento em que todo seu sentido pode ser dimensionado, pois é quando a comunidade escolar é convidada a ler, reler e manusear o documento, de forma sistemática, orientada e propositiva, abrindo espaço para que o projeto possa ser debatido e refrescado por familiares, professoras, professores e estudantes.

O teor do Projeto Político-Pedagógico, suas concepções e ordenamentos, atravessam o cotidiano escolar, dando o tom das relações, dos procedimentos e do convívio que se estabelecem na escola. Esse atravessamento pode ser percebido de forma direta: nos documentos escolares, nas reuniões de pais, de professoras e professores, na organização dos tempos e espaços, na resolução das situações que se apresentam e nas tomadas de decisão dos gestores e professoras e professores. Mas também pode ser percebido de forma indireta: nas sutilezas do dia a dia, nos posicionamentos individuais e coletivos da escola frente a situações desafiadoras ou prazenteiras, internas ou externas, que se desdobram em novos momentos e rotinas, nas formas de se relacionar com o outro e com a própria prática, na liberdade de experimentar novos formatos, métodos e ações, na abertura para tensionar e debater políticas públicas, acontecimentos locais e não locais. A construção do Projeto Político-Pedagógico evoca os educadores a problematizar o contexto socioeconômico dos sujeitos, os aspectos culturais que permeiam a

³⁷De acordo com o Documento Orientador Curricular de Caxias do Sul (DOCCXS) a definição de território é embasada no conceito de Milton Santos, e parte “da premissa de que o território emerge das relações sociais, que não são neutras nem livres de tensionamentos e, por vezes, são conflitantes”. (Caxias do Sul, 2010, p.11)

comunidade escolar, sua constituição histórica, geográfica e antropológica, fortalecendo o papel social que a escola ocupa na comunidade que está inserida.

Buscando o movimento da implementação do Projeto Político-Pedagógico no cotidiano escolar, junto às professoras e professores, de forma a construir uma ressignificação deste importante documento, o cenário da pesquisa foi constituído pelo cotidiano de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, situada na zona Sul de Caxias do Sul.

A partir desta realidade, buscando dar sentido histórico para a investigação sobre de que forma o Projeto Político-Pedagógico desta escola emerge no cotidiano escolar e problematizar a importância deste documento para a autonomia e democracia das ações e decisões docentes, primeiramente faz-se necessário considerar o histórico do desenvolvimento das políticas educacionais nas últimas décadas no Brasil, até chegarmos à garantia da construção do Projeto Político-Pedagógico pelas escolas. Nesta pesquisa, já fizemos essa breve contextualização histórica, utilizando como método de pesquisa a análise de legislação, sugerida por Faria Filho (2008) e a análise documental desenvolvida por Bacellar (2005), apresentadas nos capítulos três e cinco.

Para Faria Filho, “algumas informações somente a legislação pode nos oferecer: um deles é o ordenamento legal do processo pedagógico.” (2008, p. 124). Na busca para elucidar a linha histórica do ordenamento legal e pedagógico referente aos Projetos Político-Pedagógicos, com seus avanços e rupturas, nesta pesquisa realizamos a análise das Legislações e Documentos Federais: Lei 10172/2002, Diretrizes Curriculares Nacionais, texto Indagações sobre o currículo - MEC/2007 e as Legislações e Documentos Municipais: Lei nº 5747/2001, Referenciais da Educação da Rede Municipal de Caxias do Sul/2010 e Resolução do Conselho Municipal de Educação de Caxias do Sul Nº 16/2007.

A partir da análise da legislação, buscamos construir uma trajetória desde a implementação dos Sistemas Nacional e Municipal de Educação até a garantia da autonomia das escolas na construção do seu Projeto Político-Pedagógico, ordenada na LDB, contextualizando política, social e economicamente cada período. Trazendo à tona o “repertório discursivo que a legislação põe à disposição e em movimento” (Faria Filho, 2008, p. 123), visamos compreender as relações políticas e sociais que levaram ao uso da nomenclatura Projeto Político-Pedagógico em nível nacional,

bem como o desaparecimento do termo “político” das nomenclaturas na legislação do município de Caxias do Sul, considerando que para Faria Filho, (2008, p.113) “a lei, em sua dinâmica e contradições, objetiva a própria dinâmica das relações sociais”.

Considerando “que a análise da legislação isoladamente não é suficiente, somente é possível com cruzamento de fontes” (Faria Filho, 2008, p.22), torna-se necessário situar a escola no âmbito de sua realidade e conhecer os documentos que orientam seu funcionamento. Assim, nos inspiramos na análise documental de Carlos Bacellar para dialogar com os documentos escolares, principalmente o Projeto Político-Pedagógico, de modo que possamos ter uma visão da realidade da escola, suas proposições e seu funcionamento. Bacellar (2005, p.63), propõe que os documentos devem sempre ser analisados dentro de um contexto, já que “documento algum é neutro, e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou do órgão que o escreveu.”

Nesta perspectiva metodológica, somos levados a buscar quais são as implicações destes documentos escolares, onde são arquivados, que olhar se dá para eles, quais os sentidos desses documentos na rotina escolar. O Projeto Político-Pedagógico, nas escolas municipais de Caxias do Sul, se desdobra em ações através dos Planos de Trabalho, organizados pelas professoras e professores no início de cada trimestre, e estas ações são descritas nos registros pedagógicos que acompanham os registros de frequência e desempenho dos estudantes. Esse movimento compõe os registros legais da escola sobre suas ações pedagógicas a partir das concepções discutidas e construídas durante a revisitação/construção do Projeto Político-Pedagógico.

O Projeto Político-Pedagógico é um documento que está constantemente em ação. Se ele dá o tom para os sujeitos da escola, que construíram os processos pedagógicos a partir das suas proposições, o contrário também procede: os sujeitos dão o tom ao Projeto Político-Pedagógico, pois são suas vozes, suas concepções, seus desejos e utopias que orientam sua revisitação e que ecoam na sua implementação diária. Convido a imaginarmos o Projeto Político-Pedagógico com uma materialidade quase humana, onde seu “pensar” ou sua “consciência racional” se encontram no escrito, e seu “agir” aparece nas interpretações e experimentações que os sujeitos escolares fazem dela. Como uma forma de convívio entre múltiplos,

as relações entre professoras e professores e o Projeto Político-Pedagógico é recheado de tensionamentos, divergências e (re)construções.

Nesse sentido, fez-se necessário construir caminhos para chegarmos ao âmago do problema desta pesquisa, que era compreender como os movimentos de implementação do Projeto Político-Pedagógico se evidenciam no cotidiano escolar, a partir das narrativas das professoras e professores sobre suas práticas pedagógicas e assim descobrir possíveis caminhos para a ressignificação deste documento como ferramenta para situar criticamente a prática pedagógica docente.

Para tanto, criar um espaço com as professoras e professores, onde se possa falar “dizendo a sua palavra”³⁸ e “ouvir escutando” o outro, tornou-se primordial. Os círculos e rodas humanas, ancestrais e presentificadas, trazidas poeticamente neste projeto, se materializam aqui na nossa escolha metodológica. Convergindo com a motivação desta escolha, acalentamos o desejo de, juntamente com as professoras e professores, buscar uma ressignificação do Projeto Político-Pedagógico, através da reconstrução do sentido democrático e autônomo deste documento. Ainda, nos moveu nessa aventura metodológica, o compromisso e o envolvimento emocional decorrentes do fato de que a pesquisadora-coordenadora faz parte do grupo de professoras e professores desta escola, estando implicada, também, em observar e em vivenciar os movimentos da implementação do Projeto Político-Pedagógico nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar.

Assim, nos desafiamos a eleger como metodologia para esta pesquisa os Círculos dialógicos investigativo-auto(trans)formativos, criado pelo grupo Dialogus, sob a coordenação do professor Celso Ilgo Henz. Inspirada nos Círculos de Cultura de Paulo Freire, essa metodologia propõe-se a reunir, em círculo (ou roda) o grupo de professoras e professores da escola e, através do “diálogo-problematizador, proporcionar uma reflexão crítica sobre o ato educativo, com um coletivo de pessoas, educadores e/ou educandos, com base nas questões levantadas pelo grupo em relação à temática” (Henz, Freitas e Silveira, 2018, p.841). De acordo com Henz:

O desafio é ousar novas práxis pedagógicas, acadêmico científicas, cidadãs e pessoais, reconhecendo a importância da palavra e da genteidade de cada participante na sua alteridade, bem como na constituição do seu eu pessoal e profissional, propiciando que todas e todos imerjam-emerjam na/da conscientização de serem partícipes, coautoras e coautores da feitura

³⁸Fiori, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: Freire, Paulo, Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1983.

pessoal e profissional de outras genteadades em processos de auto(trans)formação. (Henz, 2023A, p. 40).

Buscando (re)construir, em comunhão e em coautoria, o caminho percorrido na revisitação do Projeto Político-Pedagógico e (re)descobrir no/com o coletivo as percepções sobre os movimentos de sua implementação nas práticas cotidianas, acreditamos que os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos nos guiaram na dialeticidade e dialogicidade necessárias, onde “as práxis educativas e acadêmico científicas passam a ser assumidas como processos pelos quais mulheres e homens começam a descobrir em si e nas/com outras e nos/com outros a possibilidade de, não obstante todos os condicionamentos estruturais, serem novamente sujeitos-coautoras(es) da história.” (Henz, 2023A, p.33)

Os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos se constituem um método de “pesquisa acadêmico científica, mas também processos de construção de conhecimento e de mudanças nos *quefazeres* educativos que se colocam na dinâmica dos diferentes movimentos de auto(trans)formação para cada participante.” (Henz, 2023A, p.44). Através do encontro com/das professoras e professores, o pesquisador deixa de ser um coletor de dados para transformar-se em pesquisador-coordenador dos Círculos Dialógicos, tendo as professoras e professores como parceiros coautores da pesquisa. Iniciando a jornada através da proposição de diálogos ou de conversações problematizadoras (numa perspectiva gadameriana), entendemos que é preciso deixar que o Círculo Dialógico seja o portador do tempo, do espaço e da linguagem que é dita, vista, cheirada, escutada, sentida e vivenciada por todos (como plural) e por si mesmos (como indivíduos), onde cada uma/um se ressignifica (ou não) com o outro e consigo. Segundo Henz:

Assim, cada um e cada uma vão aprender a dizer sua palavra, falando na inteireza do seu corpo consciente, que vem educando-se e se constituindo sócio-histórico-culturalmente, contanto que também vão aprendendo a escutar a outra e o outro na mesma inteireza que vêm sendo em suas individualidades e características étnico-culturais. (Henz, 2023A, p.34)

Problematizar a prática é colocá-la em perspectiva, sistematizá-la, fragmentá-la enquanto verdade, misturando cada fragmento seu com o do outro, para então reconstruí-la enquanto experiência não mais individual, mas sim coletiva, permitindo a ressignificação tanto da própria prática, enquanto historicidade, quanto dos sujeitos, como seres históricos e sociais transformadores da sua realidade. “Quer dizer, trata-se de participação ativa no sentir-pensar-agir dos seres humanos

se genteificando, desafiando e propiciando o desenvolvimento de sensibilidades e capacidades, pela vivência do espantar-se, manifestar-se, refletir, descobrir o mundo e nele descobrir-se, tomando consciência de que sua humanização se dá na concretude de uma práxis histórica.” (Henz, 2023A, p. 36)

A pesquisadora-coordenadora, imbricada na pronúncia e escuta da palavra, comprometida com/na mudança social na qual acredita, propondo-se a caminhar com os outros em busca do ser mais, deve estar atenta, sensível e aberta para, a partir dos diálogos tecidos em cada Círculo Dialógico, problematizar e aprofundar no Círculo Dialógico seguinte, juntamente com os coautores, as “temáticas geradoras emergentes [...] sempre atento ao foco que se propõe a pesquisa”. (Henz, 2023B, p.58). O registro re-criativo, feito ao final de cada Círculo, de forma escrita ou oral, será (re)conhecido pelo grupo de professoras e professores coautores e terá a “importante função de sistematizar esses diálogos, de onde irão emergir as temáticas geradoras para os próximos Círculos e, assim, sucessivamente” (Henz, 2023B, p.58).

Este movimento que liga as diferentes linguagens ditas/vividas no Círculo é importante na medida em que, segundo Henz:

os constructos epistemológicos, que vão sendo dialógicos reflexivamente reconhecidos e sistematizados, devem também ser compreendidos e interpretados com todas as coautoras e todos os coautores. Assim, a ressignificação das (re)construções epistemológico-científicas das narrativas dos processos de auto(trans)formação pessoal e profissional é bem mais ressignificada e sistematizada dentro de uma abordagem hermenêutica, a qual requer uma ação dialógico-comunicativa que gera a fusão de diferentes mundos e horizontes pela escuta sensível e o *dizer a sua palavra* às experiências e às leituras de cada participante. (Henz, 2023A, p. 39)

É de suma importância, nesta metodologia, que a pesquisadora-coordenadora prime pelo cuidado ético de não conduzir a interpretação das falas dos Círculos a partir de si como pesquisadora observadora distanciada, ou como pesquisadora teórica, mas a partir de si enquanto pesquisadora auto(trans)formada e em auto(trans)formação. Heinz aponta que

Isso implica assumir essa pesquisa-auto(trans)formação como um caminhar curioso e rigoroso para se deixar surpreender pelo inesperado, pelo diferente, pelo desafiador e, até mesmo, pelo desestabilizador, não podendo estar a serviço da ratificação de posições prévias. Pesquisar-auto(trans)formar-se em coautoria é colocar-se em busca de possibilidades reais e ressignificativas de construções teórico-conceituais, e de movimentos e processos que levem um “caminhar para si”, enquanto ou

como conscientização e compromisso com as mudanças do sentir-pensar-agir pedagógico, social e pessoal, para que cada mulher e cada homem possa *ser mais* na sua genteidade, que se faz presente no exercício da sua profissão e da sua cidadania. (Henz, 2023A, p.43)

Nesse sentido, tanto como coordenadora quanto sistematizadora das análises, a pesquisadora deve deixar que no Círculo Dialógico aconteça uma conversação autêntica, sem tentar levá-la na direção de coincidir com o que se deseja ouvir. Somente assim pode-se vislumbrar a inteireza de si e do outro, pois “quanto mais autêntica é a conversação, menos possibilidade têm os interlocutores de “levá-la” na direção que desejariam.” (Gadamer, 1999, p.559) Assim, “o que “sairá” de uma conversação ninguém pode saber por antecipação.” (Gadamer, 1999, p.559)

No bamboleio cadenciado do desenvolvimento dos Círculos Dialógicos, lastreando como base essa metodologia de pesquisa, Henz reconhece oito movimentos que se complementam de forma dinâmica e dialética nos Círculos Dialógicos Investigativos-auto(transformativos):

São eles: escuta sensível e olhar aguçado, descoberta do inacabamento, emersão e imersão das temáticas, diálogos-problematizadores, registro recreativo, distanciamento, conscientização, auto(trans)formação; nas últimas pesquisas outro movimento vem requerendo seu reconhecimento: acolhimento/reconhecimento. (Henz, 2023A, p.42)

A figura abaixo demonstra os movimentos provocados pelos Círculos dialógicos investigativo-auto(trans)formativos, em uma espiral que evidencia sua não estagnação e não linearidade:

Figura 1 - Movimentos metodológicos dos Círculos dialógicos investigativo-auto(trans)formativos



Fonte: Henz, Freitas e Silveira, 2018, p. 842

Nesta perspectiva, para a realização dos Círculos dialógicos investigativo-auto(trans)formativos, convidamos todas as professoras e professores da escola, de forma artesanal, intimista e acolhedora, com um convite-carta personalizado, explicando a metodologia, o que se pretende e o objetivo da pesquisa, além, é claro, dos termos legais exigidos pelo Comitê de Ética. Esse movimento será explicitado no próximo capítulo.

A beleza do Círculo Dialógico Investigativo-auto(trans)formativo está na possibilidade verdadeira e profunda de dizer sua palavra, saber que sua palavra foi escutada e ouvir, em escuta sensível, a palavra do outro:

todos precisam estar atentos à fala de cada um dos interlocutores e são livres para *dizerem a sua palavra*, conforme forem se sentindo desafiados à fala. Neste movimento, a ideia é que pesquisador ou pesquisadora-líder e interlocutores coautores e coautoras possam vivenciar uma experiência concreta de troca de sentimentos, de percepções, de crenças, de opiniões, de saberes e de conhecimentos, baseada na escuta sensível e no olhar aguçado ao outro, na busca pela razão de ser das problematizações apontadas pelo grupo. (Henz, Freitas e Silveira, 2018, p. 843)

Tendo o Projeto Político-Pedagógico como mote impulsionador das conversas, os conceitos de democracia, autonomia, política e gestão democrática enquanto princípios norteadores dos diálogos, bem como o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas como palco da conversação, buscamos o acordo dos dizeres, viveres e sentires, na compreensão do que se diz, independente da concordância quanto à individualidade do que se diz, pois

faz parte de toda verdadeira conversação o atender realmente ao outro, deixar valer os seus pontos de vista e pôr-se em seu lugar, e talvez não no sentido de que se queira entendê-lo como esta individualidade, mas sim no de que se procura entender o que diz. O que importa que se acolha é o direito de sua opinião, pautado na coisa, através da qual podemos ambos chegar a nos pôr de acordo com relação à coisa. (Gadamer, 1999, p. 561)

Para construir novos significados e aprofundar a palavra dita em sua complexidade nos Círculos dialógicos investigativo-auto(trans)formativos, é fundamental compreender que as perguntas/problematizações feitas enquanto convite à conversação são perguntas conscientes do saber que não se sabe, pois segundo Gadamer (1999, p. 535):

Para perguntar, temos que querer saber, isto é, saber que não se sabe. E no intercâmbio [...] de perguntas e respostas, de saber e não saber, descrito por Platão, acaba-se reconhecendo que para todo conhecimento e discurso, em que se queira conhecer o conteúdo das coisas, a pergunta toma a dianteira. Uma conversação que queira chegar a explicar alguma coisa precisa romper essa coisa através de uma pergunta.

Essas perguntas possuem a intencionalidade, no sentido dialético, de ir provocando narrativas que possam interagir com as problematizações e gerar novos questionamentos. São questões que partem de um contexto, e que mesmo sendo abertas, sem o desejo de conduzir o diálogo, dispõem de uma limitação. Assim, compreendemos a partir de Gadamer que “nela está contida uma certa circunscrição, através do horizonte da pergunta. [...] Ela só se torna uma pergunta quando a fluida indeterminação da direção a que aponta é colocada na determinação de um “assim ou assim”: dito de outra maneira, a pergunta tem de ser colocada.” (Gadamer, 1999, p. 536)

O desenvolvimento dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos vai “constituindo-se no aprofundamento de estudos, diálogos, reflexões e reconhecimentos do entrelaçamento das muitas dimensões e aspectos do humano, do pedagógico e do social” (Henz, 2023A, p.39). Esse aprofundamento se deu com as proposições de estudos, leituras, enfim,

dinâmicas que aconteceram antes, durante e após o encontro das gentes nos Círculos Dialógicos, propostos pela pesquisadora-coordenadora e pelos coautores e coautoras, trazendo potência para as narrativas, problematizando o que emergiu delas, provocando novas imersões nas reflexões, constituindo-se em auto(trans)formação epistêmica e crítica frente a realidade falada, escutada e ressignificada.

Para compreensão dos diálogos, os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos foram gravados e transcritos, de forma que fossem captadas as temáticas que foram emergindo e que consistiram na matéria-prima a ser compreendida, desdobrada, sistematizada e ressignificada com as professoras e professores coautores, sempre à luz do Projeto Político-Pedagógico e da busca dos movimentos de sua implementação, com base nos conceitos que sustentam esse projeto, quais sejam: democracia, autonomia, política e neoliberalismo. Estas reflexões e interpretações dos diálogos se deu a partir da Hermenêutica de Gadamer, a qual o professor Henz utiliza em sua metodologia como base teórica para compreender não só o dito mas também o não dito. Segundo Henz, a percepção do que emerge nos círculos se dá “dentro da dialética “leitura de mundo-leitura da palavra””, por vezes tendo de ler *o dito no não dito* (Gadamer) e no *dizer a sua palavra* de coautoras e coautores” (Henz, 2023A, p.39). De acordo com Gadamer:

O que vem à tona, na sua verdade, é o logos, que não é nem meu nem teu, e que por isso sobrepuja tão amplamente a opinião subjetiva dos companheiros de diálogo, que inclusive aquele que o conduz permanece sempre como aquele que não sabe. A dialética, como arte de conduzir uma conversação, é ao mesmo tempo a arte de olhar juntos na unidade de uma perspectiva, isto é, a arte da formação de conceitos como elaboração da intenção comum. (Gadamer, 1999, 542)

Esses conceitos emergentes, foram captados na escuta atenta dos Círculos Dialógicos, na leitura das transcrições, pois “cada palavra faz ressoar o conjunto da língua a que pertence, e deixa aparecer o conjunto da acepção do mundo que lhe subjaz. Por isso, cada palavra, como acontecer de seu momento, faz que aí esteja também o não dito, ao qual se refere, respondendo e indicando.” (Gadamer, 1999, p.664). Mas, também para além da palavra, pois de acordo com Henz, “consideramos também os gestos, os olhares, as reações, os sentimentos despertados por esses momentos reflexivos dialógicos, numa espécie de “colocar-se no lugar do outro” e com ele também fazer um “caminhar para si” em mim” (Henz,

Freitas e Silveira, 2018, p.843).

Pretendemos, com esse movimento, apresentar uma tessitura escrita, artística, artesanal, ética e estética, que represente o teor da auto(trans)formação desencadeada nos Círculos Dialógicos, anunciando um novo olhar sobre nós mesmos, sobre nossas práticas, sobre nossas concepções históricas e epistemológicas, nossas experiências, fortalezas e fragilidades, nossos conhecimentos e desconhecimentos teóricos, descobrindo aí os ecos e movimentos do Projeto Político-Pedagógico, construído coletivamente, ressignificando este documento dentro do nosso cotidiano e de nossas práticas, pois:

A auto(trans)formação [...] é movimento carregado de outros movimentos e processos de experiências de vida, de pesquisas, de estudos, de práxis educativa, de encontros e desencontros, que hermeneuticamente vão sendo compreendidos, interpretados e ressignificados. (Henz, 2023A, p.42)

Ao escolhermos esta metodologia de pesquisa, nos aproximando dos *quefazer*s da educação popular, assumimos que esta escolha exige “um caminhar curioso e rigoroso para se deixar surpreender pelo inesperado, pelo diferente, pelo desafiador e, até mesmo, pelo desestabilizador, não podendo estar a serviço de ratificação de posições prévias” (Henz, 2023A, p. 43). Talvez este tenha sido o maior desafio para esta pesquisadora, deixar que os Círculos dialógicos corressem livres, encontrassem seu próprio ritmo, fossem espontâneos e construídos em real coautoria, sem direcionamentos ou pressões que acabassem por receber a palavra dita que se quer ouvir. Foi o desejo desta pesquisadora, enquanto professora de muitos anos, gestora da educação, auto(trans)formar-se com as colegas professoras e professores num verdadeiro “caminhar para si”, assumindo o “compromisso com as mudanças do sentir-pensar-agir pedagógico, social e pessoal, para que cada mulher e cada homem possa ser mais na sua genteidade, que se faz presente no exercício da sua profissão e da sua cidadania.” (Henz, 2023A, p.43).

Seguindo a dialogicidade dos Círculos dialógicos investigativo-auto(trans)formativos, Henz (2023B, p.57 e 58) aponta algumas premissas: “os(as) sujeitos(as) não são meros participantes, mas coautores(as) da pesquisa”, sendo responsáveis e livres para dizer a sua palavra; “os movimentos dos Círculos Dialógicos não apresentam uma linearidade ou hierarquia preestabelecida”, por isso não existe uma sequência, mas uma proposição de mediação feita pelo pesquisador-coordenador; “as temáticas geradoras emergem sempre a partir dos diálogos do e com o grupo”, sendo a

pesquisadora-coordenadora responsável em iniciar o diálogo problematizador no Círculo Dialógico. A pesquisadora-coordenadora também foi responsável por sistematizar a problematização do Círculo seguinte sempre a partir dos diálogos do Círculo Dialógico anterior e proporcionar “momentos de sensibilização inicial, acolhimento e escuta sensível [...] para garantir o diálogo e a dinamicidade dos Círculos” (Henz, 2023B, p. 59).

Outras premissas que pautaram o desenvolvimento dos Círculos Dialógicos também compreendem, de acordo com Henz (2023B, p. 59): “reconhecer-se inacabado em permanente processo de busca por ser mais”; como “coautor sentir-se livre para dizer a sua palavra”; “refazer perguntas”; “estar disposto a ler criticamente seu contexto e suas ações”, mesmo que inicialmente de forma “apenas introspectiva”; “desenvolver a escuta sensível e o olhar aguçado”; “sentir-se pertencente e comprometido com o contexto” e “manter o sigilo sobre as narrativas compartilhadas no grupo”.

Segue abaixo uma representação que pretende, de forma artística, representar os movimentos dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos desta pesquisa.

O centro nos aponta, em verde, as professoras e os professores e suas práticas pedagógicas, seus diálogos, suas utopias, limites e potências. É deste centro que partem os espirais que compõem os pilares desta pesquisa:

- o Projeto Político-Pedagógico, com seus movimentos próprios: concepções filosóficas, metodologias, avaliação, tempos e espaços, legislação, projetos, currículo, utopias, revisitação, construção;
- a Teoria e os Conceitos pesquisados, que auxiliam a compreensão dos construtos emergidos a partir dos diálogos e reflexões dos Círculos. Eles também possuem um movimento próprio, pois se articulam e atravessam a pesquisa. São eles: educação, democracia, autonomia, política, gestão democrática, neoliberalismo.

O espiral cor de rosa desenha a nossa metodologia, que são os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos. Ele perpassa as professoras e professores e os pilares da pesquisa, englobando-os circularmente, trazendo-os ao movimento através dos balanceios da dança-jogo-ciranda, expandindo e voltando ao centro, propondo dez movimentos iniciais que são experienciados, sentidos e vividos através dos encontros dos Círculos Dialógicos, construindo o material da pesquisa.

São os movimentos: escuta sensível, olhar aguçado, descoberta do inacabamento, emersão e imersão das temáticas, diálogos-problematizadores, registro recreativo, distanciamento, conscientização, auto(trans)formação, acolhimento e reconhecimento.

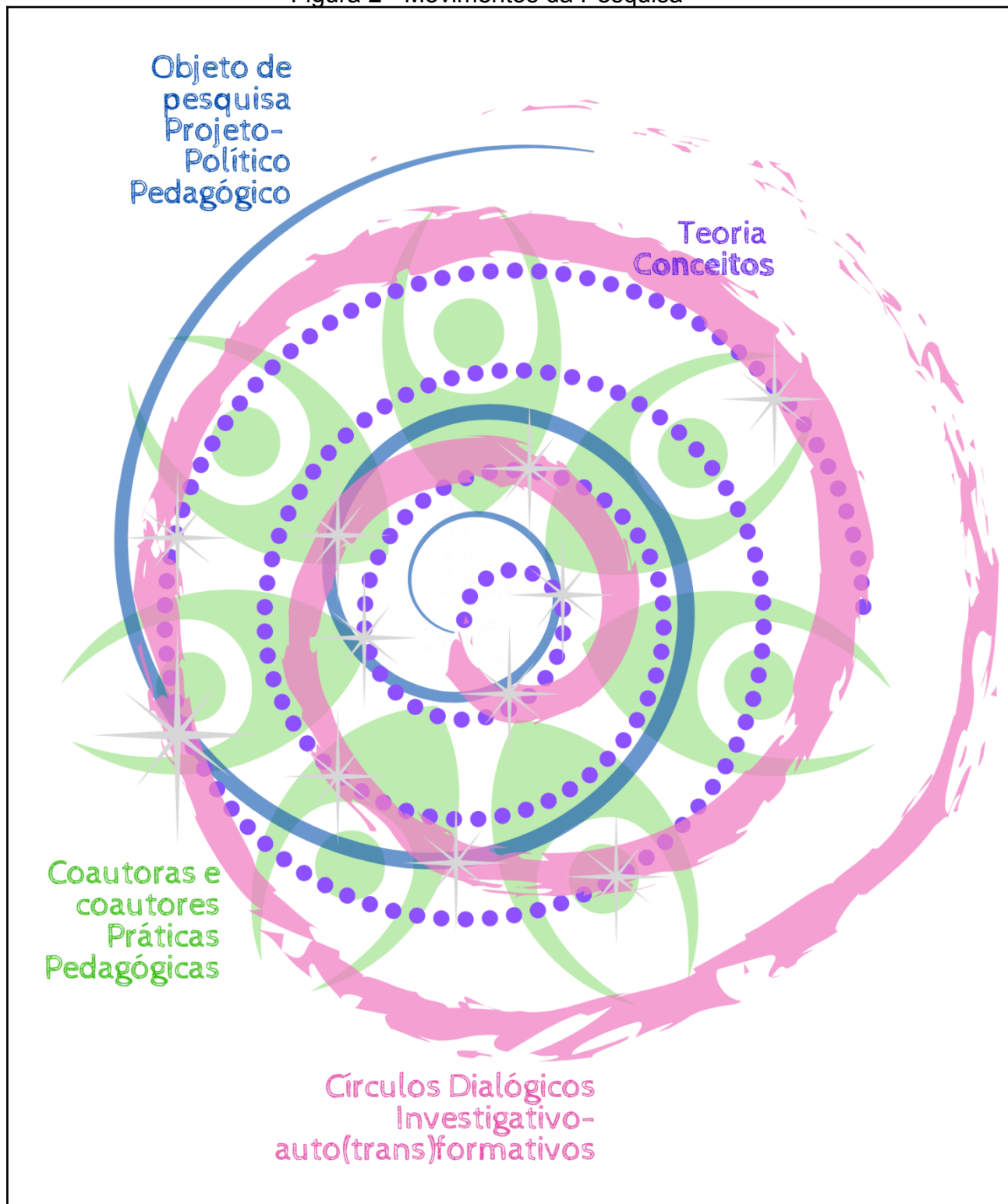
Por fim, os lugares onde o grande espiral dos Círculos Dialógicos cruza os demais espirais e o círculo de professoras e professores, representam pontos de encontro, de confluência, ilustrando as reflexões, os acordos, os impasses, os conceitos que emergem, as palavras ditas em potência, as quais chamamos de *Palavras-estrela*, que serão contextualizadas no capítulo oito. São interseções fundamentais, momentos ímpares, representados através de estrelas, pois formam uma Constelação, resultado dos encontros únicos, de pessoas únicas, com experiências e saberes também únicos.

O termo constelação emerge numa acepção epistemológico-crítica na filosofia de Walter Benjamin (1987, 2009). Por constelação Benjamin designava:

a relação entre os componentes (as estrelas) de um conjunto (as linhas imaginárias que desenham um agrupamento constelar), relação essa que se define não apenas pela proximidade entre as estrelas, mas também pela possibilidade de significado que o conjunto adquirir – o sentido que lhe pode ser atribuído. (Velloso, 2022, p.19).

Esse conceito também será abordado em maior profundidade no capítulo oito.

Figura 2 - Movimentos da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2024), inspirada no livro Pesquisa-auto(trans)formação com genteidades e com o mundo.

7. JOGANDO A PESQUISA NO MUNDO...

Vou mostrando como sou
E vou sendo como posso
Jogando meu corpo no mundo
Andando por todos os cantos
E pela lei natural dos encontros
Eu deixo e recebo um tanto
(Mistério do planeta, Novos Baianos, 1972)

Na vida, tudo é processo, tudo é fluxo, tudo é cíclico...com essa certeza a nos movimentar pela existência, fomos Tateando essa nova etapa: a de jogar a pesquisa no mundo.

Iniciamos este capítulo recordando de forma breve alguns passos dados nas etapas anteriores. Primeiro a idealização do projeto, construído no afã da novidade da pesquisa, escrito cuidadosamente e ancorado em sólidos referenciais teóricos. Corrigido, lido e relido, o projeto de pesquisa foi apresentado para a banca de qualificação, primeira partilha da nossa escrita. Um desvelar-se perante o outro: sentimentos, pensamentos, reflexões, certezas, dúvidas, entregues à banca de qualificação nas palavras conscientemente escolhidas e compostas em frases, parágrafos e capítulos.

Carinhosamente recebido pela banca, o Projeto foi qualificado e aprovado para pesquisa. Iniciou-se o segundo movimento: encaminhar o Projeto de pesquisa para o Comitê de Ética em Pesquisa, na Plataforma Brasil³⁹. Documento que vai, formulário que vem, PDF que volta, o detalhe que ninguém viu, a informação que para alguém faltou, a “salvação do planeta” no apêndice arquivado. As autorizações chegaram e encontraram tudo ali, contido nos arquivos do drive: projeto, termos de consentimento, documentos... arquivos e pastas que coexistiam em tranquilidade no universo privado das plataformas digitais.

Então, o que estava contido começa a se desconter e crescer e pulsar, exigindo existir de fato: é chegada a hora de jogar a pesquisa no mundo. Junto com ela, jogamos nosso corpo. Rodeando as encruzilhadas, ousamos convites, encontros e diálogos. E nestes caminhos “fomos mostrando como somos, e fomos sendo como pudemos, regidas pela lei natural dos encontros”, dispostas e presentes.

³⁹ O Projeto de Pesquisa foi aprovado pelo Conselho de ética em pesquisa em 23 de abril de 2025, sob o Número do Parecer: 7.520.722.

7.1 - Primeiro vem o antes, então chega o durante animado para o depois

Nossa metodologia nesta pesquisa são os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, minuciosamente descritos no capítulo seis. Assim, a pesquisa se lança e existe através dos Círculos Dialógicos. Esta escolha se apresenta em um percurso dialógico, rigoroso, acolhedor, compreensivo, aberto, qualitativo. Muito embora possua espaços e tempos delimitados, intencionalidades e temas propositivos, esta metodologia não dispõe do controle dos caminhos ou resultados, nela a pesquisadora é coordenadora e as/os participantes são coautoras e coautores da pesquisa.

Após muita leitura e estudo, estávamos cientes de que a partir do momento em que os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos fossem iniciados, os diálogos, por acontecerem numa perspectiva hermenêutica, declinariam do controle da pesquisadora-coordenadora e iriam se desenvolver em seu próprio ritmo e desejo. Então, quando as professoras e professores iniciaram suas narrativas, foi entre desabafos, descobertas, monólogos e queixumes que o diálogo brotou, cresceu, se expandiu, deu frutos e morreu, para nascer novamente.

Com a consciência do movimento de entrega do ser/estar em completude e inteireza que são característicos da participação nos Círculos Dialógicos, tomamos o cuidado e o carinho de organizá-los com grande reverência ao tempo e espaço da presença, atentando à ambientação, ao acolhimento e à energia que estaria ali, colocando nossa intencionalidade de transformá-lo em gratidão pela partilha do próprio momento.

Os Círculos Dialógicos desta pesquisa foram organizados para serem realizados na escola municipal de Caxias do Sul onde a pesquisadora-coordenadora se encontrava no momento como diretora, tendo sido eleita pela comunidade escolar. O fato de estar diretamente implicada no cotidiano da escola constituiu-se um desafio a mais no preparo e desenvolvimento dos Círculos Dialógicos, tanto pelo relacionamento profissional quanto emocional com os/as participantes coautores e coautoras. Embora a gestão que está sendo construída tenha a proposição de ser eminentemente democrática, a percepção da representação do cargo de diretora pelas professoras e professores poderia gerar alguma barreira nas narrativas, ou o envolvimento emocional desta pesquisadora, enquanto diretora, com o corpo

docente da escola poderia trazer uma falta de clareza e tensionamento na compreensão dos diálogos.

Para atenuar os desafios, seguiram-se duas decisões, que mostraram-se fundamentais. Primeiro, a participação nos Círculos Dialógicos deu-se por livre aceite ao convite realizado, de modo que aqueles que participaram dos Círculos o fizeram por sentir o desejo de estar presentes e partilhar suas narrativas, conscientes, através da leitura do convite, do que se tratariam os Círculos. Em segundo, a pesquisadora buscou, junto a Gadamer, manter-se ciente de que “não existe compreensão que seja livre de todo preconceito, por mais que a vontade do nosso conhecimento tenha de estar sempre dirigida, no sentido de escapar ao conjunto dos nossos preconceitos” (Gadamer, 1999, p. 708) e dessa forma, tratou de reconhecer seus preconceitos, expectativas e ideias prontas para, consciente deles, compreender as narrativas.

Nos próximos parágrafos, iremos pincelar os cenários onde a pesquisa ocorreu, para que a leitora e o leitor possam compô-los mentalmente. Para isso, iniciamos trazendo uma breve descrição da escola, a partir do seu Projeto Político-Pedagógico:

Chegando ao final da rua [...] inicia-se a zona rural do município de Caxias do Sul. Seguindo por essa rua, após uma descida sinuosa, abre-se um largo vale de montanhas, salpicado por mata verde e centenárias araucárias, entremeadas por parreirais e campos com gado e ovelhas. É em meio a essa paisagem bucólica, que muito remete às narrativas sobre a vinda dos imigrantes europeus para este país, que se encontra a Escola Municipal de Ensino Fundamental [...]. (Caxias do Sul, p. 05)

Complementando essa descrição do ambiente escolar, apontamos que a escola conta com 215 estudantes, 21 professores, dois funcionários para limpeza, uma merendeira e três cuidadores. A escola é pequena, em um prédio conservado com salas de aula com grandes janelas, cercada pela natureza. A comunidade escolar é participativa, a maioria pertencente à classe trabalhadora (tanto em serviços formais quanto informais), com condições materiais de vida razoáveis⁴⁰.

Os estudantes dividem-se entre o turno da manhã, com turmas dos anos finais do ensino fundamental (uma turma de cada, do 6º ao 9º ano), além de uma turma mista da Educação Infantil (4 e 5 anos), e o turno da tarde, com exclusividade dos anos iniciais (uma turma de cada, do 1º ao 5º ano).

⁴⁰De acordo com o diagnóstico do Projeto Político-Pedagógico da escola (Caxias do Sul, 2023, pág. 24 a 28).

A escola possui uma professora para a pequena biblioteca, duas professoras para o AEE (Atendimento Educacional Especializado), uma professora de TDIC's (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), além de um quadro completo de professores para atender os estudantes nas respectivas áreas do conhecimento e componentes curriculares.

Há um pequeno saguão no centro da escola, com grandes janelas para o pátio externo. As portas das salas de aula, da sala dos professores, da coordenação pedagógica, da biblioteca e do pátio, abrem-se para este saguão, que além de funcionar como refeitório, é o espaço por onde todos circulam e onde todos se encontram. Este lugar talvez possa ser considerado o coração da escola, e foi escolhido por nós como local para realizarmos os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos.

Uma dúvida nos ocorreu desde o início deste ano: quais seriam os melhores dias e horários para fazer os Círculos Dialógicos. Embora houvesse a autorização da Secretaria de Educação para utilizarmos o horário da reunião pedagógica da escola para fazermos os encontros, não consideramos adequado fazer os Círculos neste momento, pois o fato da pesquisadora-coordenadora estar na direção da escola poderia incorrer em um entendimento equivocado, por parte dos professores, de pressão pela participação ou de ocupação privilegiada do espaço e tempo da reunião pedagógica, além de que neste formato não seria possível agregar os professores dos dois turnos da escola, já que as reuniões acontecem dentro dos respectivos turnos de trabalho. Assim entendemos que fazer um convite aos professores, para que escolhessem participar ou não seria a melhor opção e que os Círculos Dialógicos deveriam se dar fora do horário de reunião pedagógica dos turnos, o que nos ajudou a resolver a questão do envolvimento direto da coordenadora-pesquisadora, conforme apresentado anteriormente.

Nosso desafio também consistia na localização física da escola, que fica em um lugar consideravelmente afastado do centro urbano, constituindo esse fato um problema para realizar os encontros na escola e fora dos horários de aula, devido à dificuldade de deslocamento dos professores e das professoras até a escola fora do turno de trabalho. Corríamos o risco de uma baixa participação dos/das docentes.

7.1.1 Uma quase-greve atravessa o caminho

Gostaríamos, inicialmente, de retomar alguns acontecimentos deste primeiro semestre em nossa cidade, referentes às escolas municipais, que levaram à paralisação dos servidores municipais de Caxias do Sul em maio deste ano, contextualizando, desta forma, a escolha das datas para a realização dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos e outros atravessamentos que acreditamos terem afetado a realização dos mesmos.

Em 1º de abril de 2025, uma terça-feira, três estudantes atacaram a fachada a professora de Língua Inglesa de uma escola municipal de Caxias do Sul, durante a aula. Para elucidar o quanto esta tragédia abalou a todas e todos, trago o excerto de um artigo do jornal da cidade:

"Mataram a profe"

Essa frase foi exclamada pelas estudantes da escola, quando chegaram até a UBS clamando por socorro. Queridas estudantes, sim, mataram... não fisicamente, não apenas a "profe". Mataram alguma coisa dentro de todas nós. Mais uma, além de todas as pequenas mortes diárias a que somos submetidas na nossa profissão. Mortes que se configuram nas muitas agressões e humilhações que viemos sofrendo ao longo dos anos, com falas de desprezo por parte de políticos, propagação de desconfiança quanto à seriedade do nosso trabalho, descaso e desrespeito em sala de aula. Temos, mesmo sob protesto, trabalhado vendo a educação caminhar quase sozinha. O estado tem nos privado do estético, do belo e de tudo aquilo que humaniza a educação. Nos querem quebrantadas, acuadas, perplexas... querem a educação reduzida a um estéril acumulado de cartilhas, índices e metas. (Barros, 2025).

No dia seguinte ao ocorrido, o magistério municipal paralisou as atividades e reuniu-se em frente à Prefeitura, fazendo posteriormente uma caminhada até a Secretaria Municipal de Educação, em solidariedade à professora e exigindo providências por parte da Prefeitura. O tema da violência na educação e nas escolas, a partir deste dia, tornou-se recorrente nas reuniões de professores, escancarando a necessidade do governo em assumir sua responsabilidade frente a esta tragédia, especialmente no que se refere às situações de desrespeito aos docentes, descaso com a educação, falta de estrutura nas escolas, entre tantas outras situações denunciadas há anos pelo magistério.

Após a infração cometida pelos adolescentes, foram organizadas comissões, grupos de trabalho intersetoriais, foram ouvidos professores, diretores e famílias. Muito se debateu e se prometeu e pouco foi feito. Cartilhas e palestras de prevenção à violência, comissões para debate permanente e a presença do Serviço de Orientação Educacional em algumas escolas foram previstas, entretanto, legislações mais incisivas, modificação nas estruturas materiais das escolas e comunidades, com maior acesso à cultura, saúde e segurança não aconteceram e nem foram

cogitadas.

Aqui ressaltamos que este acontecimento brutal, violento e triste, que transformou-se em disputa de narrativa política pela mídia e pela sociedade, rapidamente tornou-se invisível. Enquanto os professores permaneceram clamando pelo direito à uma docência digna, a mídia, agindo ao modo dos urubus, após ter sugado tudo o que podia para espetacularizar a tragédia e lucrar economicamente e politicamente com ela, rapidamente abandonou os “restos” (pessoas, ações, protestos).

Após um mês do acontecido, tendo os órgãos da prefeitura durante este período se colocado ao lado dos professores nas mídias e redes sociais, num discurso de valorização dos docentes e da educação, de apoio e reconhecimento aos professores, chega o momento da campanha salarial dos servidores municipais. Organizada pelo Sindiserv (Sindicato dos Servidores Municipais de Caxias do Sul), a negociação com o prefeito teve como proposta por parte da prefeitura 1% de aumento aos servidores, a ser posteriormente descontado do repasse da inflação. Tal notícia foi recebida com total perplexidade pelo magistério, dada a falta de ética de tal proposta, especialmente após todos os discursos feitos pelos políticos em referência ao apoio e reconhecimento ao magistério. Sentimo-nos ultrajadas. Trazemos o questionamento de Freire, feito no final do século passado e que ainda é, infelizmente, tão atual:

O que quero saber primeiro é se as professoras são importantes ou não são. Se seus salários são ou não são insuficientes. Se sua tarefa é ou não é indispensável. E é em torno disso que deve insistir esta luta, difícil e prolongada, e que implica a impaciente paciência dos educadores e a sabedoria política de suas lideranças. É importante brigarmos contra as tradições coloniais que nos acompanham. É indispensável pelejarmos em defesa da relevância de nossa tarefa, relevância que deve aos poucos, mas tão rapidamente quanto possível, fazer parte do conhecimento geral da sociedade, do rol de seus conhecimentos óbvios. (Freire, 1993, p. 33)

Assim, imediatamente iniciou-se uma paralisação dos servidores, puxada pelo magistério, que durou cinco dias. As professoras queriam a greve, mas não houve apoio do Sindicato, por entendimento de que não haveria espaço de negociação com a prefeitura.

Após a intensa manifestação, foi votado em assembléia dos servidores o retorno ao trabalho. Os resultados dos 5 dias de paralisação foram: 1% de aumento real em 2025, 1% de aumento real em 2026, a reafirmação das muitas promessas de melhora na segurança das escolas, de maior apoio aos professores e etc... e a

recuperação dos cinco dias paralisados.

Violência, perseguição e descaso foram sentidos e vividos pelas gentes da escola desta pesquisa. Mas também a mobilização, luta e coragem puderam ser exercidas no período relatado. Os acontecimentos dos primeiros meses deste ano, brevemente descritos acima, reverberaram nas práticas pedagógicas das professoras e dos professores, ecoando também nos diálogos dos Círculos Dialógicos.

Em um sistema escolar cada vez mais controlado por plataformas e avaliações externas, onde tempos fabris e educação mercadológica invadem as salas de aula, falta espaço para o diálogo. Para aquele diálogo vadio, onde se conversa sobre a vida, a família, as notícias da semana, o tempo. Para o diálogo utópico que versa sobre política, economia e paz mundial, onde se sonham outros caminhos e outras realidades. Para aquele diálogo estudo em que os desafios e conquistas da sala de aula desfilam em narrativas e buscam acolhimento, opinião, escuta atenta dos pares. Para o diálogo desabafo, o diálogo monólogo, o diálogo queixume, o diálogo revolta, o diálogo amizade, o diálogo cura...e tantos outros que são impedidos de acontecer, amordaçados pela maquinaria da educação escolar atual.

Essa falta de tempo de fala e de escuta, sentida pelos professores e professoras da escola onde foi realizada essa pesquisa, se apresentou como uma mola comprimida até o seu limite pelos acontecimentos deste primeiro semestre, encontrando seu escape nos momentos privilegiados de diálogo dos Círculos Dialógicos. Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico foi de certa forma diluído em meio às narrativas há tanto tempo contidas nas represas do silêncio indignado das coautoras e coautores da pesquisa. Mas juntos nos esforçamos em reconhecê-lo nas falas que serão compreendidas nos capítulos seguintes.

Assim, foi a partir destas recuperações dos dias paralisados, aos sábados, que surgiu a possibilidade de fazermos os Círculos Dialógicos com todas as professoras e professores da escola. Como a recuperação aos sábados reuniria os professores dos dois turnos, pensamos em fazer os Círculos após o término de cada aula: os que aceitassem o convite para os Círculos já estariam na escola, eliminando o problema do deslocamento. Assim, a mística inicial para cada Círculo Dialógico configurou-se no almoço, na reunião em torno da mesa posta, com uma

quente e acolhedora sopa de agnoline⁴¹, no maior estilo Caxias do Sul/ serra gaúcha.

7.1.2 O Convite, a sopa e os Mapuche

Derivada do latim *in-vitare*, que indica “adentrar no querer”, “fazer com gosto” e do verbo latino *convivium*, que reporta à “participar como convidado”, à “viver com”⁴², a palavra convite empreende uma experiência em querer estar com o outro. Tanto ao convidar quanto ao aceitar um convite, demonstramos uma predisposição em tecer vivências que se deslocam entre os sujeitos, os espaços e a presença. O convite pressupõe ação, um sair do lugar no qual se está, sair de si em direção ao outro. Engendra surpresa, expectativa, boa vontade. “De certa forma, o convite instaura o tal espaço-entre onde se criam os imprevisíveis que decorrem de fazer o caminho.”(Gomes e Vieira, 2021, p.08).

Pensando na importância do momento de convidar as professoras e os professores para estarem conosco nos Círculos dialógicos, criamos um texto especial para chamá-las/los para cada encontro, exaltando a alegria de nos reunirmos e explicando o viés freireano da metodologia, o problema de pesquisa, a animação para os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos e os tempos e espaços onde iriam acontecer.

Feitos nominalmente, em papel artesanal, aromatizados com óleo essencial de hortelã-pimenta, entregamos os convites pessoalmente a todas as/os 23 professoras(es) da escola, antes de cada encontro, chamando-as a desfrutarem uma sopa de agnoline quentinha, nos sábados ao meio-dia, vivenciando um momento de diálogo, partilha, auto(trans)formação, reflexão e encontro, onde pudéssemos (re)conhecer, (res)significar e celebrar juntos a nossa docência.

⁴¹“Agnolini ou Capeleti, é um tipo de massa recheada encontrada na maioria dos estabelecimentos gastronômicos da Região de Colonização Italiana – RCI, na sua variação correspondente à sopa de Agnolini. Esse modo de fazer é originário dos imigrantes que chegaram à região por volta de 1875. Desde então muitas são as nonnas que perfazem e repassam esse saber-fazer de geração em geração.”(Figueiredo, 2010, p.02)

⁴²<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/convidar-e-invitar/33451> acesso em 30/07/2025

Imagem 1 - Convites entregues em cada Círculo Dialógico



Fonte: Arquivo pessoal, 2025

Por que a sopa? Esse prato caloroso possivelmente foi a primeira comida elaborada e criativa da História humana. Ela traz no seu preparo sabores que vão além do paladar, pois “tomar sopa” desperta memórias afetivas e cria uma atmosfera acolhedora, que nutre não apenas o corpo, mas também a alma. Além disso, é tradicional nestes pagos de cima da serra reunir-se com as pessoas queridas e partilhar uma bela sopa de agnoline, acompanhada com pão caseiro, queijo ralado de boa qualidade, café e grostoli⁴³ de sobremesa, sendo a mesa o local dos afetos, diálogos, risadas e lágrimas.

Imagem 2 - Sopa de agnoline servida nos Círculos Dialógicos



Fonte: Arquivo pessoal, 2025

⁴³ Tipo de biscoito frito típico da gastronomia italiana na Serra Gaúcha.

A felicidade das e dos colegas ao receber os convites, as respostas de confirmação ou ausência cheias de sorrisos e promessas, demonstraram o carinho com que a proposta foi recebida e os laços que já começavam a se construir a partir deste momento.

Buscando inspiração que nos conduzisse neste caminho, evocamos a sabedoria dos Mapuche, povo andino do Chile, a partir da experiência da querida orientadora professora Nilda Stecanela⁴⁴, trazendo, assim, mais um elemento para os Círculos Dialógicos. Para compreender um pouco mais sobre esse povo, é importante salientar que os Mapuche mantiveram a autonomia do seu território mesmo após a invasão espanhola. Segundo o IELA (Instituto de Estudos da América Latina):

Sem nunca terem sido vencidos, eles negociavam diretamente com o rei da Espanha e sempre se mantiveram como um povo em um território próprio, ainda que em relação tensa com a realeza espanhola. Mas, com a independência e a formação do estado chileno, as terras Mapuche começaram a ser entregues aos fazendeiros que chegavam na região como colonizadores, e desde aí a luta tem sido grande. (IELA, 2021)

Com forte relação entre a educação e a comunidade, os Mapuche têm o *kimeltuwün* como base da ação educativa. O *kimeltuwün*, descrito como “una acción educativa con una metodología, contenidos y finalidades propias, que se sostiene desde una perspectiva epistemológica contextualizada en la formación de los niños mapuches” (Quilaqueo et al, 2016, p.1055), pode ser entendido como um conjunto de percepções que organizam a aprendizagem e o ensino a partir da identificação “do contexto social e territorial e o tipo de conhecimento que está sendo ensinado” (Quilaqueo et al, 2016, p.1055). Ou seja:

En el kimeltuwün se descubre una actitud, un contenido y un procedimiento particular para comprender y explicar el medio social, cultural, natural y espiritual, con un énfasis inductivo. En el discurso de los padres de familia, el kimeltuwün es la lógica formativa utilizada entre dos o más personas para construir conocimiento desde saberes extraídos de la memoria social de cada familia y de la colectividad mapuche histórica (Quilaqueo et al, 2016, p.1055)

A memória social e familiar, evocada pela oralidade e diálogo, é ponto central dos processos de educação comunitária dos Mapuche. Assim, a partir de “una actitud de respeto y estima que se debe construir en la relación entre los miembros

⁴⁴Essa experiência foi oportunizada no âmbito da missão acadêmica internacional e interinstitucional na Universidad de La Frontera, situada em Temuco, região da Araucanía, Chile. Por ocasião da participação na Semana de Internacionalização daquela instituição, houve um momento de visita-imersão em uma comunidade Mapuche, momento em que foi possível vivenciar os três momentos compartilhados: vamos nos conhecer; vamos caminhar; vamos contemplar/celebrar.

de la familia y la comunidad” (Quilaqueo et al, 2016, p.1054), os encontros e aprendizagens no contexto da educação Mapuche seguem uma ritualidade que se expressa em três momentos: o primeiro, vamos nos conhecer; o segundo, vamos caminhar juntos; e o terceiro, vamos olhar o caminho feito e celebrar.

Estes três movimentos, com toda a ancestralidade que os definem, ancoraram, com uma ideia de ciclo, os Círculos Dialógicos que fizemos, estando presentes nos convites através da inspiração de nos conhecermos (1º convite), caminharmos juntos (2º convite), olharmos o caminho trilhado e celebrá-lo (3º convite).

7.2 Os Círculos Dialógicos

Organizamos cada encontro com carinho e desvelo, atentando aos detalhes, aos afetos e à proposta de diálogo, criando uma ambiência que pretendia demonstrar tanto a amorosidade quanto a seriedade e o rigor dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos.

Para a realização dos Círculos Dialógicos, escolhemos o saguão da escola, anteriormente referido como o coração da unidade escolar. Uma mesa com toalha branca, um vaso de flores amarelas, cumbucas para sopa em tons de coral, tábuas de madeira para acomodar os pães, guardanapos em tons dourados para amparar as colheres e um texto/mensagem para provocar as narrativas e diálogos do Círculo do dia foram cuidadosamente dispostos sobre a mesa, onde as cadeiras circularmente dispostas ao redor acolheram as professoras e os professores, após cada manhã de trabalho. Uma segunda mesa foi colocada junto à janela que dava para o pátio e sobre ela uma grande e bela toalha de crochê cor de laranja, minuciosamente bordada com flores coloridas em relevo, feita pela Senhora Marli Zanotti Monteiro de Barros, mãe da pesquisadora coordenadora. Este local serviu para acomodar a grande panela de sopa - o caldeirão, junto com as bebidas, o café e os grostolis⁴⁵, arrematando a composição do cenário.

⁴⁵tipo de biscoito frito típico da gastronomia italiana na Serra Gaúcha

Imagem 3 - Toalha feita pela sra. Marli Zanotti Monteiro de Barros



Fonte: Arquivo pessoal, 2025

Trazemos aqui um detalhe destas manhãs de sábado, quando o caldo começava a levantar fervura no meio da manhã, no seu preparo em fogo lento, exalando o aroma da sopa pela escola. A partir deste momento era possível perceber a animação das professoras e dos professores aguardando o encontro, comentando entre si sobre a sopa que os esperava, sobre o tempo que teriam para a conversa que nunca é possível, uma animação quase infantil que denotava um indício de abertura e disponibilidade em estarem presentes e em comunhão.

Imagem 4 - Saída dos estudantes e espera dos professores pelo encontro



Fonte: Arquivo pessoal, 2025

Neste capítulo, descrevemos como foram organizados e como transcorreram os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos. Nosso intuito é colocar as leitoras e os leitores dentro de cada encontro, como se fosse possível degustar o aroma e sabor da sopa, ouvir as risadas e acolher as lágrimas das/dos colegas, sentir o frio do clima da serra, e, acima de tudo, perceber o ambiente onde os diálogos aconteceram. Algumas falas das coautoras e dos coautores serão destacadas neste capítulo, bem como alguns contextos teóricos iniciais, apenas para que se possa visualizar cada Círculo, reconhecendo qual foi o tom e às voltas de quais assuntos os diálogos se desenvolveram em cada encontro.

No capítulo seguinte iremos adentrar na compreensão dos conceitos que emergiram dos diálogos, à luz da nossa fundamentação teórica, de modo que possamos tocar o âmago desta pesquisa: os movimentos de implementação do Projeto Político-Pedagógico a partir das narrativas das professoras e professores.

Para esta pesquisa, optamos por realizar três encontros, nos três sábados de recuperação da paralisação dos servidores municipais de Caxias do Sul, no primeiro semestre de 2025. Tivemos a participação de 11 professoras e 02 professores, totalizando 13 docentes ao longo dos três Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos. Cabe um destaque muito importante: dos 13 professores e professoras que participaram dos Círculos, apenas uma professora não pertencia à escola quando o Projeto Político-Pedagógico, vigência 2024-2026, foi revisitado e estudado, sendo que todos os outros tiveram envolvimento na construção do documento que é tema central desta pesquisa.

Como identificação, os coautores e as coautoras desta pesquisa serão nomeadas/os com o prefixo *Profe*⁴⁶ seguido de uma letra (*Prof A*, *Profe R*). As falas serão identificadas após a nomeação, entre parênteses, com a letra *C*, referindo-se à Círculo Dialógico, e um número: 1 para o primeiro Círculo, 2 para o segundo e 3 para o terceiro Círculo, ou *ER*, referindo-se à Escrita Recreativa, obedecendo a mesma ordem numérica dos círculos. Os recortes das falas, narrativas e diálogos que constarem neste texto irão aparecer em itálico, fonte arial 12, recuo de 2cm,

⁴⁶Na Região Sul (especialmente no Rio Grande do Sul e em partes de Santa Catarina) o termo “profe” é bem frequente entre estudantes. “É uma forma carinhosa e diminutiva, provavelmente influenciada pela oralidade local e também pela proximidade com o espanhol do Uruguai e da Argentina, onde “profe” é a abreviação comum de *profesor/profesora*. Não é apenas gíria de redes sociais: aparece em transcrições acadêmicas (entrevistas, observações em sala), portanto é uso real e documentado. Distribuição regional: muitos exemplos vêm do Sul (RS, SC) e Sudeste (MG, SP), mas também há registros em trabalhos que cobrem outras regiões — ou seja, o uso não é exclusivo do Sul, embora pareça mais frequente lá.” (*informação fornecida por ChatGPT, em 30 set. 2025*).

precedida pela identificação da coautora/ do coautor e do número do Círculo ou da Escrita Recreativa, desta forma: *Profe A(C3)* ou *Profe A(ER3)*.

7.2.1 Vamos nos conhecer - Primeiro Círculo Dialógico Investigativo-auto(trans)formativo

Para o primeiro Círculo Dialógico, confirmaram presença 10 professores. Rascunhamos um roteiro para o primeiro encontro propondo caminhos e apresentando alguns fios que poderiam ir amarrando-se ao longo dos diálogos travados entre as coautoras e os coautores da pesquisa.

Dado o sinal de saída dos estudantes, finalizada a manhã de aula, em um frio e nublado sábado de inverno, as professoras e os professores foram chegando à mesa, escolhendo o lugar para sentar-se, espantando-se com cada detalhe:

Profe R(C1): Humm...Queijinho, ralado, eu gostei muito.

Profe A(C1): Lindo, né? Que legal isso aqui!

Profe D(C1): Tá tudo ótimo.

Neste primeiro Círculo, uma professora ofereceu-se para fazer o caldo da sopa tal qual ela aprendeu a fazer na colônia (zona rural de Caxias do Sul), onde nasceu e foi criada. Assim, ao servir a sopa anunciou:

Profe E(C1): O caldo foi feito com galinha velha. É por isso que ela deve estar mais dura.

Esse gesto carinhoso da professora foi um movimento inesperado e de uma delicadeza ímpar. A colaboração de colocar-se na cozinha, não só como um apoio, mas na disponibilidade de zelar pela refeição que viria nos nutrir, reafirmou a força da sopa como mística destes encontros. Neste primeiro Círculo algumas professoras levaram também seus filhos para partilhar do almoço de sábado, inspirando confiança e alegria a animar o encontro. Assim, montamos uma mesa auxiliar para acomodar os jovens e as crianças, que desfrutaram conosco o almoço e puderam exercitar um preceito Quechua essencial: escutar os anciãos.

Foi com esse astral de almoço em família, que vivenciamos a mística da abertura do encontro, nos deixando envolver pela quentura e afetividade da sopa de agnoline. A mesa posta, o aroma no ar, o degustar tranquilo de cada sabor, cada textura. A partilha do pão, a atenção aos jovens e crianças, os comentários a respeito da semana, da família, do mundo e da vida... Esse foi o momento do reencontro conosco e com o outro, com a ancestralidade e afetividade que a partilha da refeição evoca.

Aproveitamos o final da refeição para firmar os acordos que orientaram os três Círculos Dialógicos. Trouxemos à baila, para a construção dos acordos, o compromisso que envolve o ato de permitir-se a entrega ao momento vivido, de forma sincera, estando presente e com todos os sentidos aguçados. Também consideramos importante falar do comprometimento de “olhar enxergando” e “ouvir escutando” o outro, tanto na sua incompletude quanto na sua inteireza. Consideramos indispensável trazer o acerto da impreterível necessidade de respeitar o diálogo e a diversidade de ideias, permitindo que as falas iniciem e finalizem de forma orgânica e completa, sem interrupções. De acordo com Henz (2018, p.843) “todos precisam estar atentos à fala de cada um dos interlocutores e são livres para dizerem a sua palavra, conforme forem se sentindo desafiados à fala.”

Firmados os acordos, apresentamos o objetivo da pesquisa e dos Círculos Dialógicos, convidando as professoras e os professores para a coautoria da pesquisa, assinando os termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Após termos nutrido nosso corpo com a sopa, chegou hora de nutrirmos a mente com a partilha de nossas histórias e experiências.

Seguindo os preceitos Mapuche, neste primeiro Círculo Dialógico abrimos espaço para o convite: *Vamos nos conhecer?*. Assim, chamamos as professoras e professores a trilharem os caminhos da memória, compartilhando suas histórias a partir do questionamento: *Que caminhos me levaram a ser professora? Quais foram as decisões, as apostas, os encontros e desencontros que me trouxeram e me mantiveram na carreira docente?* Como exalta Miguel Arroyo (2000, p.08) “Falemos entre nós e troquemos tantas histórias que temos para trocar.”

Para inspirar esse momento, cada professor encontrou, junto ao lugar que escolheu sentar, um cartão com a impressão de um excerto da introdução do livro *Cartas à Cristina*, de Paulo Freire:

Cumprindo agora a velha promessa de escrever Cartas a Cristina, em que falo de minha infância, de minha adolescência, de minha juventude, de minha maturidade, do que fiz com a ajuda de outros e o desafio da própria realidade, teria de perceber, como condição, do meu ponto de vista, sine qua para escrever, que devo ser tão leal ao que vivi quanto leal devo ser ao tempo histórico em que escrevo sobre o vivido.

É que, enquanto escrevemos, não nos podemos eximir à condição de seres históricos que somos. De seres inseridos nas tramas sociais de que participamos como objetos e sujeitos.

Quando hoje, tomando distância de momentos por mim vividos ontem, os rememoro, devo ser, tanto quanto possível, em descrevendo a trama, fiel ao que ocorreu, mas, de outro lado, fiel ao momento em que reconheço e descrevo, o momento antes vivido.

Os “olhos” com que “revejo” já não são os “olhos” com que “vi”. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que passa. O que não me parece válido é pretender que o que passou de certa maneira devesse ter passado como possivelmente, nas condições diferentes de hoje, passaria. Afinal o passado se compreende, não se muda. (Freire, 2017, p. 21-22)

Foi trocando histórias, contando causos, tirando a poeira dos tempos idos que pudemos nos conhecer e nos emocionar na emoção do outro. Em uma rodada de depoimentos, cada uma das coautoras e coautores desta pesquisa contou sua história, num movimento de (re)conhecer-se e também (re)conhecer o outro através das narrativas sobre as trajetórias dentro do magistério. Escutar atentamente as professoras e os professores contando sobre as rotas trilhadas dentro da docência, colocando-se no centro do processo, reconhecendo-se como construtores da história e dos processos educativos e não como um apêndice da educação (Arroyo, 2000, p. 09), foi lindo e poderoso, um momento ímpar de compreensão das escolhas e dos caminhos percorridos, com todos os desejos, as dores, as conquistas e os desafios que fizeram parte, afinal “toda relação educativa será o encontro dos mestres do viver e do ser, com os iniciantes nas artes de viver e de ser gente” (Arroyo, 2000, p. 09).

Escutando as memórias partilhadas, compreendemos que o ingresso na carreira docente aparece na maioria das falas como fruto de um desejo pessoal, que foi confirmando-se em escolha consciente com os anos. Na experiência de Freire, tornar-se professor é algo que acontece durante o caminho: “Antes de mais nada, devo dizer que ser um professor tornou-se uma realidade, para mim, depois que comecei a lecionar. Tornou-se uma vocação, para mim, depois que comecei a fazê-la. [...] Ensinando, descobri que era capaz de ensinar e que gostava muito disso.” (Freire e Schor, 1987, p. 23).

Para alguns, essa escolha muitas vezes exigiu o enfrentamento de

obstáculos, inclusive a resistência das próprias famílias:

Profe D(C1) - A minha mãe nunca quis que eu fosse professora, e continua não querendo. Eu era proibida de qualquer coisa que fosse relacionada ao magistério. E aí, quando eu tive a minha formatura, minha mãe não veio, porque ela não queria que eu fosse profe.

Profe B(C1) - Mas pela família também, não. Era pra mim estar fazendo contabilidade e outras coisas.

Lembramos aqui de Freire, na introdução do livro *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, quando ele exalta a coragem do ato de ser professor, ao ressaltar que:

é preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-la, com vantagens materiais. (Freire, 1993, p.08)

Talvez o receio de ver as filhas e os filhos, as esposas e os maridos ousarem pelo caminho desafiador que é o magistério, seja o que tenha motivado as famílias a constituírem obstáculo à carreira de professora e professor. Pensamos que para os familiares é difícil compreender o magistério enquanto exercício, “referência onde se cruzam muitas histórias de vidas tão diversas e tão próximas. Um espaço de múltiplas expressões.” (Arroyo, 2000, p. 13). Mas para as professoras e professores que ali contaram suas histórias, fica claro que todos sentem-se pertencentes a um coletivo.

Esse argumento se confirma nos relatos que declararam a vontade de permanecer sendo professora e professor, mesmo tendo outras oportunidades para seguir outras carreiras:

Profe R(C1) - E eu gosto, eu de fato gosto. Teve um momento que eu decidi ganhar dinheiro. Então eu escolhi uma outra profissão, eu fui trabalhar com comércio exterior. Fiquei um ano trabalhando de manhã na escola e eu almoçava na escola e ia pro banco. Não gostei de trabalhar não. Era uma coisa que não fazia sentido para mim, o trabalho no banco.

Aí eu realmente vi que eu queria aquilo, ser professora.

Profe F(C1) - ... o meu esposo precisou de uma pessoa para trabalhar... e aí foi um momento que eu tive a experiência de trabalhar fora da escola. Eu trabalhei como secretária. Ele tinha um comércio de ferramentas. E aí eu vi que também... Não, meu chão é a escola.

Profe T(C1) - Dentro da pandemia eu fiz seis meses de medicina online, numa faculdade chamada Barceló, na Argentina. Porque eu ia ir pra lá fazer, só que não pude ir, por causa da pandemia, então eu comecei a graduação online. Mas aí eu fiz esses seis meses e vi que não... Não, não era pra mim. Eu queria ser professor mesmo. Aí surgiu um contrato de filosofia, então eu fui dar aula no ensino médio.

Muitas histórias trazem também o apoio da família como incentivo e suporte à realização da carreira docente:

Profe A(C1) - Então, quando eu abandonei o curso de engenharia mecânica para dar aula de música e trocar de curso, a minha mãe ficou muito preocupada, assim, frustrada. Como é que tu vai largar a engenharia para estudar licenciatura em música? Mas o meu pai, que não tem formação, nem profissão nenhuma, me apoiou muito. Que eu tinha que fazer o que eu gostava.

Profe F(C1) - A minha família, a minha mãe, eu acredito que se ela tivesse tido mais oportunidade de estudar, ela teria sido professora. Ela não conseguiu, ela tem a quarta série muito capenga, e eu acho que era um sonho que ela tinha de ser professora. Então, acho que ela se vê muito na minha profissão.

Novamente remeto à Freire ao pensar na nossa coragem, mulheres e homens que ousaram ser professoras e professores, cientes das dificuldades e das exigências, passando por muitas alegrias e desafios, e mesmo assim permanecendo na educação.

Este primeiro Círculo Dialógico nos permitiu estar presentes e nos entregar ao momento, confiando ao outro nossa história e recebendo de coração a história do outro, transitando através das palavras por esse tempo que é de vida. Refletir sobre quem fomos e quem somos hoje, perceber as conquistas, os desafios, as transformações ao longo do tempo é reconhecer as transitoriedades, as rupturas e as permanências que cruzam a vida e a carreira docente e nos constituem na docência.

Os diálogos do primeiro Círculo Dialógico possibilitaram que um caminho em comum inspirasse os próximos encontros: a humanização da prática docente, os professores como autores do seu ofício e a confiança em mostrar-se ao outro em ideias e opiniões, sem a expectativa da aprovação e sem o medo de transformar-se. Um ajuste entre companheiros, como traz Gadamer (1999, p. 556):

Este não é um processo externo de ajustamento de ferramentas, e nem sequer é correto dizer que os companheiros de diálogo se adaptam uns aos outros, mas que ambos vão entrando, à medida que se estabelece a conversação, sob a verdade da própria coisa, e é esta a que os reúne numa nova comunidade. O acordo na conversação não é uma mera representação e impor o próprio ponto de vista, mas uma transformação rumo ao comum, de onde já não se continua sendo o que se era.

Após os relatos, os diálogos e as considerações, trouxemos aos coautores e coautoras desta pesquisa o ensejo de aventurar-se pela escrita recreativa. Prontamente motivados, professoras e professores recriaram os ecos dos diálogos do Círculo através da escrita.

Esse interstício de tempo juntos oportunizou a experiência da pedagogia Mapuche do “*Vamos nos conhecer*”, estabelecendo um vínculo entre os presentes. Vínculo esse repleto de amorosidade, cumplicidade e desejo de mudança, ensaiando a partida da consciência ingênua em direção à consciência crítica.

Finalizadas as escritas recreativas, na intenção de amarrar os fios dos diálogos, em uma bricolagem das frases escritas por cada uma das professoras e cada um dos professores, compusemos uma carta coletiva, bordando palavras a partir destes mesmos fios. Apresentamos, abaixo, a carta coletiva:

Caldeirão, útero da mãe terra

Caldo. Essa mistura que ferve no “caldeirão”, a grande panela das refeições coletivas... que aquece e que nutre corpo, alma e coração.

Há quem diga que o caldeirão representa o útero da mãe terra, que tudo provê, para onde tudo retorna e que a tudo transforma.

Nada é mais feminino que o alimento, não tem metáfora mais perfeita que esse ventre-terra que germina esse ser-semente que se torna essa pessoa-árvore, nesse mundo-floresta e que se protegerá desses medos-errantes, devorando-os e devolvendo-os como oferendas-adubos. (Mônica Guerra Rocha, 2017)

Escola, substantivo feminino. E pensar que o feminino é o lugar da espera nutrida.

Foi em um sábado frio de fim de outono que cozinhamos um caldo de histórias. Uma mistura quente que transformou-se nesta escrita que traz como tempero, aroma e sabor as palavras que cada uma e cada um entregou ao fim do primeiro Círculo Dialógico:

O magistério foi escolha, foi desejo, foi luta, foi caminho seguido no balanço da vida.

Mas acima de tudo foi experiência e vivência de humanidade.

Cada um de nós busca suas razões para estar nesta profissão, que nos suga, mas também nos dá tanto. O que sabemos é que todos temos o humano como principal. Independente da forma como chegamos na escola, temos o mesmo olhar sobre a diferença que fazemos na vida de quem cruza nosso caminho.

Na educação, o humano se sobressai aos conteúdos. O magistério é o local para evoluir, crescer como pessoa. É onde aprendemos a olhar para os outros.

Ouvir os relatos dos colegas, conhecer um pouco da história de cada um.

Relembrar a própria caminhada, que muitas vezes esquecemos, e o quanto a mesma foi importante para chegarmos até aqui.

Crescer com a palavra e a história do outro.

Nos permitir contar nossa história e, nesse contar, visitar nosso passado com os olhos de hoje.

Admirar cada desafio, abandonar as culpas, reconhecendo nossa força e potência.

Perceber que nossa experiência muda o olhar sobre o que estamos vivendo.

Abraçar aquela Eu de 5, 15, 30 anos atrás...

E receber neste abraço o reconhecimento do caminho trilhado, como se aquela Eu do passado olhasse nos meus olhos agora e dissesse “não foi fácil, mas foi bonito, pois foi a nossa vida vivida... e estamos orgulhosas de estar aqui e ser quem somos hoje”.

*Lembrar que no decorrer de todo caminho **fizemos o que era possível fazer** naquele momento. **As escolhas foram realizadas e serviram para que pudéssemos refletir**, retomar e viver a nossa vida de uma forma mais leve.*

Olhar para nós mesmas e nos reconhecer como autoras e autores dos nossos caminhos... fazer as pazes com nossa caminhada e com as nossas escolhas.

O que faz com que consigamos compreender o passado com mais ternura e menos culpa? Talvez seja a alegria. Mas talvez seja o sofrimento...com ele aprendemos a ser mais generosos, mais pacientes e mais flexíveis com a vida, com as escolhas, com os desafios.

O que vale a pena? O que ficou para trás?

Partilhar histórias é estar de corpo e alma nas profundezas da alma do outro.

A história de cada um compõe a vida que permeia os caminhos coletivos e se atravessam por escolhas individuais.

Viver é estar disponível.

Caxias do Sul, 14 de junho de 2025.

Primeiro Círculo Dialógico Investigativo-auto(trans)formativo

Professoras e professores da Escola

Imagem 5 - Primeiro Círculo Dialógico



Fonte: Arquivo pessoal, 2025

7.2.2 Vamos caminhar juntos - segundo Círculo Dialógico Investigativo-auto(trans)formativo

Uma semana após o primeiro encontro, estávamos novamente na escola, um sábado frio e chuvoso, recuperando mais um dia letivo da paralisação do magistério na luta sem fim por uma docência digna. Assim, iniciamos este capítulo com essa fala de Freire:

A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. (Freire, 1998, p. 74)

Com esse pensamento envolvendo os dias da semana, fomos organizando o segundo encontro. Em resposta ao segundo convite, tivemos a confirmação de nove pessoas, sendo duas novas, que não haviam conseguido participar do primeiro encontro. As colegas que não confirmaram sua presença neste segundo momento tinham compromisso em outras escolas do município, onde complementam sua carga horária.

Achamos ser interessante e sensível descrever o momento em que as professoras e os professores vão guardando seus materiais, organizando as salas de aula, encerrando seu turno de trabalho para irem se achegando na mesa posta no centro do pequeno saguão da escola. Mãos lavadas, cabelos ajeitados, casacos e mantas reconchegados nos corpos dispostos que se aproximam. Palavras

brincantes, comentários despreziosos sobre a semana que se encerra, a alegria de sentar-se à mesa. Entre um assunto e outro desenvolvem-se as aleatoriedades que dão sentido à vida e nos tornam tão próximos.

Os pãezinhos carinhosamente colocados sobre as tábuas da mesa imediatamente tornaram-se o assunto central, pois lembraram a alguns dos presentes os pãezinhos bentos de Santo Antônio, distribuídos antigamente nos meses de junho para as moças que queriam casar. Lembranças de trezenas foram evocadas, histórias das mães e das avós, contagem das casadas e dos casados, solteiras e solteiros, uma distribuição brincante dos pãezinhos entre os colegas, numa conversa animada que permeou os momentos iniciais do encontro.

A sopa foi servida e um momento de silêncio instaurou-se na mesa. Momento de deleite, de suspiros e de contemplação. O sal e o pão, a sopa quente, os vapores que exalam um aroma repleto de memórias, que aconchega, relaxa, leva de volta à infância. Junto às cumbucas de sopa colocamos um exemplar do Projeto Político-Pedagógico da escola, em tamanho meio ofício, encadernado com capa plástica transparente e uma contracapa colorida com fotos das reuniões de 2023, quando o Projeto foi construído, amarrados com delicadas fitas rendadas. Dentro de cada Projeto foi colocado uma cópia do texto “Caldeirão, útero da mãe terra”, composto a partir das escritas recriativas feitas no Círculo anterior.

Imagem 6 - Projetos Político-Pedagógicos entregues às professoras e professores



Fonte: Arquivo pessoal, 2025

Fizemos a leitura do texto *Caldeirão, útero da mãe terra*⁴⁷, construído a partir das frases ditas e escritas no primeiro Círculo, reconhecendo nossas palavras,

⁴⁷ O texto encontra-se na página 107, Capítulo 7.2.1.

comentando sobre os sentidos despertados no encontro anterior. Todos ficaram tocados pela leitura. Na sequência anunciamos que, seguindo as dimensões da educação Mapuche, este segundo Círculo Dialógico se orientaria a partir de um convite para caminharmos juntos, avançando e atribuindo sentidos à nossa prática pedagógica, ao nosso cotidiano escolar, ao nosso “ser professora e professor”. Com o tema das dores e delícias da prática docente, cada uma e cada um foi convidada/o a compartilhar uma experiência de suas práticas pedagógicas, da sua docência, buscando uma aproximação da prática pedagógica do “eu”, sem afastar-se do “nós”.

Novamente, trouxemos a importância do saber escutar e da partilha de experiências para que se cumprisse o movimento de caminharmos juntos. Segundo a educação Mapuche:

se reconoce el contenido actitudinal “saber escuchar” como uno de los principales resultados del método gũxam o conversación en la educación mapuche, ya que es una competencia para aprender a comunicarse desde la lógica cultural mapuche. Se explica, por parte de los padres de familia, que el conocimiento que se enseña se sustenta socialmente en las experiencias de vida de cada sujeto. (Rapimán et al, 2016, p. 1060)

Trilhando o movimento de caminharmos juntos, percepções importantes surgiram durante os diálogos, como o fato de que somos professoras e professores que ensinam e que, antes de tudo, aprendem junto com os alunos, com as famílias e com os colegas. Freire, em *Pedagogia da autonomia*, declara: “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.” (Freire, 1998, p.26). Nas falas das *Profe M(C2)* e *Profe H(C2)*, esse aprender e ensinar fica muito claro:

Profe M(C2) - Porque o professor também é um ser que aprende, né?

Profe H(C2) - A gente vai aprender mais com eles do que a gente vai ensinar. Mas eu acho que é bem legal essa troca com eles também.

Com a proposição de construir diálogos nos aproximando do nosso objeto de pesquisa, trouxemos para o segundo Círculo a leitura do texto *O Projeto Político-Pedagógico, o cotidiano escolar e o professor*, escrito a partir do capítulo cinco desta pesquisa⁴⁸. Os diálogos produzidos a partir desta leitura retomaram a expectativa de que ser professora e professor indica um caminho coletivo onde

⁴⁸ O texto encontra-se disponível no Apêndice II.

aprendemos e ensinamos juntos. A fala da *Profe D(C2)* indica este caminho:

Profe D(C2) - A gente vai aprendendo, cedendo, refletindo sobre a nossa prática e olhando a prática dos colegas. Então, acho que a frase que mais me chamou atenção foi justamente essa, que nós não somos professores sozinhos, nós não somos seres sozinhos. Neste momento não vale muito aquela frase que a gente usa, do bordão fechou a porta da sala, eu que mando. Porque lá a gente continua aprendendo, mesmo estando fechado com os alunos.

Embora tenhamos entregue o Projeto Político-Pedagógico encadernado, anunciando-o como um presente, foi somente após 40 minutos de conversas, com a leitura do texto, que ele surgiu nos diálogos, tendo sido abordado a partir da premissa de ser um documento engavetado:

Profe A(C2) - Aqui do Projeto Político-Pedagógico, eu entendo que ele é um documento engavetado na escola. Ele não é um documento que... Eu, pelo menos, não vi até agora nenhum professor: 'ah, eu vou estudar o projeto para adequar minhas ações'. Mas é muito interessante quando tu participa da construção, da revisão do projeto, porque daí é um momento de reflexão, quando tu pega algumas coisas para ti. Mas, no geral, é isso.

A partir desta fala, incentivamos as professoras e os professores a se apropriarem do Projeto Político-Pedagógico, realizando um sobrevôo ao documento. Um silêncio acolhedor se estendeu à mesa enquanto as/os colegas abriam e folheavam o Projeto Político-Pedagógico, ouvindo os sussurros das palavras ali escritas. Os olhos atentos, os dedos que apontavam para frases, citações, tabelas e mapas mentais, alguns sorrisos de reconhecimento, sobrancelhas que se uniam em pensamentos, surpresas, dúvidas e convicções. Foi interessante observar como este documento ecoa entre as professoras e professores da escola. O *Profe A(C2)*, após manusear o projeto, complementou:

Profe A(C2) - Ele reflete uma realidade de quem construiu, uma realidade

não, o pensamento de quem o construiu. Então, por isso que é importante essa revisitação dele de tanto em tanto tempo, de três em três anos no caso. Talvez devesse ser até de dois em dois, não sei. Porque na hora que tu para pra estudar a realidade escolar que tu está vivendo é quando ele se faz valer.

Após diversas conversas e tensionamentos acerca do Projeto Político-Pedagógico, foi possível compreender a importância do movimento de construção deste projeto, da participação destas professoras e professores nos debates e leituras do documento.

Outros assuntos surgiram a partir da entrada do Projeto Político-Pedagógico na conversa, tais como os atravessamentos das políticas de avaliação externa e as relações entre educar e ensinar nas práticas pedagógicas e na implementação das utopias constantes no Projeto Político-Pedagógico. As cobranças por índices e metas, o ranqueamento feito entre as escolas, a ocupação do tempo da escola em cumprir o que é imposto por burocracias e plataformas em detrimento de uma formação humana em sua amplitude foram inquietações que ficaram salientes.

Também foram apontadas as dificuldades com a construção e o cumprimento de combinados nas turmas, referindo-se ao Princípios de Convivência constantes no Projeto Político-Pedagógico, a agressividade nas falas e ações de alguns estudantes e a dificuldade dos professores em lidarem com isso, pois são situações que excedem as possibilidades de intervenção da escola. Nesse sentido, foi abordada a sobrecarga que a falta de comprometimento de alguns estudantes, as atitudes impulsivas e a dificuldade de relacionamento entre eles acarreta para as professoras e professores, tomando energia e tempo que poderiam ser usados para desenvolver aprendizagens significativas e ampliar o repertório cultural e de conteúdos na escola.

Ainda assim, percebemos que nos diálogos deste segundo encontro, os coautores e as coautoras tangenciaram as reflexões focando nas problemáticas estruturais, ou em relação aos estudantes e famílias, sem conseguir adentrar nas suas próprias práticas pedagógicas. Percebemos que as/os professoras/es poderiam estar usando o “nós”, o coletivo, de forma a não encarar sua individualidade, impedindo o olhar para o “eu”, para o fazer individual.

A escrita recreativa deste segundo Círculo Dialógico

Investigativo-auto(trans)formativo se deu a partir do questionamento “Com base no que acabamos de ler e no conteúdo do Projeto Político-Pedagógico, pense em sua docência, em suas aulas, na relação que você estabelece com os estudantes, com as turmas, as/os colegas, o conhecimento... que fios do PPP se conectam com esse seu fazer, aprender, ensinar, conviver, constituir-se?”.

Instigados a relacionar sua docência com o Projeto Político-Pedagógico, as escritas recreativas trouxeram a importância do documento como um norte (sul) humanizador das relações, um compromisso de respeito à diversidade. A partir do embasamento teórico e construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, diferentes projetos e metodologias são possíveis, dando ênfase ao “*servir e tocar, ações nobres que fundamentam uma escola, que estão diretamente ligadas ao nosso projeto*” (Profe H(ER3)).

Este segundo encontro trouxe diálogos que partiram de uma consciência ingênua a respeito das práticas pedagógicas, ensaiando a tomada de uma consciência crítica, a partir do “pensar sobre” as múltiplas relações e atravessamentos que acontecem na docência. Como ponto de reflexão constante nas falas e nas escritas, o senso comum sobre o Projeto Político-Pedagógico foi transformando-se em um “pensar certo” sobre suas possibilidades e desafios, que não se separam das práticas pedagógicas. Assim, Freire nos diz:

Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando “curiosidade epistemológica”. A curiosidade ingênua, do que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. (Freire, 1998, p. 32)

O entendimento do Projeto Político-Pedagógico como um documento autoral, que representa a teoria da escola, um “*sonho coletivo*” (Profe M(C2)), foi emergindo nas brechas dos queixumes, conforme cada um (re)conhecia sua autonomia e seu compromisso político dentro da escola.

7.2.3 - Vamos olhar para o caminho feito e celebrar - terceiro Círculo Dialógico Investigativo-auto(trans)formativo

Um mês depois do último Círculo Dialógico, passada a Festa Junina da escola - a maior festa do ano, que envolve toda a comunidade escolar na

preparação e no trabalho, trazendo as famílias e a vizinhança da escola para brincar e comer ao som de quadrilhas, frevo, forró e baião - uma manhã de sol e calor brindou o sábado do nosso último encontro. Seis professores confirmaram presença e sentaram-se à mesa posta no saguão da escola.

Durante esta manhã, contamos com a presença de um grupo escoteiro realizando atividades com os estudantes, assim, as professoras e os professores estavam animados. Os assuntos do início do almoço transitaram sobre as experiências familiares com os escoteiros, os acampamentos realizados em outras circunstâncias e o programa de televisão “Largados e pelados”⁴⁹ - que se concentrou em muitos apontamentos sobre a superação de desafios, as aprendizagens forjadas na experimentação de erro e acerto e as loucuras criativas às quais recorreremos na vida e na docência.

Na intenção de olharmos para o caminho feito, realizamos a leitura da carta roteiro⁵⁰, cujo teor foi um apanhado geral sobre o Primeiro Círculo e um aprofundamento crítico em relação aos diálogos do Segundo Círculo Dialógico, proporcionando uma aproximação ainda mais intensa em direção à reflexão sobre a nossa prática pedagógica.

O terceiro Círculo veio também para celebrar os almoços, as partilhas, os diálogos, as transformações de cada uma e cada um. Neste terceiro encontro continuamos seguindo a educação Mapuche, ao olhar para o caminho percorrido e celebrá-lo. Envolvidos novamente pela mística do almoço, que é partilha e encontro, a sopa de agnoline foi servida. Após os momentos de deleite e desfrute iniciamos nossos diálogos com o desafio de passar da reflexão a partir da percepção coletiva da escola para, enfim, atingir o alvo, que é a intenção de tecer considerações sobre a prática pedagógica individual em conexão com o Projeto Político-Pedagógico, percebendo seus movimentos de implementação.

Buscando manter-nos conectados com as conversações que viemos fazendo, propomos dois momentos para este terceiro Círculo Dialógico Investigativo-auto(trans)formativo: primeiro, olhar para o nosso Projeto Político-Pedagógico com atenção crítica e, segundo, olhar para a nossa prática

⁴⁹ Programa da Emissora original: Discovery Channel, Produtores executivos: David Garfinkle, Jay Renfroe. Duas pessoas passam 21 dias em um ambiente selvagem, sem comida, sem água e sem roupas. Eles precisam sobreviver da maneira que vieram ao mundo, buscando comida, lutando contra o clima e as adversidades.

⁵⁰Este texto encontra-se disponível no Apêndice II.

pedagógica, nos aproximando de uma consciência epistemológica. Para Freire, a curiosidade ingênua, ligada aos achismos do senso comum, quando provocada, instigada através do diálogo e do estudo, vai tornando-se crítica até chegar a ser uma curiosidade epistemológica:

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. (Freire, 1998, p. 34-35)

Fizemos o convite aos professores para que passeassem pelo Projeto Político-Pedagógico, sentindo as palavras, desfrutando do silêncio para escutar os sussurros trazidos por elas. Sugerimos às professoras e aos professores que buscassem uma conexão, através das frases e palavras, dos gráficos e figuras, anotando, sublinhando, rabiscando, interagindo com o documento. Observando os professores e as professoras, percebemos o empenho de todos em buscar, no Projeto Político-Pedagógico, as passagens que ecoavam nas práticas de cada um e cada uma. Rabiscos, asteriscos, círculos e linhas foram sendo acrescentados nas páginas, uma profusão de símbolos que passaram a fazer parte do Projeto Político-Pedagógico que cada um tinha em mãos, como um mapa cartografado das próprias experiências e memórias despertadas no exercício de escutar o silêncio das palavras impressas. Depois deste momento de re-conhecimento do documento, a pesquisadora coordenadora lançou a seguinte questão:

Profe P(C3) - A gente conversa muito sobre nós, nós escola, nós professores, mas o eu, a minha prática, eu lá na sala de aula, dentro da minha sala, nas práticas que eu faço. Onde será que eu amarro o Projeto?

Compreendendo o Projeto Político-Pedagógico como a teoria da escola, onde se ancoram e de onde partem as práticas pedagógicas, desafiamos os professores a conectar os destaques e reflexões feitos com o momento em que o fazer pedagógico apresenta toda a intencionalidade e potência: a aula. Pedimos que as coautoras e coautores narrassem uma prática pedagógica individual, considerando alguns pontos importantes: “por quê você preparou esta aula (objetivos); qual o conteúdo (objeto do conhecimento); como aconteceu (estratégias); como foi a

participação/ aprendizagem dos alunos (avaliação); quais as sensações deste dia, os detalhes da sala, do tempo, da escola, dos colegas, dos estudantes, os olhares, as posturas corporais”.

A partir desta provocação, um conjunto de narrativas e diálogos foi sendo tecido. Com orgulho e emoção os professores e professoras trouxeram momentos ímpares das suas práticas pedagógicas, elucidando as estratégias metodológicas, os princípios de convivência e a avaliação como processo. Nas suas partilhas, também ficaram evidentes as concepções filosóficas alinhadas ao Projeto Político-Pedagógico da escola sobre criança, adolescente, sociedade e escola aprendente.

Como momento de finalização do Círculo Dialógico, os professores foram chamados para a escrita recriativa. Assim, apresentamos a pergunta motivadora: “Que conexões eu estabeleço entre a prática que eu escolhi narrar e o Projeto Político-Pedagógico da escola? Qual frase, capítulo, citação ou palavra representa esse enlace entre a minha prática e os princípios do Projeto Político-Pedagógico?” Pedimos que as coautoras e os coautores citassem frases e palavras do Projeto Político-Pedagógico nas suas escritas, incentivando-os a perceberem aquilo que fazem na conexão com o documento.

Ao término das escritas, nos reunimos na mesa para o momento de despedida. Foram com sorrisos, palavras de carinho e de reconhecimento que finalizamos o último encontro. Assim, o terceiro Círculo Dialógico foi concluído em celebração do caminho percorrido: os almoços, as partilhas, os diálogos, as risadas e as lágrimas que nos acompanharam e também a auto(trans)formação de cada uma e cada um...deixando o gostinho para outros encontros e novas conversações.



8. TAPI'I RAPÉ - O CAMINHO DA ANTA - CONSTELANDO EM BUSCA DE SENTIDOS

Ha upépe,
tataypýpe,
óga tuja ahojagúype,
pe mbyja oguejyhápe
tatarendýndie
ojajái...
Mbeguemi,
che py'ápe,
heñói ha
oñembohapo,
okakuaa,
mba'e rendy.
(Susy Delgado, 1994)⁵¹

Tapi'i Rapé é o caminho do céu Guarani, que foi aberto por Tapi'i, a anta, quando desbravou a imensidão azul em uma longa corrida, deixando atrás de si um rastro luminoso de estrelas, constelações e nebulosas.

Em nossa pesquisa, desbravamos até o capítulo sete um significativo caminho. Transitamos entre a força incisiva do arcabouço teórico do materialismo dialético e da pedagogia crítica, que fixou as bases sólidas da pesquisa, e a flexibilidade precisa da metodologia dialógica que ergueu as paredes empíricas do texto. É chegada a hora de construirmos o telhado vivo desta pesquisa, entrelaçando os diálogos ocorridos no interior dos espaços-tempos dos Círculos Dialógicos, buscando compreendê-los e interpretá-los, tecendo sentidos e possibilidades de ressignificação das práticas pedagógicas dos coautores e das coautoras, bem como do Projeto Político-Pedagógico no cotidiano escolar.

⁵¹ tradução:
E ali,
junto ao fogo,
ao abrigo da velha casa,
onde caem as estrelas,
com as chamas,
a brilhar...
Suavemente,
em minha alma,
germina
e se enraíza,
cresce,
uma chama

“Obra da escritora bilíngue Susy Delgado representa esteticamente a mais sucedida síntese da “defesa da língua” guarani, o avañe’ê, com um profundo respeito pela cultura camponesa tradicional de seu país, o Paraguai.” (Sulis e Lentz, 2009, p. 625)

Imagem 7 - Constelando em Tapi'i Rapé - Aquarela com bordado - Paola Barros. Arquivo pessoal, 2025.

“Ha upépe, tataypýpe, óga tuja ahojaguýpe, pe mbyja oquejyhápe” - “*E ali, junto ao fogo, ao abrigo da velha casa, onde caem as estrelas*”, onde já se encontram em comunhão Freire e os demais teóricos desta escrita com a pesquisadora-coordenadora, os coautores, as coautoras e os leitores e leitoras que nos acompanharam até aqui, convidamos para sentar-se junto a este grande Círculo Dialógico, o povo Guarani, com seus mitos e constelações e Walter Benjamin, com suas ideias constelares. Pretensão nossa? Talvez sim. Mas deixemo-nos explicar. Não sendo a intenção desta pesquisa aprofundar os estudos da teoria de Walter Benjamin, ou aproximá-lo indevidamente da hermenêutica de Gadamer, pretendemos nos inspirar em sua imagem interpretativa a partir da constelação, para compreensão dos diálogos e das escritas recreativas dos Círculos Dialógicos e seus sentidos.

Para Benjamin, o conceito de constelação funciona como uma imagem para explicar como ideias, acontecimentos ou fragmentos de experiência se articulam. O entendimento acontece quando elementos dispersos se ligam de modo súbito, como estrelas formando uma figura no céu. É um lampejo, uma revelação. Assim, “as ideias são para as coisas o que as constelações são para as estrelas.” (Benjamin, 2009, p. 34).

Nesta pesquisa, a intenção de constelar sentidos parte da escolha do conceito de sentido construído a partir da interlocução entre as ideias apresentadas por Bakhtin, Gadamer e Benjamin. Embora não pertençam às mesmas escolas filosóficas, os três autores apresentam uma distinção similar entre os conceitos de sentido e de significado, onde significado é compreendido como algo estático e objetivo, seja da palavra ou da intenção do autor de um texto, já o sentido remete a um processo que se constrói e se transforma, seja na resposta dialógica de Bakhtin (2003), na fusão de horizontes de Gadamer (1999) ou na acumulação alegórica de Benjamin (1987). Bakhtin, diferenciando significado de sentido, ao qual refere-se por tema, aponta:

O tema é o complexo total da expressão do enunciado, aquele complexo que é único e irrepetível e que está inteiramente presente no enunciado no momento de sua criação. O significado, por sua vez, é apenas a parte abstrata do tema, aquela que se repete e que se torna idêntica em todas as enunciações. (Bakhtin, 2003, p. 308-309).

Assim, o sentido não existe fora do tempo e do contexto histórico nem se constitui à parte da interação social acerca de um texto ou de uma narrativa. Os

sentidos se constroem pelos diálogos, pelas perguntas, pelas compreensões engendradas em determinado tempo, espaço e contexto. Mesmo que momentaneamente estabilizados no desenho de uma constelação ou na compreensão da qual resulta a fusão de horizontes, os sentidos não são imutáveis, pois podem transformar-se a partir de outras e novas interações. Em Gadamer o sentido de um texto ou diálogo é o próprio ato da compreensão, que

não deve ser entendida como o conhecimento subjetivo de um determinado 'o que se quis dizer', mas como a participação no sentido que o texto exprime. O sentido é algo que o texto exprime e que a história faz emergir em primeiro lugar. Ele está sempre determinado também pela situação de quem interpreta e, portanto, pela totalidade da tradição histórica em que se encontra. (Gadamer, 2015, p. 384).

Para Benjamin, são as narrativas que configuram o sentido, pois carregam a experiência, a acumulação histórica e alegórica. Enquanto sentido, a narrativa se afasta da informação, que por ser passageira, constitui apenas um significado. “A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega” (Benjamin, 1987, p. 203).

Com isso, o uso da palavra *sentido* em nossa pesquisa, enquanto conceito, engloba o aprofundamento, a dialogicidade, a relação entre aquele que diz e aquele que escuta a palavra. Considerando a materialidade estrutural e o tempo histórico, o sentido se apresenta na compreensão, resultante da fusão de horizontes, e nas narrativas, a partir das quais buscamos constelar os movimentos dos coautores, das coautoras e da pesquisadora coordenadora, em relação ao Projeto Político-Pedagógico e às suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Para falar das estrelas e constelações nesta pesquisa, tomamos emprestado do povo Guarani seus mitos e narrativas, suleando as europeidades dos demais autores. “Transmitida oralmente por milênios, na cosmogonia dos Guarani Mbya [...] a palavra é sinônimo de alma e sua enunciação, ato político, que semeia novos mundos” (Faleiros, 2023), e são os ecos das palavras dos Guaranis que traremos para as metáforas dos capítulos que apresentam algumas compreensões e interpretações dos diálogos dos Círculos Dialógicos.

Conforme apresentado no Capítulo seis, *Percursos investigativos para compreensão dos movimentos do Projeto Político-Pedagógico no cotidiano escolar*, os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos permitem uma imersão-emersão nas temáticas, trazendo ressignificações e conceitos que são

compreendidos dentro da circunscrição dos diálogos. Assim, os conceitos que emergem nas narrativas e escritas de um Círculo, embora plenos de sentidos em suas unidades, necessitam conectar-se com outros conceitos, inclusive de outros Círculos, para serem compreendidos, rompendo a linearidade do tempo e do espaço. Gadamer aponta que “para a compreensão vale o mesmo que para a linguagem. Não se pode tomar, nem a uma nem a outra, somente como um fato que se pudesse investigar empiricamente. Nenhuma das duas pode ser jamais um simples objeto, mas ambas abrangem tudo o que, de um modo ou de outro, pode chegar a ser objeto.” (Gadamer, 1999, 589).

Nesse sentido, Benjamin nos aponta para a possibilidade de compreender palavras e conceitos aparentemente distantes em espaço-tempo a partir das suas possíveis ligações, como estrelas em uma constelação, mostrando como as ideias emergem a partir de fragmentos empíricos, respeitando a singularidade dos fenômenos. É em:

Questões introdutórias de crítica do conhecimento” [...] publicada, no Brasil, sob o título de Origem do drama barroco alemão, que o filósofo alemão, em meio a reflexões bastante abstratas, alivia o trabalho de compreensão do leitor recorrendo a imagens de estrelas: “As idéias se relacionam com as coisas como as constelações com as estrelas. (Otte e Volpe, 2000, p. 35-36)

A partir do constelar Benjaminiano, em que as ideias emergem das conexões entre diferentes fragmentos e fenômenos empíricos, e em estreita proximidade com a hermenêutica de Gadamer, onde a compreensão é a própria fusão do horizonte de ideias, buscamos construir possíveis sentidos para os diálogos dos Círculos. Como citado anteriormente, “o que vem à tona, na sua verdade, é o logos, que não é nem meu nem teu, e que por isso sobrepuja tão amplamente a opinião subjetiva dos companheiros de diálogo, que inclusive aquele que o conduz permanece sempre como aquele que não sabe” (Gadamer, 1999, 542), ou seja, é a constelação, tal qual o logos, que deverá ser compreendida, pois ultrapassa a individualidade das estrelas, ou das posições de cada um, sem contudo perder sua potência única, mas antes, ampliando-a a partir da inferência no contexto em que se encontra enquanto ideia.

Durante os diálogos nos Círculos Dialógicos, emergiram palavras e expressões de sentido amplo, que apresentaram potencial de concentrar e liberar significados quando exploradas e, assim, buscamos aproximá-las e dar-lhes sentido.

Nos referimos à essas palavras e expressões como *Palavras-estrela*, pois constituem momentos únicos que emergiram nos diálogos, carregando em si conceitos e potência de novas ligações e conceitualizações. “Em Benjamin, os elementos fenomênicos são tratados como absolutos, contudo, o filósofo considera as ideias (isto é, a verdade) como específicas e mutáveis; por conseguinte, essas ideias não são eternas, mas constelações pontuais.” (França, 2022, p.34)

Assim, nos inspiramos a traçar linhas imaginárias que constelassem a compreensão das *Palavras-estrela* situadas nos diálogos. Surgiram, em nosso exercício de compreensão, quatro constelações: Constelação da Humanocência, associada à Guirá Nhandu ou Constelação da Ema; Constelação do Aprender, ligada a Tapi'i ou Constelação da Anta do Norte; Constelação dos Caminhantes, que segue Tuya ou a Constelação do Homem Velho; e Constelação da Humanistência, inspirada por Guaxu ou Constelação do Veado.

Para cada constelação percorremos um trajeto diferente em busca da interpretação e compreensão dos diálogos, no sentido de apreender como os movimentos de implementação do Projeto Político-Pedagógico se evidenciam no cotidiano escolar, a partir das narrativas das professoras e professores sobre as suas práticas pedagógicas.

Com os olhos voltados para o céu de Tapi'i rapé, ou o Caminho da Anta, como os Guaranis nomearam a Via Láctea, apresentaremos nos capítulos que seguem as Constelações Dialógicas desta pesquisa.



8.1 Guirá Nhandu - Constelação da Ema, ou Constelação da Humanocência⁵²

Conta o mito guarani que
a cauda e a perna
da Constelação do Veado
segura a cabeça da Ema.
Caso ela se solte,
beberá toda a água da Terra
e morreremos de seca e
sede.
(Mito Guarani)

Vive a terra agora
tranquilizando seu interrogatório
estendida a pele do seu silêncio
Volto a ser agora
o taciturno que chegou de longe
envolto em chuva fria e pelos sinos:
devo para a pura morte da terra
a intenção das minhas germinações.
(Jardim de inverno. Pablo Neruda, 1975)

Guirá Nhandu, a constelação da Ema, surge nos céus do Sul do Brasil anunciando o início do inverno. Período de recolhimento, de fortalecer raízes, de reconhecer as cicatrizes nos troncos agora desnudos, de entregar para o silêncio da terra a intenção de germinar as sementes que dormem. Tempo de espera para a chuva ou para a seca, a depender da ema, que representa velocidade e adaptação. É sob esse céu de inverno que trazemos a primeira constelação interpretativa da nossa pesquisa, pois ela trata das raízes, do que nutre o caule quando não há mais folhas, dos caminhos plantados para germinar, do que faz a educação condição humana.

A primeira constelação que vimos surgir nos Círculos Dialógicos nos fala sobre a humanidade como desejo da semente ao germinar a docência, dando a ela sentido, tornando professores agentes de transformação. A essa constelação chamamos Humanocência.

Para construirmos o conceito de Humanocência, nos baseamos na compreensão dos diálogos e registros recreativos dos três Círculos Dialógicos, rompendo a linearidade temporal e espacial, pois embora tenham acontecido em

⁵²Humanocência é um termo surgido durante esta pesquisa que busca representar o entendimento dos coautores e das coautoras sobre a existência de uma relação intrínseca entre humanidade e docência.

Imagem 8 - Noite de Inverno - Aquarela com montagem no Canva. Paola Barros, arquivo pessoal, 2025.

momentos diferentes, suas ideias se conectam e conversam entre si, tendo sido apreendidas como um lampejo único e potente que articula nossa compreensão, como estrelas em uma constelação. Nesta primeira Constelação, buscamos recortes de falas em que brotaram palavras e expressões cuja representatividade eram características das *Palavras-estrela*, associando essas falas entre si, constituindo um diálogo ampliado nas dimensões de tempo (três dias diferentes) e suporte (oralidade e escrita), a fim de rastrear os movimentos e sentidos do Projeto Político-Pedagógico.

Assim, vamos iniciar trazendo um recorte dos diálogos do primeiro Círculo Dialógico, que foi contextualizado no Capítulo 7.2.1, permitindo reconhecer qual foi o tom e às voltas de quais assuntos ele se desenvolveu. Foi neste primeiro Círculo que as professoras e professores contaram suas histórias e os motivos que os levaram a entrar e permanecer no magistério. Seguem as falas selecionadas:

Profe L(C1) - Eu quero estar em contato com o ser humano, eu quero fazer a diferença, eu quero que tenha o resultado com o ser humano.

Profe D(C1) - E eu sempre trabalhei porque eu gosto. Eu gosto de pensar que a gente pode realmente fazer alguma diferença, por mínima que ela seja, não só em questões de conteúdo, mas no carinho, na atenção.

Profe T(C1) - Então, eu sempre quis Filosofia, educação. Pra mim sempre teve que ter uma relação Humana.

Profe A(C1) - Quando eu entrei na sala de aula, eu larguei as aulas particulares de violão, porque eu me identifiquei mais com a escola. Tinha uma questão ideológica maior de achar que vou fazer mais a diferença aqui.

Junto a esse diálogo, entrelaçamos trechos da escrita recreativa, ou registro recreativo, o qual consiste em um dos movimentos propostos pelos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, onde se pretende recriar os ecos dos diálogos dos Círculos através da escrita. Estes são dois trechos selecionados das

escritas feitas ao final do primeiro Círculo Dialógico:

Profe F(ER1) - Nas trocas de hoje percebi que todos temos o humano como o principal. [...] Temos o mesmo olhar sobre a diferença que fazemos na vida de quem cruza o nosso caminho.

Profe A(ER1) - Cada um de nós busca suas razões para estar nessa profissão, que nos suga, mas que também nos doa tanto.

As primeiras *Palavras-estrela* que nos saltam aos olhos são: **relação humana e fazer a diferença**. A percepção da escolha da docência sustentada pela importância da relação humana, circundada pelo desejo de fazer a diferença, nos remete à educação como prática transformadora, nos leva a “assumir a educação como humanização”. (Arroyo, 2000, p.80). Paulo Freire destaca que “educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante” (Freire, 1978, p. 52) e nesse sentido, aponta como a “prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética.” (Freire, 1998, p. 35).

Nas palavras ditas, transparece o desejo humano que nutre a caminhada das gentes desta pesquisa, dentro do magistério. A semente plantada no solo fértil da educação, há tempos atrás, passou por períodos de dormência, mas também de germinação. Miguel Arroyo, em *Ofício de Mestre* (2000, p. 102), fala sobre a nossa construção enquanto professores e professoras na passagem do tempo, ora mansa, ora turbulenta, e no reencontro de uma docência humanizadora:

Nos redescobrimos em horizontes, intencionalidades e significados mais abertos. Reaprendemos que nosso ofício se situa na dinâmica histórica da aprendizagem humana, do ensinar e aprender a sermos humanos. Por aí reencontramos o sentido educativo do nosso ofício de mestre, docentes. Descobrimos que nossa docência é uma humana docência.(Arroyo, 2000, p. 102)

Também inspirada na humana docência de Miguel Arroyo, a Humanocência agrega ao “ensinar e aprender a sermos humanos” (Arroyo, 2000, p. 102) o desejo de fazer a diferença na formação e na vida dos estudantes, no sentido de nutrir relações e construir possibilidades de transformação social e de humanização. Para Freire, a humanização é vocação dos homens e mulheres,

é uma marca da natureza humana que se expressa na própria busca do ser mais, através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar para ir além de suas próprias conquistas. (Zitkoski, 2000, p. 210)

No terceiro Círculo Dialógico, outros diálogos nos trouxeram fragmentos empíricos das práticas docentes, que possibilitaram um reconhecimento da vivência em sala de aula do ideal da Humanocência:

Profe N(C3) - Alunos que eu nunca tinha visto se manifestarem, trabalharam em grupo, participaram, levantaram hipóteses, então pra mim foi uma experiência muito gratificante.

Profe A(C3) - E eu voltei pra essa prática que precisava de uma organização diferente, que eles precisavam estar participando pela sala, se ajudando, e foi uma gritaria. E no final, no dia do lançamento, foi lindo. Deu tudo certo.

Profe T(C3) - Nas minhas aulas eles estão sempre participando, agitados, fazendo a aula, e eu vou conduzindo, mas tudo é falado, eles não ficam quietos na maior parte do tempo. E eu sou muito calmo, mas a minha aula não é calma, porque eu não tenho essa coisa de controlar. Então eu quero ver até onde eles vão com isso.

Abrir mão do controle autoritário, proporcionando experiências significativas para os estudantes, passa pela compreensão de que “se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando.” (Freire, 1998, p. 37). Tanto a escolha do caminho de ser professora e professor, quanto as práticas docentes narradas, apresentam no seu âmago o conceito de autonomia como “um processo de decisão e de humanização” (Machado, 2019, p.53). A autonomia, no Projeto Político-Pedagógico da escola, se desdobra também nas escolhas metodológicas que:

apresentam uma concepção do processo ensino-aprendizagem que considera o envolvimento dos estudantes na construção de conhecimento, valorizando as diferentes formas em que podem fazer parte desse processo, a fim de que desenvolvam a autonomia por meio de ações em que assumam uma postura mais participativa. (Caxias do Sul, 2023, p. 84)

No diálogo acima, **participação** e **satisfação** podem ser tomadas como *Palavras-estrela* advindas da prática na sala de aula enquanto espaço-tempo para a autonomia e a educação humanizadora. Assim, unindo desejo e prática, conteúdo e experiência, conhecimento e vivência, trazemos Arroyo (2000, p. 66), que nos aponta:

os projetos inovadores recuperam essas dimensões da condição humana como direitos, como componentes da humana docência, não como temas transversais nem como tempos de "animação cultural", mas como direitos dos educandos e dos educadores. Essas transgressões de corpo inteiro mexem com o corpo inteiro dos mestres.

Ao perceber que suas aulas proporcionam o exercício da autonomia dos estudantes, onde o processo de ensino e aprendizagem ocorre junto à formação humana, o corpo inteiro dos mestres se mexe (Arroyo, 2000, p.86) e o sentimento de gratificação pela experiência exitosa vem à tona. Esse sentimento pode ser vinculado à satisfação docente, à confirmação de sentir-se fazendo a diferença na vida dos estudantes, ao reconhecimento pessoal de ter escolhido a profissão certa, que é humana e faz sentido. É exatamente este o momento no qual as práticas neoliberais são interrompidas pela Humanocência, pois ter o humano como centro da docência implica diretamente em uma luta contra a desumanização, um posicionamento claramente político de denúncia dos controles alienantes neoliberais e do “movimento rumo a padrões educacionais, *com* uma forte ênfase em testes e um foco em prestação de contas.”(Torres, 2023, p. 77). Para Freire, “não se pode dar conscientização ao povo sem uma denúncia radical das estruturas desumanizantes, que marche junto com a proclamação de uma nova realidade que pode ser criada pelos homens.” (Freire, 2001, p.46)

Seguindo nesse sentido, outros professores entraram no diálogo com o testemunho de suas práticas. Estas narrativas buscavam trazer experiências que fizeram a diferença na formação dos estudantes. Para Charlot “aprender é dar sentido ao mundo, é construir significados a partir das experiências.” (Charlot, 2000, p. 24).

Prof T(C3) - E eu acho que tinha que ter muito mais isso, de aluno ensinando aluno. Eles aprenderam.

Prof R(C3) - É uma bagunça. Mas sempre dá certo. Realmente, no final,

sempre dá certo. E esse ano eu tive um excelente desempenho, tanto no sexto quanto no sétimo. Porque a gente faz o trabalho, eu quero que eles falem. Eles têm que estudar e eles têm que falar. Não é decorar, é saber o que tu vai dizer.

Para interpretar este conjunto de narrativas, chamamos Freire, quando nos diz: “especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos.” (Freire, 1998, p. 78). A educação que busca fazer a diferença, ser humana, dar sentido, deve apoiar-se na práxis, que é a ação que aproxima o que acreditamos daquilo que fazemos. Nos diálogos, as coautoras e coautores demonstram entender a “bagunça”, que surge nas práticas focadas na autonomia e na busca de sentidos genuínos para a educação, como movimento de protagonismo dos estudantes, valorização dos seus saberes e construção de suas aprendizagens.

Compreender o movimento e aceitar a voz e o protagonismo dos estudantes, mesmo que isso aparente uma certa ‘bagunça’, nos leva a Freinet, enquanto sua teoria nos apresenta que as práticas de trabalho cooperativo e produção dos estudantes gera, em sala de aula, uma bagunça criativa. A esse respeito, afirma: “é preciso confiar nas crianças, permitir que falem, que experimentem, que errem, que recomecem. A aparente desordem é, muitas vezes, o caminho mais seguro para uma aprendizagem viva.” (Freinet, 1998, p. 45). Nesse direção, a construção do saber se aproxima de Charlot, que destaca o aprender em relação ao desejo, ao sentido e à apropriação. A fala da *Profe R(C3)* ecoa essa relação com o saber, onde os alunos são convidados a dizer com suas palavras o que aprenderam, envolvidos com a experiência mesma de aprender. Para Charlot, “aprender é apropriar-se de um saber, mas também é transformar a relação que se tem com esse saber. É colocá-lo em palavras próprias, dando-lhe sentido em sua própria experiência” (Charlot, 2000, p. 64).

Ao contrário da educação bancária, onde o professor é o detentor de todo o conhecimento e “que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (Freire, 1983, p.66), onde “anula-se o poder criador dos educandos” (Freire, 1983, p.68), uma educação que esteja buscando viver a Humanocência “deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da

entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador.” (Freire, 1983, p.71). É criando, dizendo sua palavra, exercitando sua autonomia que homens e mulheres conquistam seu direito de *ser mais*.

Falar de Humanocência, um termo forjado a partir da compreensão dos Círculos Dialógicos desta pesquisa, é falar de vida, de luta, de posicionamento político à favor da humanização. Mas também é falar de **alegria, escolha, trajetória, Palavras-estrela** que aparecem nas narrativas abaixo, entrelaçadas com a escolha e a prática da docência, num movimento circular que retoma a autonomia e liberdade, fortalecendo as raízes que irão nutrir a árvore quando o inverno frio que recai sobre nossa vida de tempos em tempos vier.

Prof L(C3) - Então, acho que é isso. A gente tem que, dentro da tua história, do teu trabalho, ir buscando o que faz sentido pra ti, pra alegrar a tua vida, os teus momentos.

Profe E(C1) - Então, se a gente pudesse escolher, obviamente que a gente escolheria trabalhar 20 horas⁵³ e as outras, dosar um pouco.

Profe L(C1) - Talvez o que me toca hoje é entender que somos seres humanos e em cada momento da vida a gente faz determinadas escolhas. O “se” tu pode utilizar como um argumento, como uma justificativa, mas ninguém sabe como é que seria se você escolhesse determinado caminho. Então é uma trajetória que se vive.

Profe E(C1) - Nosso passado a gente compreende, né? A gente não muda. É, é. A gente compreende.

Compreender o caminho que faz a semente, desde o útero da terra onde dorme, até transformar-se na folha do último galho que recebe o beijo do sol é compreender o caminho do magistério a partir das escolhas possíveis, humanas,

⁵³No município de Caxias do Sul, cada matrícula do concurso do magistério é para 20h semanais, ou seja, meio turno. Muitos professores têm dois concursos, portanto trabalham os dois turnos, 40h semanais.

com os erros e os acertos que a autonomia enseja, e saber que a Humanocência se dá “no encontro entre histórias de vida, de alunos e professores” (Arroyo, 2000, p.35). Essa entrega sincera que protagoniza a Humanocência se confirma nas palavras de Freire, quando nos conta: “é a minha entrega à alegria de viver, sem que esconda a existência de razões para tristeza na vida, que me prepara para estimular e lutar pela alegria na escola.” (Freire, 1993, p. 42)

A ideia de buscar um sentido, presente na primeira narrativa da *Profe L*, que em Freire se configura como uma entrega consciente à alegria da vida, também refere ao aceite do caminho percorrido, onde se (re)encontra nele os sentidos possíveis, sem esconder a existência das tristezas da vida, conforme percebido no diálogo acima. Aqui, podemos trazer a noção de experiência significativa de Benjamin, que transcende o imediato e constrói seu sentido no cotidiano. A ideia de “alegrar a vida” evoca os movimentos que transformam o vivido em uma experiência carregada de significados. “A verdadeira medida da vida não está no tempo homogêneo e vazio, mas nos instantes plenos, em que a memória e a experiência se entrelaçam.”(Benjamin, 1987, 226). Benjamin pensa a felicidade como uma interrupção do tempo homogêneo, um instante carregado de sentido e plenitude. Tendo o cotidiano pessoal imerso também na escola, podemos inferir que são os pequenos momentos e as pequenas escolhas que fazemos na sala de aula, no trabalho ou na vida que permitem encontrar sentido e alegria no caminho.

Finalizando o desenho desta Constelação da Humanocência, buscamos o Projeto Político-Pedagógico da escola, que move esta pesquisa e que foi construído pelas coautoras e pelos coautores cujas narrativas compõem esse texto. Sobre humanidade e escola, ele traz a seguinte consideração:

Há que se ter um cuidado especial com a humanidade que transborda na escola, esse espaço que é físico enquanto construção, que é social enquanto instituição e que é emocional enquanto memória afetiva e palco de convivências múltiplas de múltiplos viveres. (Caxias do Sul, 2023, p. 30)

Entendemos que o movimento de implementação do Projeto Político-Pedagógico ressoa nos diálogos apresentados, sendo que este movimento precisa ser compreendido em uma espiral que nutre a prática a partir da qual ele mesmo foi nutrido. Neste sentido, o próprio documento nos diz que seu movimento “não está solto sem direção ou forma, mas se alarga e comprime, expande e retrai, muda de ritmo e de lugar, e como uma ciranda, mantém todos unidos pelas mãos e pelo pulsar norteador que o guia e é seu centro: o humano.” (Caxias do Sul, 2023, p.

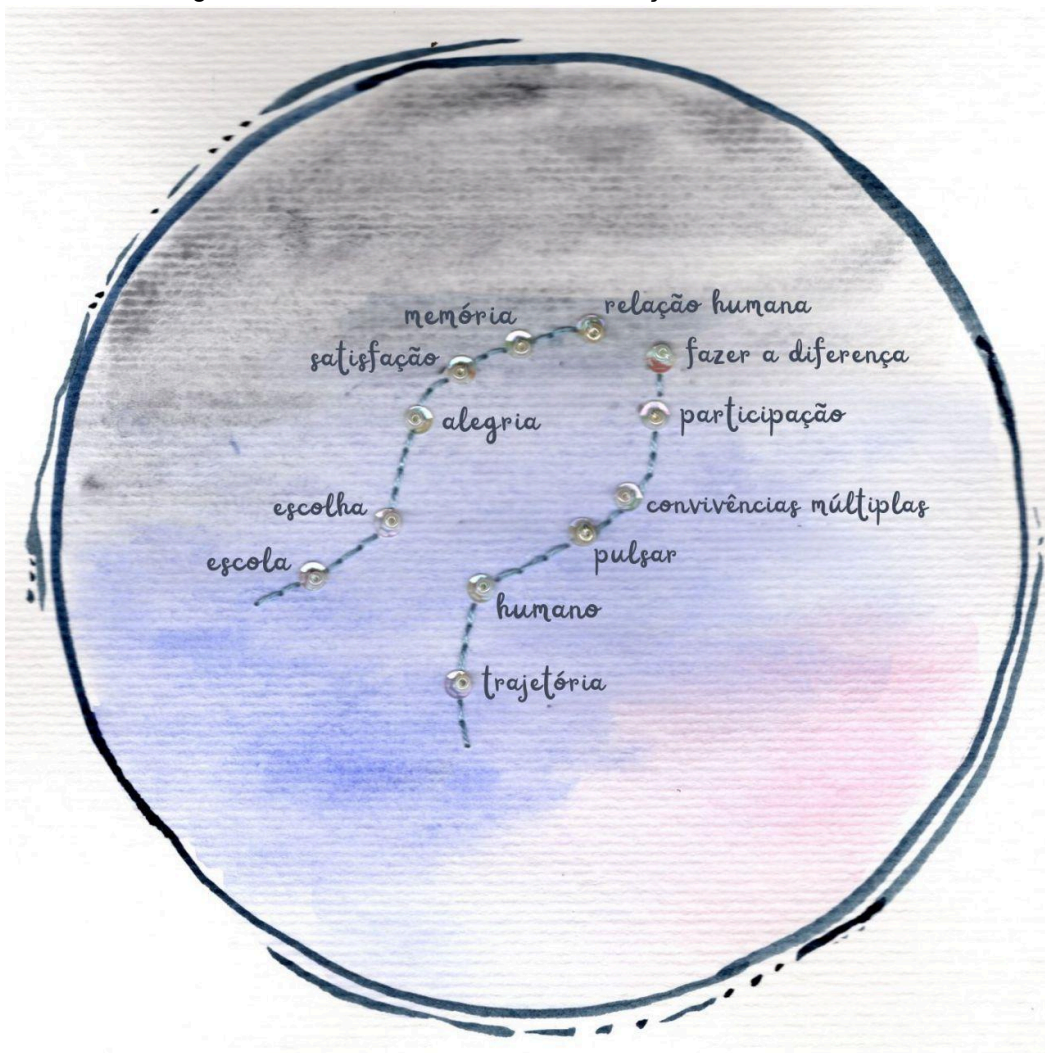
44). **Escola, memória, convivências múltiplas, pulsar norteador, humano**, embora pertençam a outro espaço físico e a outro tempo, também são *Palavras-estrela* que se coadunam à nossa constelação, pois presentificam a utopia que o Projeto Político-Pedagógico se propõe a ser enquanto construção prático-teórica da escola.

Assim, a Constelação da Humanocência se desenha no horizonte da compreensão hermenêutica, a partir de doze *Palavras-estrela*: **relação humana; fazer a diferença; participação; satisfação; alegria; escolha; trajetória; escola; memória; convivências múltiplas; pulsar norteador e humano**, onde “ganhar um horizonte quer dizer sempre aprender a ver mais além do próximo e do muito próximo, não para apartá-lo da vista, senão que precisamente para vê-lo melhor, integrando-o em um todo maior e em padrões mais corretos” (Gadamer, 1999, p. 456).

Finalizamos esse capítulo com uma fala repleta de boniteza, que acreditamos trazer o sentido da Constelação da Humanocência apresentada até aqui:

Profe L(C1) - Então, eu acho que não é que a gente ensina ou a gente cura alguém. Eu acho que a gente se cura com o ser humano.

Imagem 9 - Palavras-estrela e a Constelação da Humanocência



Bordado sobre Aquarela com montagem no Canva. Paola Barros, arquivo pessoal, 2025.

Imersa nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar e emersa pelas gentes desta pesquisa nos Círculos Dialógicos, a Constelação da Humanocência, aponta para a docência como uma **escolha** onde a **trajetória** se desenha em **fazer a diferença** a partir da **participação** da/na **relação humana** e das/nas **convivências múltiplas**. A partir da Humanocência, o **pulsar norteador humano** traz à **memória** a **satisfação** e a **alegria da escola** como espaço-tempo possível para uma educação mais humana e humanizadora.



8.2 Tapi'i - Constelação da Anta do Norte, ou Constelação do Aprenviver⁵⁴

A Via-Láctea tem o mesmo nome,
porque os índios acreditam que só uma anta
correndo pelos ares
teria sido capaz de deixar um rastro tão brilhante
como aquele mar de estrelas,
atravessando o céu de lado a lado.
(Pereguino, 2014)

Quem não vacila mesmo derrotado
Quem, já perdido, nunca desespera
E, envolto em tempestade, decepado
Entre os dentes, segura a primavera
(Primavera nos dentes, Secos e Molhados, 1974)

Do alto dos planaltos da serra e do centro do Sul Brasil, os Guaranis observam a linha do horizonte. Atentos, veem erguer-se Tapi'i, a Anta do Norte, aquela que desbravou os céus e criou Tapi'i rapé, O caminho da anta, a Via-láctea. As estrelas de Tapi'i brilham surgindo no limite onde se encontram o céu e a terra, anunciando o fim do inverno. A noite começa a se encurtar, os dias se espicham em prolongada preguiça, as sementes brotam de seu longo sono, as árvores timidamente voltam a apresentar suas cores em folhas de múltiplos verdes e flores coloridas.

A primavera anunciada pela constelação de Tapi'i dá sequência ao ano. Se sob o céu de Guirá Nhandu descobrimos a Humanocência a partir do entrelaçamento entre as narrativas dos Círculos Dialógicos, dos pressupostos teóricos da pesquisa e do Projeto Político-Pedagógico da escola, sob o céu de Tapi'i iremos seguir o movimento cíclico de aprender-ensinar-viver - Aprenderiver, guiados pelos mesmos entrelaços, agora ancorados no conceito de Dodiscência, de Paulo Freire.

O conceito de dodiscência é trazido por Freire principalmente na obra *Pedagogia da Autonomia*, onde ele pondera sobre a inseparabilidade da docência e da discência, ou seja, aprender e ensinar como práticas inter-relacionadas e

⁵⁴O termo Aprenderiver surge nesta pesquisa para representar os movimentos docentes de aprender-ensinar-viver como uma escolha de ser/estar na/com a comunidade escolar. Esse termo se ancora no conceito de dodiscência de Paulo Freire.

Imagem 10 - Noite Estrelada De Primavera - Aquarela com montagem no Canva. Paola Barros, arquivo pessoal, 2025.

indivisíveis dentro de uma educação humana e crítica. Assim, Freire explicita que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (Freire, 1998, p. 25). A partir deste conceito, um diálogo acontecido no segundo Círculo Dialógico mostrou ter como cerne a Humanocência ligada à discência de Freire.

Nesse sentido, essa segunda constelação traz a sequência contínua deste diálogo, ocorrido durante o segundo Círculo Dialógico para, a partir dele, tentarmos traçar as conexões entre aprender-ensinar-viver, em que a discência brota como experiência do estar na escola em Humanocência. No caminho desta compreensão, desmembramos o diálogo inicialmente apresentado e o reagrupamos em conjuntos de falas que se aproximam, tal como as constelações de sentido de Benjamin(1989). Esses conjuntos de falas são apresentados em subtítulos seguidos de uma citação de Freire, que introduz os significados que pretendemos apreender. Para os movimentos deste capítulo, damos o nome de Constelação do Aprender.

No segundo Círculo Dialógico, após a leitura do texto *O Projeto Político-Pedagógico, o cotidiano escolar e o professor*, de autoria da coordenadora-pesquisadora, escrito a partir do Capítulo cinco desta pesquisa, o parágrafo em destaque chamou atenção dos professores e professoras:

Não é possível ser professor sozinho. Ser professor é ser com o outro, através da prática diária, em um estreitamento entre as condições materiais e as relações humanas, entre o coletivo e o individual, entre o pessoal e o profissional. A palavra professor engloba, sempre, pares de conceitos complementares e inseparáveis.(Barros, 2025)⁵⁵

Foi a partir das reflexões sobre este texto, e esse parágrafo específico, que iniciou-se o diálogo que segue:

Profe M(C2) - Eu comecei esse ano aqui na escola, [...] Eu tenho só coisas boas pra dizer. Porque os colegas foram bem acolhedores. Eu me sinto muito bem em estar aqui. E é bom quando a gente vem para os espaços que as pessoas já se conhecem e têm a paciência pra explicar, pra dizer os caminhos. Porque o professor também é um ser que aprende.

⁵⁵ O texto referido consta no Apêndice II desta dissertação.

Profe D(C2) - Aprendemos com os outros profissionais, mas o quanto a gente aprende com os alunos e com as famílias também. Com todo mundo que está inserido no ambiente escolar. A gente vai aprendendo, cedendo, refletindo sobre a nossa prática e olhando a prática dos colegas. A frase que mais me chamou atenção na leitura do texto foi justamente essa, que nós não somos professores sozinhos, nós não somos seres sozinhos.

Profe M(C2) - “Não é possível ser professor sozinho”, eu super concordo com isso, sabe? Porque a gente só vai se construindo professor com o outro. Nessa troca a gente tá estabelecendo uma relação de ensino-aprendizagem. [...] porque pra mim me parece que ao longo dos anos a gente tem sofrido um processo de desumanização. Eu não sei se vocês concordam com isso, mas me parece que nós, quando ganhamos o título de professora, não erramos nunca mais, a gente sabe tudo e nunca mais pode errar.

Profe H(C2) - A troca que a gente tem com os alunos está sendo muito interessante. Então, pra mim, também tenho aprendido bastante. Eu gostei bastante de trabalhar nessa parte de tecnologia. Tô aprendendo, tô estudando, tô buscando. A gente vai aprender mais com eles do que a gente vai ensinar. Mas eu acho que vai ser bem legal essa troca com eles também.

Profe M(C2) - E uma coisa que eu achei interessante na tua fala, que é a questão da aprendizagem com os alunos. A gente aprende muito com eles. E eu acho importante essa questão do professor reflexivo.

Profe D(C2) - Eu também vejo que nesse nosso cotidiano do aprender, a gente aprende até quando a gente precisa acalmar eles. O quanto a gente aprende a também estar calmo, não só lá com uma questão de aprendizagem escolar, mas de vivência, de socioemocional mesmo, de conseguir esse controle.

Profe M(C2) - E essa relação de ser um ser que aprende, eu acho muito importante, porque se a gente perde a nossa capacidade de aprender, a gente também perde a nossa capacidade de ensinar, sabe?

Profe D(C2) - Eu ouvia muito quando eu comecei na docência: os problemas de casa ficam lá fora, você aqui dentro tem que ter outra atitude. Mas eu acho que depois, com a pandemia, as pessoas começaram também a se dar conta que nós também somos humanos. Que a gente também se emociona. Se eu tô com um pai doente, ou num divórcio, alguma coisa assim, isso também afeta as minhas emoções.

Profe L(C3) - O ano passado, no final do ano, teve uma apresentação de ginástica. E eu não ensinei nada, porque eu nem tenho condições de mostrar a estrelinha. E aí, durante o ano, elas foram se organizando durante o recreio, durante as aulas. E alguns meninos também. Na prática da educação física, tirando essa coisa do esporte, eu percebo assim, quanto é legal que tu mostra uma brincadeira e depois eles vão replicando em outros contextos. Então, a gente não é o dono dos saberes, como talvez a gente pense.

Aprendemos com os outros porque eles nos ensinam, os outros aprendem conosco, porque ensinamos, diz Nóvoa: “é preciso dizer que, se os seres humanos aprendem, é quase sempre porque são ensinados” (Nóvoa e Alvin, 2021, p.09). Isso nos traz a valorização do ensinar como fundamento da humanização assim como do aprender: uma via de mão dupla, um ato de comunhão. Seja com intencionalidade, por observação, por sentidos que apreendemos no conviver, nas impressões que se fazem na presença e na ausência das gentes da escola e seu cotidiano, somos seres ensinantes e aprendentes, professores que reconhecem a potência da frase de Freire: “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (Freire, 1983, p. 78).

Normalmente, em nossa escolha para a carreira docente, seguimos sempre preocupados com o ensinar. Uma responsabilidade que assumimos com os estudantes principalmente no compromisso da leitura de mundo-leitura da palavra.

Nesse caminho, os desafios sobre o que ensinar, como ensinar, como os alunos aprendem, o que aprendem, porque aprendem, vão nos acompanhando e em nossa busca por respostas vamos também aprendendo. Mas não só. Além dos estudos, leituras e pesquisas, aprendemos também na convivência com as gentes da comunidade escolar: **Ouvir, acalmar, olhar atentamente, curar, refletir, ceder, aprender, ensinar.** Esses movimentos, tão latentes no diálogo acima, são movimentos da vida acontecendo, sendo vivida, é quando se une o viver ao aprender e ao ensinar, extrapolando o conhecimento escolar. São *Palavras-estrela* que compõem a Constelação do Aprender.

A Constelação do Aprender se forma na ligação das *Palavras-estrela* que se materializam nas frases que emergiram do diálogo acima, após nosso envolvimento atento com as palavras ditas e as não ditas. Faremos agora um exercício de compreensão das *Palavras-estrela* dessa constelação em diálogo com Freire, trazendo os conceitos de autonomia, política e democracia, a partir das discussões realizadas no Capítulo cinco desta pesquisa.

8.2.1 *Professor também é um ser que aprende.*

A gente só vai se construindo professor com o outro. Profe M(C2)

Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida. O ideal é que, na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos, “convivam” de tal maneira com este como com outros saberes de que falarei que eles vão virando sabedoria. (Freire, 1998, p. 64)

Reconhecendo-se inconclusos, homens e mulheres, professoras, professores, estudantes, funcionários, pais e mães, podem reconhecer também que tanto eles quanto a realidade que os cerca não estão prontos, mas estão sendo constantemente construídos, colocando, assim, sobre o mundo, a perspectiva de possibilidade de mudança. Como seres históricos, inacabados, homens e mulheres, no uso de sua autonomia, construída na “experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (Freire, 1998, p.120), podem posicionar-se frente a esta realidade, que não é fato consumado, mas espaço de luta e transformação, e a partir da autonomia, no exercício da democracia, se colocar no mundo politicamente, pois “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente.” (Freire, 1998, p. 64). Assim, surge a possibilidade de

assumir o protagonismo da transformação.

As professoras e os professores, diante da possibilidade de saber-se aprendentes, de assumir que a vida é movimento, de reconhecer que aprender-ensinar-viver vão acontecendo simultaneamente, podem também compreender a escola como um espaço de educação humana, múltipla, repleta de descobertas. Ao se perceberem como gente que ensina e que aprende enquanto vive, podem se permitir estar abertos ao mundo, se negando à aceitar a desumanização como inevitabilidade, compreendendo que humanizar ou desumanizar são escolhas que se faz. “Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (Freire, 1983, p. 28) mas não são fatos dados, “nem uma nem outra (humanização, ou desumanização), são destinos certos, dados, sina ou fato.” (Freire, 1983, p. 99).

Aprendiver é viver a educação como processo em Humanocência. “Daí que seja a educação um *que-fazer* permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade.” (Freire, 1983, p. 61). Devenir esse que nos permite a utopia de um outro mundo possível.

8.2.2 Então a gente não é o dono dos saberes, como talvez a gente pense.

Profe L(C2)

A gente aprende com os alunos e com as famílias. - Profe D(C2).

A gente vai aprender mais com eles mais do que a gente vai ensinar. Profe H(C2).

A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. (Freire, 2000, p.20)

A docência é algo que não está acabado, ela se encontra além do limite da formação profissional que legitima uma pessoa ao cargo de docente, ela ultrapassa as formalidades da escola. A docência trazida pelos diálogos apresentados neste capítulo está ancorada na docência enquanto convivência humana de homens e

mulheres que aprendem, que se fazem e refazem na sua vocação ontológica em *ser mais*. Gadamer (1999, p. 535) afirma que a fusão de horizontes derivada do diálogo que acontece quando nos dispomos a perguntar e que, nesse sentido, “para perguntar, temos que querer saber, isto é, saber que não se sabe.”

Quando reconhecemos a possibilidade de aprender com a comunidade escolar - alunos e famílias - uma horizontalidade democrática se estabelece nas relações escolares. A escola, assim, se apresenta como espaço privilegiado para o exercício da democracia, apesar do atravessamento cada vez mais feroz do neoliberalismo em seu interior. No cotidiano escolar, nas relações que se estabelecem no exercício do Aprender, a democracia pode ser compreendida como uma noção plural, que para existir enquanto forma, precisa ser exercida enquanto propósito de humanização.

A democracia aponta como compreendemos nosso lugar no mundo, em um processo de constante desenvolvimento. Na escola, tomando sentido no Aprender, ela situa o encontro entre as gentes da comunidade escolar, entre as singularidades de cada pessoa e a pluralidade na qual cada um se encontra como ser social, extraindo desta convergência os acordos necessários para a solução dos problemas sociais. O verbete Democracia, do dicionário Paulo Freire, permite conhecer uma reflexão de Henry A. Giroux a respeito de como Freire considerava a democracia uma reconexão:

Ocupando o espaço entre o político e o possível, Paulo Freire passou a maior parte de sua vida trabalhando na crença de que vale a pena lutar pelos elementos radicais da democracia, que a educação crítica é um elemento básico da mudança social e que a forma como pensamos sobre a política é inseparável de como compreendemos o mundo, o poder e a vida moral que aspiramos a levar. (Giroux, 1998, p.112)

Refletindo sobre o Aprender e a democracia, compreendemos que o Projeto Político-Pedagógico é eco, reflexo, narrativa, porta voz do contexto em que se encontra: reflete os processos democráticos e políticos constituídos pelas influências que lhe atravessam, pelos saberes e desejos de cada sujeito da comunidade escolar. Para Freire: “Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.” (Freire, 1998, 26). Complementamos as palavras de Freire adicionando à essa experiência total

também a democracia.

8.2.3 *A gente vai aprendendo, cedendo, refletindo sobre a nossa prática.*

Profe D(C2)

Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com quem e com que é sempre provável aprender. (Freire, 2001, p. 43)

A educação, que acontece no dia a dia e também nas rotinas escolares, envolvendo as pessoas, os tempos, os espaços, as ações e decisões que são tomadas, se configura em um estar no mundo e com o mundo em intencionalidade, por isso um estar político que problematiza as práticas em direção à transformação. Paulo Freire nos aponta que viver-aprender-ensinar constituem-se em um posicionamento eminentemente político, de ser e estar educador na educação, com o compromisso social de uma transformação profunda da/com a sociedade.

Acreditando acima de tudo nos homens e mulheres como seres onde a autonomia e a liberdade inexoravelmente lhes destinava à “ontológica e histórica vocação dos homens – a do ser mais” (Freire, 1983, p.45), Freire certifica que aprender e ensinar estão implicados entre si e que “vieram, na história, tornando-se conotações ontológicas.” (Freire, 2001, p. 12).

O estreitamento das relações entre educação e política como exercício de posicionamento, reflexão e transformação derivados do movimento do Aprender, ligam o conceito da política ao Projeto Político-Pedagógico. Assim, podemos derivar a compreensão de que a implementação do PPP também se dá nos processos da gestão democrática que exigem das professoras e professores autonomia para que se reconheçam sujeitos históricos e, por isso, dotados de força de transformação da realidade, transformação essa que só pode se dar pelo posicionamento político que atravessa o ato educacional.

É no cotidiano escolar que se exerce a política na sua forma mais essencial, a da relação com o outro na construção de soluções coletivas para os problemas comuns. Refletimos, aprendemos, ensinamos, vivemos, Aprendivemos e transformamos nossa prática e nossa realidade. Para Freire, “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a

realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas” (Freire, 1998, p. 50). Talvez o movimento do Aprender possa refrescar nossas práticas pedagógicas nos lembrando que a politicidade está em saber o que queremos e para que queremos, de forma a nortear nossa busca em aprender, ensinar e viver nessa direção.

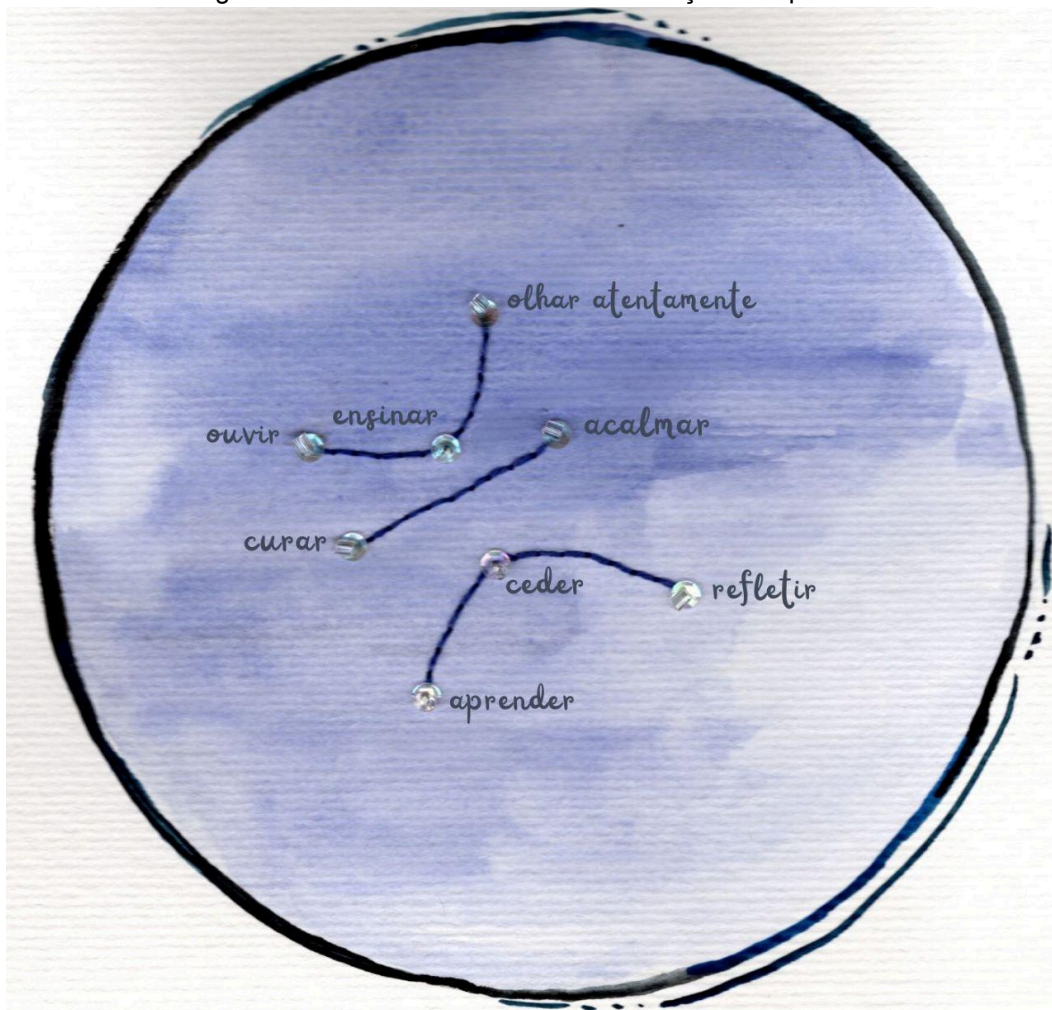
8.2.4 Se a gente perde a nossa capacidade de aprender, a gente também perde a nossa capacidade de ensinar.

Profe M(C2)

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. (Freire, 1998, p. 66)

Chegamos ao final das interpretações da Constelação do Aprender com esta frase da *Profe M(C2)*, que dialoga diretamente com a didiscência de Freire e que também evoca a curiosidade, a criatividade, a alegria de entregar-se em completude ao movimento do Aprender a partir do momento em que se percebe que a “atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza” (Freire, 1998, p. 102). A Constelação do Aprender emerge dos Círculos Dialógicos quando nos (re)conhecemos como seres autônomos, políticos, democráticos, plenos da humanidade que nos impulsionam aos nossos que-fazeres repletos de esperança transformadora e alegria.

Imagem 11 - Palavras-estrela e a Constelação do Aprender



Bordado em Aquarela com montagem no Canva. Paola Barros, arquivo pessoal, 2025.

Não somos professores sozinhos. Somos professores com os outros, ensinantes-aprendentes, e nesse caminho de estrelas de Tapi'i transitamos na partilha, na conexão, na alegria de caminharmos juntos. “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professores e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria.” (Freire, 1998, p. 83).



8.3 Tuya - Constelação do Homem Velho, ou Constelação dos Caminhantes⁵⁶

Névoa da Velha Ayvu
murmúrio da terra
rugido do silêncio
eco dos mistérios
passagem do sem nome
grito dos desbocados
pulso e respiração
chão e céu
das perguntas...
Névoa da palavra...
Ayvu ratatinangue...
(Susy Delgado)⁵⁷

Há quem diga que todas as noites são de sonhos.
Mas há também quem garanta que nem todas, só as de verão.
(Sonho de uma Noite de Verão, William Shakespeare, 1596)

No final do mês de dezembro, o Homem Velho, Tuya, aparece inteiro no lado Leste do céu, no começo da noite. Sua aparição anuncia o início do verão para os Guaranis do Sul do Brasil.⁵⁸ Tuya possui apenas uma perna, tem um longo penacho de ema que repousa sobre sua cabeça e caminha escorado em seu bastão. Tuya possui a sabedoria dos anciãos. Ele conhece o chão e o céu das perguntas, compreende *Ayvu ratatinangue*, a névoa desfiada da palavra primordial. Transformado pelos deuses em constelação, Tuya inspira sonhos nas noites quentes de verão, iluminando os caminhos dos caminhantes do mundo quando se põem em marcha rumo à conquista das suas utopias.

O sol dourado ilumina os meses de verão, os dias se estendem em alegre languidez, vibrando ao som do canto das cigarras. Estação de colher frutos doces, de demorar-se nas conversas com os amigos, de caminhar nas noites estreladas e

⁵⁶O termo Caminhantes se refere às professoras e professores que se movimentam, que marcham, que buscam. Professoras e professores aprendentes e ensinantes da utopia e do sonho de uma educação mais humana.

Imagem 12 - Uma noite de verão - Aquarela com montagem no Canva. Paola Barros, arquivo pessoal, 2025.

⁵⁷Susy Delgado (Paraguai, 1949). Escritora, jornalista e tradutora bilíngue (guarani-espanhol).

Glossário: Ayvu - palavra sagrada primordial da cultura guarani. Ayvu ratatinangue - névoa desfiada da palavra primordial. In:

<https://revistaacrobata.com.br/florianomartin/atlas-lirico-da-america-hispanica/5-poemas-de-susy-delgado-paraguai-1949>. Acesso em 14/09/2025.

⁵⁸Conta a lenda que um homem foi assassinado pela esposa, que queria ficar com o irmão dele. Ela cortou a perna do marido para matá-lo. Os deuses se compadeceram do homem e o colocaram no céu como uma constelação. in:

<https://revistacienciaecultura.org.br/?artigos=mitos-e-estacoes-no-ceu-tupi-guarani> Acesso em: 14/09/2025

de sonhar a céu aberto, estação em que se prova a liberdade de desejar outras realidades.

No ritmo dos sonhos das noites de verão, trazemos como eco das utopias das gentes desta pesquisa, caminhantes da educação, da Humanocência e do Aprender, o Projeto Político-Pedagógico, fio condutor deste capítulo, presente no emaranhado dos muitos diálogos acontecidos nos Círculos Dialógicos. Buscando rastrear os movimentos da implementação deste documento no cotidiano escolar, compreendemos que, a partir das conversações instigadas pelas perguntas da coordenadora-pesquisadora, o Projeto Político-Pedagógico foi ganhando sentido, se revelando, tomando forma, pois conforme o que nos aponta Gadamer (1999, p.556), o “acordo na conversação não é uma mera representação de impor o próprio ponto de vista, mas uma transformação rumo ao comum, de onde já não se continua sendo o que se era.”

As perguntas tiveram a intencionalidade, no sentido dialético, de ir provocando narrativas que fossem interagindo com a problematização a respeito da conexão entre as práticas pedagógicas e o Projeto Político-Pedagógico, desmistificando o sentimento de um documento engavetado, conforme a fala apresentada no Capítulo 7.2.2, gerando assim novos questionamentos, num movimento de imersão e emersão que talvez possam ter trazido uma nova perspectiva para o documento. Segundo Gadamer o “horizonte da pergunta [...] só se torna uma pergunta quando a fluida indeterminação da direção a que aponta é colocada na determinação de um “assim ou assim”: dito de outra maneira, a pergunta tem de ser colocada” (Gadamer, 1999, p. 536), e essa colocação da pergunta, no segundo e terceiro Círculos Dialógicos, foi o que possibilitou o “aprofundamento de estudos, diálogos, reflexões e reconhecimentos do entrelaçamento das muitas dimensões e aspectos do humano, do pedagógico e do social” (Henz, 2023A, p.39) em relação às práticas pedagógicas de cada coautor e coautora e do Projeto Político-Pedagógico em si.

O Projeto Político-Pedagógico, conforme foi surgindo nos diálogos e nas escritas recriativas, passou a ser compreendido como uma constelação de vozes, conforme nos inspira Benjamin(2009), construída a partir da experiência dos caminhos percorridos e da utopia das sendas que se deseja percorrer, uma constelação de diálogos e experiências ressignificadas. O documento não se revelou nas narrativas interpretadas de forma isolada, mas na pluralidade das vozes

que foram faladas e escritas nos Círculos Dialógicos, constituindo-se como um caminho que se percorre. Como diz Freire: “a alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.” (Freire, 1998, p. 153). Assim, a procura pelos sentidos do Projeto Político-Pedagógico deu a esta constelação o nome de Constelação dos Caminhantes - professoras e professores caminhantes, aprendentes e ensinantes da utopia e do sonho de uma educação mais humana, presente no Projeto Político-Pedagógico da escola em que atuam.

O Projeto Político-Pedagógico, pensado a partir da perspectiva da pluralidade que permite que os sentidos coletivos sejam produzidos no encontro de diferentes sujeitos e saberes, que reconhece nos fragmentos, nas vozes múltiplas e na potência do diálogo a produção de novas formas de compreender a realidade e o mundo traz, assim como Tuya, a experiência que mantém acesa a centelha da esperança e a força da luta e da utopia, já que, como expõe Walter Benjamin, “o dom de despertar no passado as centelhas da esperança pertence somente ao historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer.” (Benjamin, 1987, p. 226). O inimigo, aqui, pode ser compreendido como a “postura fatalista em face da situação concreta de opressão” (Freire, 1983, p. 52), que surge a partir do neoliberalismo e sua educação tecnicista e opressora, que fomenta impressões de fatalidade e de impossibilidade de luta e mudança, permeando de descrença e desvalorização um documento tão importante quanto o Projeto Político-Pedagógico.

Para este capítulo, trouxemos diálogos e escritas recreativas de três professoras, apresentadas em sequência temporal, para serem compreendidos a partir dos movimentos da metodologia dos Círculos Dialógicos (Figura 1 - Movimentos metodológicos dos Círculos dialógicos investigativo-auto(trans)formativos, p. 78) e à luz da teoria de Freire, quando aborda a conscientização e o ciclo gnosiológico. A escolha pelas narrativas destas três professoras se dá pelos sentidos representativos que as mesmas evocam para a compreensão das ressignificações possíveis em relação ao Projeto Político-Pedagógico.

8.3.1 Primeiro Caminhante - *Profe A*

A primeira fala direta em relação ao Projeto Político-Pedagógico apareceu no segundo Círculo Dialógico, conforme já trazido anteriormente no Capítulo 7.2.2. Recortamos duas unidades de sentido pontuais deste momento:

Profe A(C2) - Ele é um documento engavetado na escola.

É muito interessante quando tu participa da construção.

Foi a partir do tensionamento da palavra “engavetado” que seguiram-se outras conversações a respeito do Projeto Político-Pedagógico. A primeira afirmação do professor leva, inicialmente, a pensar no Projeto Político-Pedagógico como um documento sem propósito, alienado da escola e apartado da prática pedagógica, algo pró-forma, sem autoria ou pertencimento. Já a segunda frase nos brinda com duas *Palavras-estrela*: **participação** e **construção**. Essas palavras trazem conceitos que, interpretados a partir da circunscrição dos diálogos, reverberam conceitos de gestão democrática, autoria e autonomia, contradizendo a primeira afirmação. Um documento construído com participação não pode ser um documento engavetado, no sentido de não ter conexão com o corpo docente e suas práticas pedagógicas.

Essa primeira apreensão aponta para um conhecimento derivado da curiosidade ingênua: o Projeto Político-Pedagógico é um documento engavetado, que em seguida se confronta com dados críticos da realidade: a participação e a construção do próprio documento. Segundo Freire, “a curiosidade ingênua, ao se confrontar com a realidade, pode ser superada e transformada em curiosidade crítica, que vai se constituindo em base para o conhecimento mais rigoroso.” (Freire, 1983, p. 40).

Ao final do Segundo Círculo, após os diálogos problematizadores, a escrita recreativa foi realizada como um exercício de distanciamento e reaproximação do significado do Projeto Político-Pedagógico. Apresentamos um recorte do registro recreativo do professor:

Profe A(ER2) - Por isso, penso que o PPP é um tipo de registro do que já é feito e discutido na prática. E a partir da construção dele, nos organizamos, conversamos sobre a vivência e trocas com outros professores e construímos juntos, bases fundamentais do nosso fazer pedagógico.

Com essa afirmação, é possível perceber um movimento rumo a uma nova compreensão sobre o Projeto Político-Pedagógico, ancorado na criticidade derivada da tomada de consciência do professor. “A compreensão do processo de conhecer exige que vejamos a relação dialética entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática, que caracteriza o ciclo gnosiológico.” (Freire, 2016, p. 45). Com essa frase, Freire chama atenção para a relação entre pensar e fazer, teoria e prática, que também aparecem na escrita do professor, quando aponta que o Projeto Político-Pedagógico é um registro teórico derivado da prática, construído na vivência dos professores e professoras, retornando como base da nova prática pedagógica.

No movimento de questionamento da realidade, homens e mulheres buscam também fontes teóricas que possam iluminar ideologicamente uma outra compreensão de mundo, pois “na razão mesma em que o *quefazer* é práxis, todo fazer do *quefazer* tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O *quefazer* é teoria e prática” (Freire, 1983, p. 140) que conseqüentemente levará à uma nova ação, desta vez transformadora da realidade. Esse movimento, para Freire, chama-se “práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação.” (Freire, 1983, p. 54).

O caminhante, em sua escrita, retoma a importância da práxis, como um compromisso pedagógico de fidelidade entre a palavra-teoria e a ação-transformação. Rossato, no Dicionário Paulo Freire, escreve que a “práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora.” (Rossato, 2019, p. 325)

A conscientização que antecede a práxis, se inicia na busca por respostas para novas perguntas que vão sendo feitas quando os sujeitos desvelam a realidade. Assim, “é a partir da curiosidade ingênua que se instaura o processo de busca. Da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica medeia o exercício da curiosidade crítica” (Freire, 1998, p. 36), ou seja, tensionando a curiosidade ingênua, de que o Projeto Político-Pedagógico “*é um documento engavetado na escola*”, surge um caminhar rumo à curiosidade crítica, porque o entendimento inicial não se sustenta em contraposição às novas reflexões. Essa mediação da curiosidade crítica permite que o Projeto Político-Pedagógico apareça como um “*registro do que já é feito e discutido na prática*” e como “*bases fundamentais do nosso fazer*”

pedagógico”. O professor, ao rever sua primeira afirmação, inicia uma desmistificação do senso comum, que nesse caso serve ao projeto neoliberal, já que desqualificar o PPP leva ao agravamento da situação de desânimo docente e de enfraquecimento do debate político nas escolas.

Nessa narrativa, onde se tenciona o senso comum, que é imposto como realidade dada, com a possibilidade de transformação, é possível reconhecer a denúncia de uma *situação-limite*: a de que o Projeto Político-Pedagógico está engavetado. Essa *situação-limite*, que leva o impedimento de reconhecer a politicidade e autoria do documento, buscando não só o seu apagamento, mas também do diálogo que se estabelece em torno dele, é reconhecida e denunciada, deixando de ser fato inevitável para transformar-se em motivo de busca de outra realidade, de transformação da mesma, configurando essa busca em um *inédito viável*. Compreender o Projeto Político-Pedagógico a partir do seu movimento de diálogo, de posicionamento político, de escolhas pedagógicas, apresenta-se como um *inédito-viável*, já que a partir dele surge uma força possibilitadora de transformação. Sobre a conscientização da realidade e percepção inevitável das situações limites, Freire nos diz:

no momento em que estes as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá, sua ação. (Freire, 1983, p. 102)

O último destaque que trazemos foi retirado da escrita recreativa feita ao final do terceiro Círculo Dialógico. A Auto(trans)formação desponta na assunção do posicionamento político que o professor coloca na sua escrita:

Profe A(ER3) - Todo adulto, professor e demais membros da comunidade escolar, todos somos responsáveis pela formação social, ética e moral do sujeito, criança ou adolescente, atendido em nossas escolas. Negar isso, é eximir-se de responsabilidades inerentes ao papel de adulto na sociedade. E se, de acordo com o PPP, queremos criar um cidadão que '(...) consciente de seu direitos e deveres, em situações problemáticas que surgem no seu cotidiano, é capaz de resolvê-las de maneira a propor soluções para toda a coletividade, um mundo melhor para se viver, ou seja, é capaz de intervir na sua história de maneira significativa' — precisamos debater e alinhar as concepções pedagógicas e filosóficas da

atuação docente, sem interferir na autonomia de professor, mas também, sem negar o que é direito dos nossos alunos.

Freire fala que “a passagem da curiosidade ingênua à crítica e desta à epistemológica é um processo educativo que liberta, não um simples acúmulo de informações.” (Freire, 2005, p. 63). Libertar-se, nesse sentido, é saber-se autor consciente da sua prática, é assumir a luta pela humanização, a responsabilidade pela transformação radical da realidade. Nessa escrita, o professor autor do excerto acima expresso, assume seu papel na responsabilidade comunitária “*pela formação social, ética e moral do sujeito, criança ou adolescente*” como parte de uma prática educativa transformadora. Para ratificar esse movimento, ele traz um recorte do Projeto Político-Pedagógico, de uma concepção filosófica da escola, que aposta na educação dos estudantes para que sejam capazes de “*intervir na sua história de maneira significativa*”. E finaliza defendendo o debate das “*concepções pedagógicas e filosóficas da atuação docente*”, a “*autonomia dos professores*” e os “*direitos dos alunos*”.

O ciclo gnosiológico se fecha na curiosidade epistemológica do professor, atingindo o último movimento do Círculo Dialógico, que é a conscientização. Para Freire, “a conscientização é sempre política, porque implica escolha, compromisso e transformação da realidade social.” (Freire, 2001, p. 28). O compromisso do professor em escolher assumir a responsabilidade ética da educação para transformação da realidade é um posicionamento eminentemente político, que reflete e se ancora no Projeto Político-Pedagógico.

Como seres em permanente movimento de ação-reflexão-ação, o ciclo gnosiológico se reinicia sempre que outros questionamentos tocam os sujeitos e os levam a outras construções teóricas e novas ações para transformação da realidade, vivenciando a práxis, que “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1983, p. 42). Com o primeiro caminhante acompanhamos o movimento do ciclo gnosiológico que se fecha, mas que pode abrir-se novamente, em uma perspectiva dialética motivada pelos diálogos dos Círculos, que esperamos que sigam em reverberações múltiplas, já que “se os homens são seres do *quefazer* é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo.” (Freire, 1983, p. 140).

8.3.2 Segunda Caminhante - *Profe R*

As falas desta segunda caminhante nos levam a pensar nas palavras de Freire: “a curiosidade ingênua, que é própria do senso comum, se não é suficientemente criticada, pode levar-nos a aceitar a aparência como essência.” (Freire, 1998, p. 35). Alguns pensamentos permanecem cristalizados nas concepções pessoais, alimentados pelo fatalismo neoliberal e acabam bloqueando as possibilidades que permitem novas reflexões. Assim, a aparência se endurece de tal forma que é difícil rompê-la para desnudar a essência. Sobre o Projeto Político-Pedagógico, mesmo após diversos diálogos a respeito dos processos da sua construção, da sua estrutura legal, política e pedagógica, a *Profe R* manteve o seguinte posicionamento:

Profe R(C2) - Porque eu acho que na realidade não somos nós que fizemos ele. Não é tu que constrói, é feito em cima daquilo que é posto. Tu pode fazer uma ou outra modificação, mas em cima daquilo que é posto.

Quando não é possível abrir-se ao movimento da escuta sensível e do olhar aguçado, não conseguimos seguir em direção à criticidade necessária à superação da curiosidade ingênua. Segundo Freire, “a curiosidade ingênua é fundamental, mas necessita ser superada em direção à curiosidade epistemológica, que busca a razão de ser das coisas.” (Freire, 1998, p. 31).

Qual a razão desta afirmação veemente de que o Projeto Político-Pedagógico não é construído pelo grupo? Provavelmente seja a falta de percepção de que negar o processo dialógico e coletivo do estudo, debate e construção do documento é também negar a autonomia e politicidade que fazem da educação um caminho para a formação humana e transformação da realidade. “Se é dizendo a palavra que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam” (Freire, 1983, p.93), à educação escolar sequestrada pelo neoliberalismo só resta proibir os homens e mulheres de dizer sua palavra e pronunciar o mundo, negando a potência dialógica do Projeto Político-Pedagógico.

Nesse sentido, embora compreendamos que “a curiosidade ingênua é fundamental”, também sabemos que ela “necessita ser superada em direção à

curiosidade epistemológica, que busca a razão de ser das coisas.” (Freire, 1998, p. 31). É necessário avançar, buscar os motivos, aprofundar os debates, questionar as certezas ingênuas, permitir-se refletir na curiosidade crítica. Buscando encerrar as conversações, que traziam dados da realidade no tensionamento da afirmação da professora, ela pontua a seguinte afirmação:

Profe R(C2) - Veja que a minha percepção é diferente da de vocês.

Não houve, durante este Círculo, um posicionamento aberto por parte da professora de buscar junto aos companheiros de diálogo o acordo da conversação. Segundo Gadamer (1999, p.556) “este não é um processo externo de ajustamento de ferramentas, e nem sequer é correto dizer que os companheiros de diálogo se adaptam uns aos outros, mas que ambos vão entrando, à medida que se estabelece a conversação, sob a verdade da própria coisa, e é esta a que os reúne numa nova comunidade.” Entretanto, na escrita recreativa, após o encerramento do segundo Círculo Dialógico, um diálogo problematizador surge:

Profe R(ER2) - Estar nesta escola é um privilégio pois podemos trabalhar projetos que nos possibilitem vivenciar a plenitude do magistério.

Uma brecha se abre, rompendo a certeza antes anunciada. A frase “*podemos trabalhar projetos*” anuncia o reconhecimento de uma metodologia presente na escola. O trabalho através de projetos implica um procedimento dialógico, derivado de uma pedagogia problematizadora, onde educador e educando aprendem juntos, construindo a base de uma educação humanizadora que desenvolve a autonomia e o protagonismo dos estudantes. Há uma teoria que ancora a prática e uma prática que reflete a teoria, há uma práxis. “A teoria, sem a prática, se torna verbalismo; a prática, sem teoria, ativismo. Por isso, a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática sem a qual não há ciclo gnosiológico do conhecimento.” (Freire, 1998, p. 22).

Essa abertura à curiosidade crítica é reforçada pelas palavras “*possibilitem vivenciar a plenitude do magistério*”, onde o termo plenitude evoca realização, completude, o contrário de uma educação fragmentada, sem sentido. O saber vai se construindo na medida que a curiosidade ingênua se abre à reflexão crítica. De

acordo com Freire: “a curiosidade precisa ser educada para que não se encerre no ingênuo, mas se abra ao crítico e ao epistemológico.” (Freire, 1998, p. 15).

Encerrando a compreensão sobre os movimentos de implementação do Projeto Político-Pedagógico no cotidiano escolar a partir desta narrativa docente, trazemos ainda o recorte: “*Estar nesta escola é um privilégio*”. Ainda transitando entre a ingenuidade e a criticidade, há um testemunho nesta fala, pois ao relatar que sente-se privilegiada em estar na escola, referindo à possibilidade de exercer a docência embasada em uma escolha metodológica humanizadora, talvez a professora esteja reconhecendo a teoria que sustenta essa possibilidade, que é o Projeto Político-Pedagógico.

8.3.3 Terceira Caminhante - *Profe L*

Com a terceira e última caminhante deste capítulo, que em sua narrativa ecoa as vozes de outros caminhantes, coautoras e coautores desta pesquisa, um novo questionamento a respeito do Projeto Político-Pedagógico surge, pautado na relação entre o individual e o coletivo da escola.

Profe L(C3) - É difícil de associar a individualidade de cada um, o profissional, o professor, o aluno, com um projeto político-pedagógico. Enquanto escola viva, organismo vivo, o PPP também tem que fazer sentido. Esse documento, ele rege uma questão de habilidades, de conteúdo, de saber onde que a gente está, do território. Mas não sei se é isso, sabe?

A fala da professora aponta para a tensão entre a individualidade de cada sujeito da comunidade escolar - professor, aluno, profissional, e a necessidade de um projeto coletivo, no caso, o Projeto Político-Pedagógico. Esse tensionamento, que não é contraditório, mas complementar, se encontra no cerne da pedagogia crítica, que não nega as singularidades do sujeito, mas as articula no coletivo e no político. Para Freire, “a unidade na diversidade é o desafio de toda prática educativa que não pode, em nome da coletividade, negar a individualidade, mas também não pode, em nome da individualidade, negar a coletividade.” (Freire, 2016, p. 71). A humanização da educação se tece nas relações, nos encontros e desencontros das

gentes da escola. Há uma inter-relação entre a construção da coletividade e da individualidade, onde um influencia a constituição do outro. Saviani nos mostra que “a formação da individualidade humana se dá no interior das relações sociais, mediante a apropriação dos bens culturais produzidos coletivamente” (Saviani, 2003, p.17), assim, o individual se constitui no coletivo, não fora dele.

Para pensar o coletivo escolar em conexão com o Projeto Político-Pedagógico é preciso partir do pressuposto que “toda proposta pedagógica é expressão de um projeto político e cultural” (Kramer, 1997, p. 18), pois somente quando reconhecemos a garantia da autonomia na construção do Projeto Político-Pedagógico é que encontramos os sentidos que o ligam à uma **escola viva**. Como marco democrático das escolas, a responsabilidade de construir e implementar o PPP é “uma tarefa complexa – porém necessária - para aqueles que buscam uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais justa e que respeite as diferenças” (GANDIN, 2006, p. 71).

Neste primeiro momento, no seu questionamento: “*o PPP também tem que fazer sentido*”, a professora busca aprofundar a compreensão sobre a relação entre individualidade e coletividade, saindo de uma curiosidade ingênua para a crítica. Para Freire, “a curiosidade ingênua, própria do senso comum, é ponto de partida para a curiosidade crítica, que se abre à objetividade” (Freire, 1998, p. 17), que se desafia a pensar sobre, a pensar certo, a indagar. “Enquanto ensino, continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.”(Freire, 1998, p. 32).

Junto à essa inquietação, a professora demonstra ter a percepção ingênua do Projeto Político-Pedagógico como um documento que se limita a reger habilidades e conteúdos, e coloca isso em dúvida: “*Mas não sei se é isso, sabe?*”, em uma denúncia de que esse limite não é suficiente, que deve haver algo mais. Para Arroyo (2004, p. 122), “o projeto político-pedagógico é mais do que um documento. É a expressão de disputas de sentidos sobre o que deve ser a escola e para quem deve servir”, e esta expressão só pode ser construída no debate coletivo, que “é tecido de singularidades” pois o que “dá vida ao projeto político-pedagógico não é a homogeneidade, mas a negociação permanente entre os diferentes sujeitos que o constroem.” (Arroyo, 2000, p. 62). Ele é mais que habilidades, conteúdos, faz mais do que reger, ele é construção diária do/no fazer pedagógico. Em sua indagação, a professora parece buscar esse sentido, se abrindo ao movimento de emersão e

imersão no diálogo do Círculo Dialógico.

Ao final do terceiro Círculo Dialógico, na escrita recreativa, podemos perceber uma ressignificação da compreensão da professora. Após os diálogos e leituras feitos a respeito do Projeto Político-Pedagógico, percebemos que há uma mudança de posição da professora, e que “a passagem da curiosidade ingênua à epistemológica não é automática; é resultado de um processo formador, crítico e consciente.” (Freire, 2001, p. 35). No ciclo gnosiológico de Freire, “a curiosidade crítica se constitui quando o sujeito já não se satisfaz com a aparência, mas busca a razão profunda dos fatos.” (Freire, 2001, p. 42), ou seja, a primeira aparência sobre o documento, de que ele sobrepuja a individualidade e que pretende reger habilidades e conteúdos não é mais suficiente, o estranhamento leva à busca de novos sentidos.

Profe L(ER3) - Documento que norteia nossa prática diária, ao mesmo tempo que nos identifica como "sujeitos" de uma determinada comunidade escolar.

Percebo que minha conexão é, na maior parte do tempo, o sentido, significado entre o eu e o outro, entre o real e o ideal, entre tu e o nós, entre o ser e o fazer, sem caminhos certos a percorrer, com largada e chegada, mas o processo, o caminho cheio de imprevistos e novas descobertas.

As diversas opiniões acerca dos sentidos do Projeto Político-Pedagógico se transformam através do diálogo, pois nele “o que se exige é simplesmente a abertura à opinião do outro ou à do texto. Mas essa abertura já inclui sempre que se ponha a opinião do outro em alguma relação com o conjunto das opiniões próprias, ou que a gente se ponha em certa relação com elas” (Gadamer, 1999, p. 404), permitindo que aconteça uma fusão dos horizontes.

A troca da palavra “rege” por “norteia” aponta uma possível mudança de compreensão dos sentidos do Projeto Político-Pedagógico, bem como uma mudança de opinião sobre a contraposição entre individual e coletivo, caminhando para o reconhecimento do PPP como um documento que “nos identifica como *“sujeitos” de uma determinada comunidade escolar*”, lembrando o que nos aponta Arroyo (2000, p. 47), de que “a escola é espaço de sujeitos concretos, com histórias,

memórias e culturas. É impossível compreendê-la sem levar em conta os territórios em que se inscreve”. Reconhecendo a identificação da comunidade, do sentido norteador, é também possível entender que “a escola só se define como instituição social quando os projetos individuais de professores e alunos se integram num projeto coletivo, assumido conscientemente como identidade institucional” (Libâneo, 2001, p. 89). Essa pode ser outra percepção desta coletividade que aponta para uma nova consciência sobre o Projeto Político-Pedagógico, onde “a consciência se constitui nesse movimento entre a ação e a reflexão, entre o fazer e o pensar o fazer, caracterizando o ciclo gnosiológico.” (Freire, 1998, p. 43).

Quando a professora nos diz que “*minha conexão é, na maior parte do tempo, o sentido, significado entre o eu e o outro, entre o real e o ideal, entre tu e o nós*” compreendemos que ela assume sua práxis na reflexão sobre os sentidos e as conexões do Projeto Político-Pedagógico e o movimento de ação que aproxima o “*real e o ideal, o tu e o nós*”. Nesse sentido, a fala da professora pode ser compreendida à luz da hermenêutica filosófica Gadamer, especialmente na relação entre subjetividade e horizonte coletivo de sentido, pois sua narrativa nos leva à ideia de que o sentido não nasce isoladamente, mas no encontro entre sujeitos e contextos. Isso ajuda a pensar como os desejos individuais se articulam na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico. Para Gadamer (1999, p. 459) “a fusão de horizontes, que ocorre na compreensão, não significa a perda de nosso próprio horizonte, mas a obtenção de um horizonte mais amplo, no qual o nosso se funde com o do outro.”

Finalizando esta interpretação, nos aprofundaremos na fala final da professora sobre o sentido que ela dá ao Projeto Político-Pedagógico, quando nos diz: “*sem caminhos certos a percorrer, com largada e chegada, mas o processo, o caminho cheio de imprevistos e novas descobertas.*”. Isso conversa diretamente com o Projeto Político-Pedagógico da escola, quando apresenta sua concepção filosófica de Proposta Pedagógica⁵⁹:

A proposta pedagógica nasce da inquietação e do anseio que os múltiplos sujeitos da escola trazem dentro de si. Por ser múltipla e humana, ela não pode ser uma resposta, mas sim uma aposta. Por ser um questionamento plural, ela não pode se encerrar em um objeto físico, mas sim caminhar às voltas de novas e eternas perguntas. Não está fixa, entretanto parte de um lugar e se comunica com os seus. Não é receita, nem oráculo, mas uma história a ser contada que convida todos a participarem. (Caxias do Sul,

⁵⁹ Conforme discutido no Capítulo 5.2 desta pesquisa, o município de Caxias do Sul usa nos documentos oficiais o termo Proposta Pedagógica desde 2007.

8.3.4 Sobre os caminhantes e seus caminhos

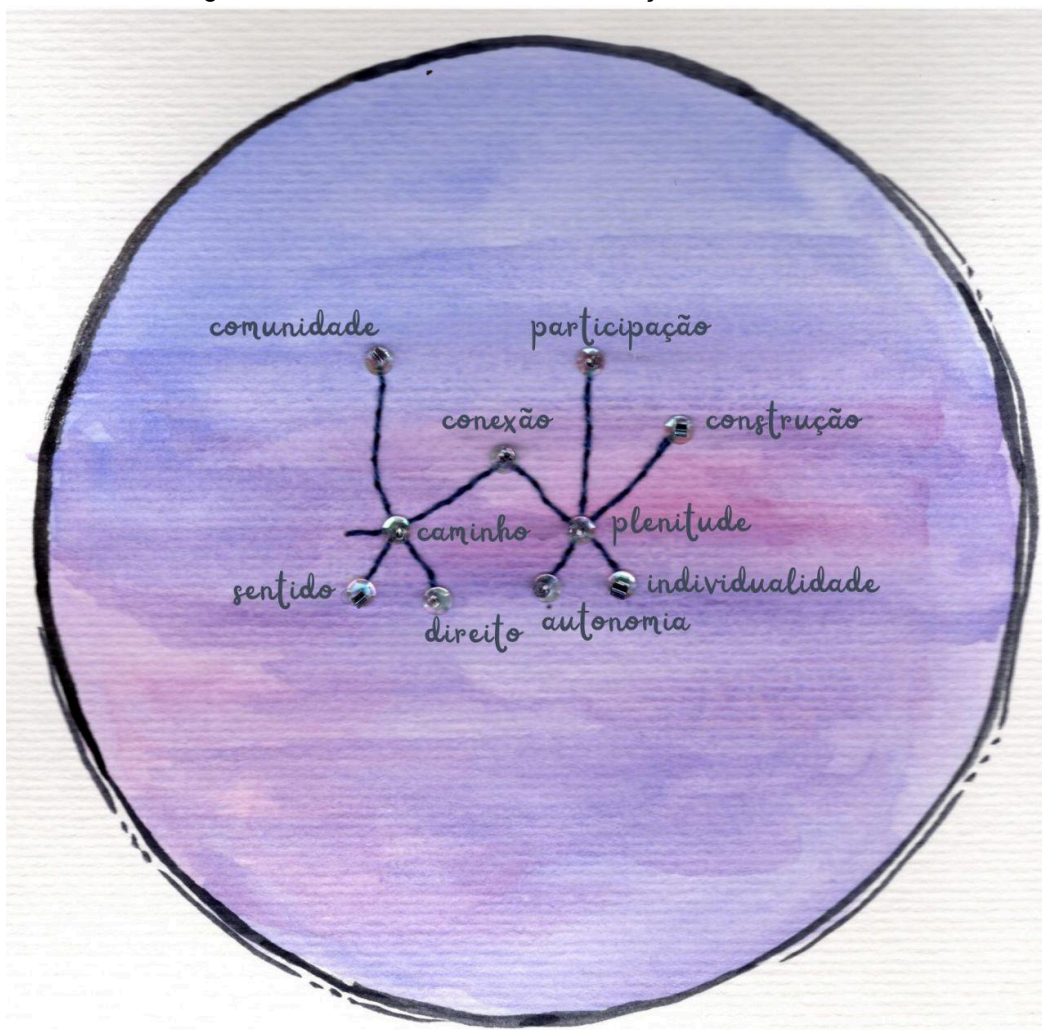
Após esse movimento de compreender as conexões que os caminhantes fizeram com o Projeto Político-Pedagógico, percebemos que houve um movimento de ampliação e fusão de horizontes, de acordo com a hermenêutica de Gadamer, pois “ganhar um horizonte quer dizer sempre aprender a ver mais além do próximo e do muito próximo, não para apartá-lo da vista, senão que precisamente para vê-lo melhor, integrando-o em um todo maior e em padrões mais corretos.” (Gadamer, 1999, p.456).

A partir na nossa compreensão dos diálogos, nos parece que a maioria das coautoras e dos coautores demonstraram ter construído um movimento de repensar a sua prática em conexão com o Projeto Político-Pedagógico, no sentido de que “a prática, ao ser refletida, se transforma em teoria, e esta, voltando-se à prática, completa o ciclo gnosiológico do conhecimento.” (Freire, 2016, p. 41). Assim, surge o entendimento de que “a conscientização não é uma superposição de ideias, mas um engajamento dos sujeitos na luta por sua humanização.” (Freire, 1979, p. 33).

Finda o verão e seguimos atentos ao céu, que em suas constelações nos permite refletir sobre nossos sonhos e lutas, nossas utopias e desafios. As muitas histórias escritas nas estrelas nos renovam a coragem de fazer as transformações necessárias, encarar nossas ideias em constelação com as ideias dos que caminham conosco, desenhando na noite escura as luzes de um novo entendimento, nos convidando a assumirmos juntos nossa práxis na intencionalidade do *ser mais*, sabendo que “a conscientização é um compromisso histórico” e que “é a práxis que leva os homens a intervir na realidade para transformá-la.” (Freire, 1980, p. 32).

A Constelação do Caminhante nos convoca a mover corpo, alma e pensamento. *Palavras-estrela* que surgiram neste capítulo trazem uma possível transição das percepções através do diálogo e do questionamento, em um processo de permanente transformação: **engavetado; participação; construção; comunidade; autonomia; direito. O que é posto; privilégio; plenitude. Individualidade; sentido; reger; nortear; conexão; caminhos.**

Imagem 13 - Palavras-estrela e Constelação dos Caminhantes



Bordado em Aquarela com montagem no Canva. Paola Barros, arquivo pessoal, 2025.

Assim, a Constelação dos Caminhantes anuncia que o Projeto Político-Pedagógico, inicialmente tido como **engavetado**, passa a ser compreendido a partir da **participação** e **construção** da **comunidade** em sua **autonomia** e **direito**. O que era entendido como **posto** se mostra possibilidade de **privilégio** do exercício da docência em **plenitude**. A **individualidade** ganha **sentido** no coletivo. O autoritarismo do **reger** cede espaço para a flexibilidade do **nortear**, construindo **conexão** e possibilitando **caminhos**, que se abrem para outra realidade possível.



8.4 Guaxu - Constelação do Veado, ou Constelação da Humanistênciã⁶⁰

Em meio às flores plumas floresce
a coroa-pássaro
do pássaro futuro,
luz veloz
que paira
em flor e beijo,
que voa não voando
(Ribeiro, 2021, p.162)

Co yvy oguereco yara
Essa terra tem dono!
Sepé Tiaraju

Ao encontrar no céu Guarani esta última constelação, começo a tecer conclusões para esta pesquisa. Guaxu, a Constelação do Veado, encerra o ciclo de estações desta escrita. Traz no seu passo tépido o outono. Para os Guarani, Guaxu se apresenta como um guia que alerta sobre as mudanças das estações e a importância da relação harmoniosa entre o homem e o meio ambiente. A natureza outra vez se transforma. Folhas caem das árvores que cumpriram seu destino de dar frutos. Campos dourados de trigo e morangas rasteiras aguardam os homens e mulheres para a última colheita antes do inverno. Pastos longínquos recobrem as coxilhas, que desenham ondas onde os animais se alimentam e constroem seus ninhos para o frio que irá chegar. Momento de guardar lenha para as fogueiras que poderão iluminar as noites escuras que estão por vir.

Iniciamos a escrita deste capítulo oito com o inverno de Guirá Nhandu, a Constelação da Humanocência, a utopia teimosa das professoras e professores desta pesquisa, que insistem em testemunhar a humana docência e a humanização, buscá-las nas brechas áridas da terra dormente e fazê-las germinar com suor e sangue. Sim, sangue. Sangue que ferve frente às injustiças do mundo, que gela quando a educação não alcança, que amorna no olhar esperançoso do outro...sangue de professora, que corre nas nossas veias e insiste num pulsar-tambor ancestral que não aceita desistências e nos põem sempre em

⁶⁰ O termo Humanistênciã aparece quando professores e professoras, humanizados e humanizadores, se colocam no mundo como resistência contra a desumanização.
Imagem 14 - Anoitecer de Outono - Aquarela com montagem no Canva. Paola Barros, arquivo pessoal, 2025.

marcha. A marcha, esse movimento que Freire traduz na “pedagogia das marchas, enquanto expressão política do empoderamento dos oprimidos que juntos constroem-se na luta por um *outro mundo possível*” (Zitkoski, 2013, p. 51).

Seguimos o ciclo das estações com Guira Nhandu, A Constelação do Aprender, que traz nossa humanidade latente no exercício da didiscência, com a primavera colorindo o mundo e a educação ainda na penumbra. Professoras e professores aprendentes, com os pés calejados, doloridos depois de tanta batalha, e que ainda assim seguem sempre em marcha, sempre em busca, com seu aprender-ensinar-viver. A exigência do compromisso com o outro e com nós mesmos, assumido no coração da docência, carrega o suspiro das brisas e das ventanias primaveris, que varrem as serras nessa estação, nos mantendo viventes das aprendizagens e ensinagens da educação.

Com Tuya, a Constelação do Homem Velho, escutamos atentos o canto da cigarra ao longo do verão, como um cantar da passagem do tempo. Tempo da natureza, largo, ritmado, pachorrento, que não é tempo da fábrica, mas tempo lento ao qual nos entregamos em inteireza, sem resistência, sem pressa, sem máscaras. Caminhantes desse mundo, dessa terra, desse tempo. Caminhantes da educação em transformação constante, é isso o que nós somos.

Agora, o outono chega em nossa pesquisa, última Constelação, e nos leva a encarar, em cada folha que cai e em cada flechilha que seca, o tempo que nos é roubado, a terra que nos é tirada... Assim, não posso me furtar a denunciar veementemente minha impressão final, de que a escola foi capturada, cooptada, invadida pelo neoliberalismo. Mas com a mesma certeza, também tenho que anunciar, como um véu de esperança, que a Humanocência, o Aprender e o Caminhante, constelações que descobri presentes nesta pesquisa, reconhecendo-as a partir das narrativas das coautoras e coautores, nos colocam em resistência contínua contra a lógica neoliberal. Co yvy oguereco yara! (Esta terra tem dono!).

A esta constelação, que traz a denúncia da captura da escola e o anúncio da resistência humana, demos o nome de Constelação da Humanistência, que é quando nós, educadores humanizados e humanizadores, nos colocamos politicamente e esperançadamente no mundo como uma das últimas barreiras de resistência contra a desumanização.

Quem nos roubou o tempo? Quem o apertou e o dividiu em minutos horas

dias anos? Quem o transformou em um repetir de rotinas sem sentido, de prazos a cumprir? Quem tirou de nós o tempo do pão, que pelo fermento cresce lento e que em fogo brando assa e perfuma a casa, convidando todos à mesa do café? Quem nos negou o tempo das estações do ano a serem percebidas em resignação deslumbrada, o tempo da luz de uma estrela que nos chega em passado futuro distante? Quem nos impossibilitou de saborear o tempo da tarde de conversa longa e mansa dos avós, de desfrutar da leitura conforto e da leitura revolução, feita ao sol de outono, junto a uma xícara de chá? (Barros, 2024, p.90)

Esse momento inicial, de poesia e de indignação um tanto quanto melancólica, dará espaço agora para um último exercício de compreensão sobre os atravessamentos do modelo neoliberal de educação nas práticas e subjetividades dos professores e professoras, trazendo à baila suas narrativas em tessitura com os nossos teóricos. Para este último exercício de compreensão, nos valem mais uma vez do rompimento espaço-temporal das constelações, apresentando ideias de Círculos Dialógicos e Escritas Recreativas distintos, conectando-os de forma constelar, usando a prerrogativa de Benjamin de que “as ideias são para as coisas o que as constelações são para as estrelas.” (Benjamin, 2009, p. 34).

8.4.1 Humanistência às avaliações externas

Profe R(C2) - Então a gente acaba ficando nesse círculo e eu acho que isso é frustrante porque nós somos cobrados por muitos trabalhos. Nós somos cobrados para não sermos fissurados em conteúdo, mas nós somos cobrados se o conteúdo não é bem trabalhado e bem mostrado. O sistema nos cobra. Então, tu fica ali. Ah, mas por que o IDEB? Vou me utilizar bem de exemplo. Primeiro trimestre, sétimo ano, Matemática. Eu não dei 50% do tempo do primeiro trimestre de aula de matemática. Porque teve um projeto, teve outro projeto... Isso não foi importante para eles? Claro que foi. Todos gostaram, todos aproveitaram, todos aprenderam. Mas o meu conteúdo de matemática ficou para trás. E quando eles tiverem que fazer uma avaliação externa, é o conteúdo de matemática que será cobrado. E aí, quando sair na mídia, é que os estudantes não estão alfabetizados matematicamente ainda. Então, o que que eu tenho que fazer? Eu tenho que construir o ser na sua amplitude ou eu tenho que dar conta do saber fragmentado daquilo que é a minha especialidade?

Profe L(C3) - Exemplo, quando eu olho as tabelas de desempenho eu não sei se isso aqui é real. Dentro do que se entende? Quais são os marcos que foram avaliados?

Profe N(C3) - Na última reunião de coordenação a gente avaliou alguns índices e os descritores que foram feitos nas avaliações externas de uma turma de quinto ano. Elas pediram pra gente avaliar qual é o déficit dessa turma, quais são as principais dificuldades. A gente colocou que é muito difícil eu dizer qual é a dificuldade do meu aluno, baseado em apenas uma tabela, se eu não conheço a realidade dele. Se eu não sei como é que ele vem pra escola, como que ele vai pra casa, como é a dinâmica familiar dele.

A educação escolar está sendo vendida às organizações espúrias que tem como objetivo plataformizar a aprendizagem, matar a curiosidade e criatividade dos estudantes e professores. Israel coloca que “o ensino plataformizado, como parte do neoliberalismo digital, promove a mercantilização do trabalho docente e o controle algorítmico da aprendizagem, reduzindo a educação a métricas e dados de desempenho” (Israel, 2025, p. 210), onde o controle, a vigilância e a precarização da docência são encobertos por estratégias como “inovação, criatividade individual, colaboração e assistencialismo” (Santos Neto e Félix, 2023, p. 214).

A pedagogia neoliberal se infiltra através do lobby constante no Ministério da Educação⁶¹, no congresso nacional, nas secretarias de educação e dos municípios. Vendem programas, cartilhas, protocolos, aulas prontas. Processos mecanizados, onde a aprendizagem não tem sentido humano, mas tem medida, tem métrica, tem gráfico, uma educação aferida em avaliações externas, de larga escala. A Fundação Lemann, como exemplo do que trazemos, atua tanto no âmbito das PPPs (parcerias público-privadas) quanto de organizações como a MegaEdu e o Centro Lemann⁶²

⁶¹Sobre o controle dos livros didáticos, ver:

<https://reporterbrasil.org.br/2024/10/agronegocio-lobby-livros-didaticos/> ;

Sobre o acordo do MEC com a MegaEdu:

<https://apubh.org.br/noticias/ong-ligada-a-fundacao-leman-atuara-no-ministerio-da-educacao/>

⁶²Sobre a atuação do Centro Lemann no município de Caxias do sul em 2025 ver:

<https://educacao.caxias.rs.gov.br/noticias/2025/09/secretaria-da-educacao-avanca-em-programa-que-visa-qualificar-liderancas-e-melhorar-ensino-aprendizagem>

como meio de intervenção no setor público, marcando sua influência sobre normativas, currículos, práticas de gestão e capacitação de lideranças. Artur Bispo e Tatiana Félix apontam que:

O arraigado interesse de Jorge Paulo Lemann pelos desígnios da educação pública brasileira tem como premissa a necessidade de difundir os preceitos da meritocracia empreendedora em todas as camadas da pirâmide social que constitui a sociedade brasileira. A defesa radical de uma educação orientada à reprodução dos valores neoliberais configura-se como força motriz do projeto estratégico constituído pelo empresário Jorge Paulo Lemann desde a criação da Fundação Educar, em 1990. (Santos Neto e Félix, 2023, p. 215)

Freire, na década de 1990, alertava: “a educação não pode ser reduzida a um ato de transferência de conhecimentos, nem a um simples treinamento técnico. Isso seria negar o caráter político do ato educativo, transformando-o em puro instrumento de domesticação.” (FREIRE, 1998, p. 24).

O que as professoras e os professores parecem nos trazer em suas narrativas, ao dialogarmos com Freire, é que o neoliberalismo tem conseguido transformar a educação escolar em instrumento de domesticação. A cobrança das secretarias de educação recai sobre os professores, que são levados a trabalhar em função dos índices das avaliações externas como medida da produtividade da sua docência. A rotina das escolas, pressionadas pelas avaliações externas, comprime os tempos escolares e as relações que se dão no cotidiano para atender a lógica neoliberal. “Os exames de avaliação externa são a tradução, no campo educacional, da lógica empresarial: eficiência, eficácia, produtividade, competitividade” (Frigotto, 2010, p. 79), tentando transformar o ambiente escolar em um ambiente competitivo, onde cada um corre contra seu próprio tempo. Professores são cobrados, em ameaças veladas ou diretas, pelos resultados nos ranqueamentos das escolas divulgados nas mídias. Ao mesmo tempo, a formação de professores passa a ser voltada para a instrumentalização da aplicabilidade das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, para que as escolas aumentem seus índices. Como aponta Frigotto, “as avaliações externas, como o SAEB e o ENEM, ao privilegiarem competências instrumentais, reduzem a formação humana a destrezas exigidas pelo mercado.” (Frigotto, 2010, p. 91).

Assim, criar projetos humanizadores, que sejam plurais, éticos e estéticos, que envolvam a comunidade escolar, que alarguem horizontes pedagógicos e de vida, tal como citado pela *Profe R(C2)*, passa a ser um desafio, pois enfrenta

barreiras epistemológicas dentro da própria escola. Embora sejam de elevada importância para professores e estudantes aprendizes das suas práticas, enquanto experiência de ser, estar e transformar o mundo, outras estratégias metodológicas que incentivem a curiosidade, criatividade e a humanização da educação escolar tornam-se um obstáculo ao modelo mecanizado que está posto, por isso passam a perder espaço. Paro nos auxilia a compreender estes processos quando nos diz: “a avaliação em larga escala, tal como se realiza, traduz a tendência de transformar a educação em mercadoria, reduzindo sua função social a índices estatísticos de produtividade.” (Paro, 2001, p. 87).

A *Profe R(C2)* nos traz em sua narrativa a sensação de que, estando enredada por esse sistema neoliberal, passa a sentir-se responsável em atingir um índice imposto por uma avaliação externa, como se esse fosse um movimento natural da escola, sentindo-se culpada por trabalhar apenas parte do conteúdo potencializado na humanocência e no movimento do aprender, mas antes, precisa dar conta do preenchimento de tabelas, da aplicação de protocolos, de treino para avaliações externas, as professoras e professores são levados a aceitar a culpa, a opressão, a desistência de sua humanidade, já que “a ênfase na mensuração de resultados e índices como o IDEB transfere para as escolas a responsabilidade por problemas estruturais, reforçando desigualdades” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2013, p. 59).

Além de realizar uma métrica descontextualizada, essas avaliações desconsideram as extremas desigualdades das estruturas materiais que dividem as classes sociais, seus territórios e, conseqüentemente, o acesso à educação escolar. Essa transferência de responsabilidade “corresponde à lógica de responsabilização própria das reformas neoliberais, que deslocam para a escola a culpa pelos problemas estruturais da sociedade” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2013, p. 56), culpabilizando os indivíduos, professores, professoras e estudantes, por um fracasso inventado, em uma sociedade em que os verdadeiros problemas são as diferenças econômicas e estruturais. Segundo Patto (2015), a lógica da culpa, atribuída à escola, aos professores ou aos alunos, é parte de uma narrativa que esconde as desigualdades estruturais econômicas e sociais. Ela nos aponta que

no pensamento liberal não se trata de preconizar uma sociedade na qual as desigualdades desaparecerão: trata-se de justificá-la sem colocar em xeque a tese da existência de igualdade de oportunidades na ordem social. (Patto, 2015, p.72)

Tanto a *Profe N(C3)* quanto a *Profe L(C3)*, parecem resistir em aceitar a lógica imposta por estas avaliações, questionando a falta de identidade e pertencimento com a escola que as provas externas configuram. A pedagogia neoliberal desconsidera o Projeto Político-Pedagógico, documento que apresenta a realidade da comunidade escolar, seus desejos e seus desafios. Quando “a escola pública é chamada a prestar contas em termos de produtividade, como se fosse uma fábrica, desconsiderando sua especificidade” (Paro, 2001, p. 92), ela passa a perder sua identidade e seu sentido enquanto espaço de educação como vivência humana, libertadora e capaz de engendrar, nos que ali se encontram, imbricados no processo de ensino-aprendizagem-vida, a transformação da realidade.

Avaliar é um ato político, pois reorganiza caminhos, personifica mudanças. Não é algo que se detém em medir o que não se sabe, mas que se propõe em pensar o caminho feito, ponderar as fricções, temporalizar os debates, ajustar novas estratégias. É um ato de ética, pois não pretende expor, humilhar, mas antes instigar a reflexão das múltiplas relações do saber. Por isso, “a prática avaliativa não pode reduzir-se a uma medição fria de resultados. Avaliar é um ato político e ético.” (Freire, 1998, p. 83). O Projeto Político-Pedagógico da escola nos diz que “o processo de avaliação na prática educativa só tem sentido quando é um possibilitador de tomada de consciência, quando se torna “um processo contínuo e fruto da reflexão sobre a experimentação” dos sujeitos envolvidos no fazer pedagógico.” (Caxias do Sul, 2024, p. 95)

Se não podemos nos negar a realizar as Avaliações externas, podemos colocá-las, na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, no lugar que ela deve estar: como acessório, e não como meta. Assim, ela aparece no documento da escola em um parágrafo, exigido pela secretaria municipal de educação, da seguinte forma:

A respeito das avaliações externas, entende-se que é uma proposta que chega à escola através da secretaria de educação, organizada por órgãos externos à escola, partindo de realidades diversas e que pretendem ter a função de utilizar os resultados para apresentar uma realidade educacional que possibilite aos órgãos gestores agir para a construção e readequação de políticas públicas. Junto à escola, é desejável que os resultados de tais avaliações sejam estudados sistematicamente e em conjunto (professores, coordenadores e gestores), de modo que se possa analisar e comparar com os resultados percebidos em outras formas de avaliação adotadas pelos professores. Assim, a avaliação externa torna-se um elemento a mais para a organização de novas intervenções e planejamentos individuais e coletivos. (Caxias do Sul, 2024, p. 97)

A primeira frase do parágrafo deixa claro o entendimento do corpo docente sobre a origem destas avaliações - externas, trazidas pela secretaria de educação, de realidades diversas. Não apresenta real conexão com o fazer pedagógico da escola. Os termos “pretendem ter”, “desejável” e “um elemento a mais” posicionam politicamente a forma como os professores e professoras podem perceber os resultados destas avaliações. Entretanto, a pressão torna-se cada vez maior dentro das secretarias de educação com a entrada de Fundações de grupos como Lemann e Itaú Social, que acabam por dominar o olhar pedagógico das secretarias, impondo as lógicas neoliberais de produção de capital humano, atuando como coachings empresariais da educação. A luta é acirrada, mas permanecemos em Humanistância.

Assim, convictos do que consta no nosso Projeto Político-Pedagógico, nos colocamos criticamente contrários ao que vem sendo feito no país em relação à obrigatoriedade das avaliações externas, das mais diversas vertentes (IDEB, SAERS, ENEM, Fluência Leitora, Alfabetiza Tchê, CNCA, PIPA), com sua enxurrada de plataformas, protocolos, provas. Com as Palavras-estrela: **ser em amplitude, realidade, o que é importante**, fazemos o anúncio de nossa resistência na humanização. Queremos de volta o tempo da escola, de ver o feijão brotar na janela ensolarada da sala de aula, de aprender a letra A abraçando a árvore, colhendo suas folhas coloridas como se fossem tesouros para compartilhar em brincadeira no chão do pátio da escola com os colegas. Queremos as cantigas de roda, as poesias Guaranis, as lendas Iorubás, os piqueniques coletivos, a alegria de aprender-ensinar-viver, que não cabem na métrica de um gráfico apresentado nos pomposos salões internacionais da Unesco e da OCDE.

8.4.2 Humanistância às dores impostas pela educação neoliberal

A crueldade do neoliberalismo não possui limites, adocece e tira os sonhos dos estudantes e professores, mata a criatividade, escraviza o tempo, é necrofilia na educação. Desse modelo de educação opressora, chamado por Freire de educação bancária, que “parte de uma compreensão falsa dos homens, – reduzidos a meras coisas – não se pode esperar que provoque o desenvolvimento do que Fromm chama de biofilia, mas o desenvolvimento de seu contrário, a necrofilia.” (Freire, 1983, p. 78). Esse modelo de educação fragmentada, instrumentalista e tecnicista,

voltado para a formação de mão de obra para o sistema capitalista atinge seu ápice na atualidade com a interferência neoliberal nos currículos das escolas públicas, principalmente dos países latinoamericanos. Segundo Dos Santos (2024, p.06),

a transformação da escola em um espaço de reprodução dos interesses do Capital não ocorre de maneira explícita, mas sutil. A introdução de políticas educacionais que priorizam o desempenho e a eficiência, por exemplo, são manifestações dessa lógica mercantil. A ênfase em resultados mensuráveis e na formação de mão de obra qualificada esconde o verdadeiro objetivo da educação.

Há, nesta lógica de reprodução do capital, uma mercantilização do trabalho dos professores e professoras, dos seus saberes e de suas vidas, de tal forma que a Humanocência e o Aprender são constantemente atacados nas rotinas escolares, e os Caminhantes são forçados a interromper seu processo de constante curiosidade e inquietação frente à realidade. A precária remuneração, associada à sobrecarga de trabalho e à imposição de um novo papel aos professores e professoras como simples aplicadores de aulas, orientadores de plataformas e protocolos, vinculando a docência à exigência de atingir índices, metas e resultados tem levado ao adoecimento físico e mental das gentes da educação. É o que nos traz o diálogo que segue.

Profe E(C1) - Eu trabalhei sempre 40 horas⁶³. Deus que me perdoe. Eu levava tudo para casa. Tinha que mostrar, mostrar, mostrar coisas. Aí, eu levava tudo pra casa. Mas era tudo assim, uma doideira. Aí em 2020, eu fiquei doente.

Profe D(C1) - E quando temos alguma doença ou acontece alguma coisa na nossa vida, a gente entende isso. E aí parece que é realmente aquele divisor de águas.

Profe L(C1) - Mas essa é a questão. O que eu percebo é que, às vezes, o que tu acha que é uma excelência, te exige ocupar mais horas. E aí, pra tu ter a excelência na tua vida pessoal, tu acaba diminuindo algumas coisas que tu sabe que tu teria capacidade de entregar, que tu teria que

⁶³ No município de Caxias do Sul, cada matrícula do concurso do magistério é para 20h semanais, ou seja, meio turno. Muitos professores têm dois concursos, portanto trabalham os dois turnos, 40h.

entregar uma coisa melhor, porque é o ser humano que tá aí na tua frente.

Profe D(C1) - Eu demorei pra entender isso da excelência, de que tudo bem se passar um tempinho, tudo bem se não der.

Profe L(C1) - Tu te cobra muito, tu acha que em casa tu faltou... tu sente que falhou em alguma coisa.

Orquestrando um mal-estar generalizado que só pode ser tratado com intervenções artificiais, o neoliberalismo vai se constituindo “não apenas uma teoria sobre o funcionamento da economia, mas também como uma forma de vida definida por uma política para nomeação do mal-estar e por uma estratégia de intervenção em relação ao sofrimento.” (Safatle, Da Silva Junior, Dunker, 2021, p. 06). Ele nos leva à uma constante culpabilização: não damos conta de atingir os índices, de cuidar da família, das exigências da escola... estamos sempre atrasados, devendo alguma coisa para alguém, nossa presença é sempre uma ausência cobrada, o tempo se dobra sobre si mesmo e nos engole.

Como uma nova forma de ser e estar em nossas famílias, nas escolas, no mundo, “o neoliberalismo não é apenas uma política econômica, mas uma forma de governamentalidade que penetra em todas as esferas da vida, inclusive a educação.”⁶⁴ (Dardot; Laval, 2016, p. 23). E assim, seguimos assumindo as culpas, homens e mulheres imobilizados pela pressão externa e interna a que somos sujeitos, desesperadamente lutando contra “a lógica neoliberal [...] da avaliação permanente: *em que* cada um é chamado a provar seu valor a todo instante, internalizando a culpa de seu fracasso.” (Safatle, 2015, p. 117), já que o sucesso é sempre um produto que jamais será obtido na educação humanizadora.

O neoliberalismo tenta apresentar como nova normalidade jornadas de trabalho extenuantes, adoecimento físico e mental, busca constante por uma

⁶⁴ O termo “governamentalidade” foi desenvolvido por Foucault e se refere ao “conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança.” (Barros, 2018, p. 10)

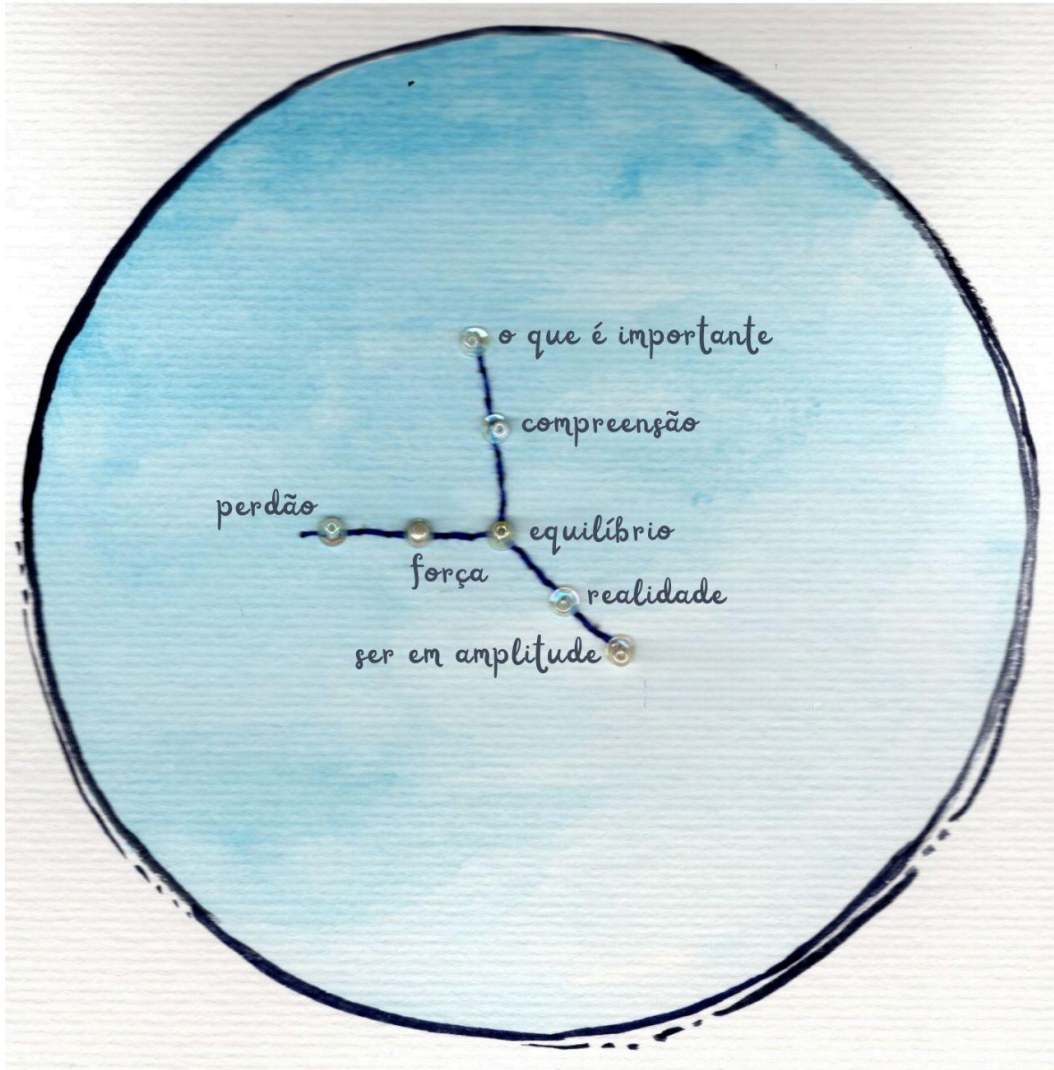
excelência inatingível, fetichismo por eficiência competitiva, hiperdisponibilidade para o trabalho. O efeito aparece com o sentimento constante de estafa, ansiedade, frustração, de falta com os nossos e com nós mesmos - tudo isso não é fatalidade, é projeto, não é verdade intransponível, é realidade a ser mudada. Estamos constantemente expostos “à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia.” (Freire, 1998, p.15).

Os Círculos Dialógicos nos permitiram (re)ver que quando o tempo flui, quando o diálogo acontece e os professores se encontram, humanoscentes, aprendizes, caminhantes e humanistas, o tensionamento da realidade aparece e se mostra como construção histórica. Isso enseja que nos libertemos das opressões, que sutilmente e sedutoramente foram impostas, nos fortalecendo na partilha de saber-se inconcluso, portanto agente transformador da realidade. Escutando e falando, no exercício de dizer a palavra, ensaiamos uma resistência e humanamente nos colocamos em contramarcha, pois “a prática educativa libertadora nega o fatalismo neoliberal e afirma a capacidade dos seres humanos de intervir no mundo, de resistir, de decidir, de reinventar-se.” (Freire, 2000, p. 104).

Essa culpa, fabricada na sociedade e na educação, é pontuada por Safatle como parte do projeto neoliberal, já que “o neoliberalismo fabrica sujeitos endividados, culpabilizados, permanentemente avaliados” (Safatle, 2015, p. 112), “instaurando uma nova forma de controle social baseada na comparação incessante de resultados.” (Dardot e Laval, 2016, p. 325). O sentimento de culpa, de falta, recorrente nos diálogos acima, é alimentado por esse mal-estar fabricado, que sufoca a todos, inverte necessidades, negando aos homens e mulheres sua humanização.

Sendo o Projeto Político-Pedagógico construído coletivamente por aqueles a quem representa e sendo a intenção da pedagogia neoliberal proibir os homens e mulheres de dizer sua palavra e pronunciar o mundo, proibindo também a educação para a formação humana, retomamos a importância de que esse documento deve estar constantemente sendo ressignificado pelas professoras e professores. Segundo Freire, “se é dizendo a palavra que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (1983, p.93), e o Projeto Político-Pedagógico é o resultado de um diálogo aprofundado da escola na afirmação de sua autonomia.

Imagem 15 - Palavras-estrela e Constelação da Humanistência



Bordado em Aquarela com montagem no Canva. Paola Barros, arquivo pessoal, 2025.

Por esse motivo, mais uma vez nos posicionamos radicalmente contra a pedagogia neoliberal que se infiltra nas escolas. Junto com as coautoras e coautores desta pesquisa, desvelamos algumas profundezas escuras deste projeto infame, e nos encontramos em apoio mútuo e contínuo para superar a culpa que enfraquece, o medo que adoce, a fatalidade que imobiliza. Na contra-marcha, trazemos como Palavras-estrela: compreensão, perdão, equilíbrio, força. Nossas raízes são fortes. Se nossas folhas caem no outono, é para que brotem e deem frutos na primavera. Nutrindo a árvore durante o inverno com a seiva da terra que pisamos, nos tornamos coletivamente mais resistentes. As *Palavras-estrela* são nossas testemunhas, as Constelações, nosso manifesto. Resistiremos!



9. “ORA DIREIS, OUVIR ESTRELAS!”

Ora direis, ouvir estrelas, certo perdeste o senso
Eu vos direi no entanto
Enquanto houver espaço, corpo, tempo e algum modo de dizer não
Eu canto
(Belchior, Divina Comédia Humana, 1978)

Nós somos um povo que gosta
de trilhar livremente pelas estrelas.
Nós não contamos as estrelas,
apenas trilhamos entre elas.
O universo, o cosmo celeste,
o universo solar,
tudo tem uma ação,
tem um movimento.
E tudo que muda,
nós procuramos acompanhar,
ter atenção.
(Thá-fene, Waky Kariri-Xocó / Funi-ô)⁶⁵

“Enquanto houver espaço, corpo, tempo e algum modo de dizer não”... eu luto, eu escrevo, eu espero. Nesta escrita, juntos, ouvimos estrelas. Escutamos professoras e professores, buscando responder o problema desta pesquisa: *Como os movimentos de implementação do Projeto Político-Pedagógico se evidenciam no cotidiano escolar, a partir das narrativas das professoras e professores sobre as suas práticas pedagógicas?* E assim, compreendendo as narrativas e diálogos articulados à teoria, desenhamos constelações entre ideias, imagens que rastrearam os conceitos de autonomia, democracia, gestão democrática e neoliberalismo, presentes nas práticas pedagógicas, nas subjetividades e nas concepções de vida e de educação das professoras e professores, coautoras e coautores desta pesquisa.

Assumir minha autoria nesta pesquisa, em um exercício de autonomia freireana, foi desafiador. Em diversos momentos, fui tomada pelo receio ou insegurança de posicionar-me no mundo acadêmico com minhas próprias palavras, nessa minha escrita que transita entre a poética e a veemência, entre a esperança e a perplexidade, que confunde tempos, mistura pessoas... mas que é viva, intencional, fiel aos meus princípios, escrita com o coração. Se assumir a autoria em

⁶⁵Curandeiro e líder da comunidade indígena. In: De olho na astronomia indígena. Giovanna Hemerly. Ciência e Cultura, Agência de Notícias em C & T. 2018.
Imagem 16 - Noites do meu Sul-Sul - Bordado com montagem no Canva. Paola Barros, arquivo pessoal, 2025.

autonomia e politicidade é um processo doloroso, posso dizer que é muito mais um processo libertador, humanizador, de descoberta e auto(trans)formação.

Quando decidimos percorrer os caminhos desta pesquisa através dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, sabíamos que seria um grande desafio. Após a realização dos Círculos, talvez por estar como diretora da escola, talvez pelas reflexões que os Círculos fazem emergir nas gentes que dele participam, tive um momento de questionamento profundo sobre tudo que escutei, sobre meu caminho, minhas escolhas, meu trabalho, sobre o que eu estava fazendo. Foi preciso um grande esforço para reorganizar todo o caminho percorrido na pesquisa e na docência, e então me reencontrar com as transcrições e registros dos Círculos Dialógicos e iniciar a compreensão dos mesmos.

Recorrendo à hermenêutica, busquei reconhecer meus preconceitos, minhas opiniões e ideias prévias para então, consciente delas, acessar novamente os diálogos. Precisei compreender que era preciso aceitar que o que escutei não era o que eu queria ouvir, mas sim as palavras ditas pelos meus companheiros e companheiras de magistério, em momentos privilegiados de convívio. Os espaços de diálogo aberto, cerne dos Círculos Dialógicos e da hermenêutica de Gadamer, muitas vezes foram ocupados por monólogos, queixumes, assuntos paralelos, mas buscamos sempre retomar a colocação das perguntas para que pudéssemos rastrear e refrescar os movimentos do Projeto Político-Pedagógico, que por vezes, se encontra dormindo dentro do armário, por outras batendo a porta e forçando a saída, outras ainda, na mão de alguns ou na mão dos participantes dos Círculos...

Foi somente quando consegui me reconectar com a fluidez dos Círculos Dialógicos e, despida de expectativas, reconhecer nos diálogos a beleza das palavras, que os sentidos começaram a transbordar e surgiram as Palavras-estrela. Aceitando as falas como reverberações da realidade das coautoras e dos coautores da pesquisa, abriu-se um novo céu em que as constelações começaram a se desenhar e exigir sua existência através da escrita, apresentada nos Capítulos sete e oito. Nesse movimento se evidenciou o cotidiano como alavanca para o conhecimento, como possibilidade de escutar o silêncio das palavras e os ecos que elas produzem em determinado espaço-tempo.

Neste caminho de diálogo e escuta, o Projeto Político-Pedagógico pode ser compreendido para além do movimento de implementação. A palavra

implementação, que na pesquisa assume o significado de praticar e realizar, no decorrer das leituras e estudos nos pareceu, muitas vezes, capturada pelo vocabulário empresarial e de gestão, como uma sucessão de protocolos de ação a serem executados. Ao assumirmos a palavra *implementação* como ato de *pôr em prática* e *realizar*, pudemos compreender, no intuito de rastrear o Projeto Político-Pedagógico, que ele se revela como um organismo vivo na escola, que (re)constrói seus sentidos na cotidianidade das práticas pedagógicas.

Nos diálogos, percebemos que nem todos os professores e professoras se apropriaram da dimensão e teor deste documento nas suas práticas pedagógicas, mas ainda assim ele pode ser apontado como uma utopia coletiva, que necessita ser constantemente refrescada, revisitada, pois escapa de uma implementação que possa ser organizada em um roteiro de etapas a serem cumpridas para atingir seu fim. Ele se insinua, mesmo que muitas vezes em uma curiosidade ingênua, nos pequenos passos dados cotidianamente, no desejo da Humanocência, do Aprender, dos Caminhantes e da Humanistência. Humanocência pois nós, professoras e professores desta pesquisa, mostramos o desejo de uma docência para a humanização de homens e mulheres em busca da sua autonomia e de *ser mais*; Aprender, devido à percepção de estarmos imersos no processo de aprender-ensinar-viver na educação; Caminhantes, haja vista os movimentos cíclicos que se apresentaram no sentido de construirmos novos sentidos e a conscientização sobre o Projeto Político-Pedagógico; e Humanistência porque, nos diálogos e narrativas dos Círculos Dialógicos, apreendemos indícios de uma resistência em humanidade, na educação, contra a desumanização neoliberal.

Assim, a implementação do Projeto Político-Pedagógico também se revela nas narrativas que trazem a escolha das metodologias e dos projetos, na discussão dos princípios de convivência, no tensionamento das avaliações, nas relações em movimento no cotidiano da escola e nos Círculos Dialógicos, refletindo as apostas de um grupo na educação humanizadora, que guia a caminhada nesta direção.

Percebemos, nos diálogos, a importância do processo de construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, como sendo um momento de estudo e aprofundamento teórico do grupo de professores e professoras, trazendo a utopia, o pertencimento e o comprometimento com seu teor. Essa percepção emerge nas narrativas compreendidas nesta pesquisa, pois mesmo que ele pareça, em algumas

falas, não estar presente cotidianamente nas práticas pedagógicas, as marcas deixadas pela sua construção em cada uma e cada um se refletiram nas ações e reflexões dos/das docentes. Compreendemos que nós, docentes, queremos tirar o Projeto Político-Pedagógico da gaveta, mas o externo invade a escola, impõe desafios, limita possibilidades e traz o fatalismo para nosso espaço. Assim, entendemos que momentos de diálogo como os que aconteceram nos Círculos Dialógicos podem vir a ser a entrega da chave que hoje nos impede de abrir essa gaveta.

Nesse sentido, também ressoa como uma conclusão a partir desta pesquisa que a captura da escola pelos procedimentos neoliberais de plataformas, avaliações externas e protocolos na educação continuam sendo um obstáculo significativo para as práticas docentes, contribuindo para um fatalismo inclusive no reconhecimento da importância do Projeto Político-Pedagógico para a comunidade escolar. A crueldade da pedagogia neoliberal atravessa os processos de vida e de docência das professoras e professores, a forma econômica, política e cultural que o neoliberalismo tem imposto ao nosso país traz desafios no sentido de que se façam as rupturas e avanços estruturais essenciais para que se engendrem novas formas de educar dentro da instituição escolar.

Outra percepção latente foi a força profunda dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos na constituição de momentos únicos de escuta e de possibilidade de dizer a palavra, ensejando a auto(trans)formação das professoras coautoras, dos professores coautores e da pesquisadora-coordenadora. Os Círculos Dialógicos extravasaram os limites de metodologia de pesquisa para constituírem-se em momentos de reflexão e formação docente, nos levando a imergir em temáticas que, embora conectadas ao Projeto Político-Pedagógico, iam além do mesmo. Assim, se muitas vezes as referências ao documento não eram diretas, pudemos escavar, nas falas, conceitos que permitiram rastrear os movimentos de implementação do Projeto Político-Pedagógico nas narrativas docentes.

A partir dos muitos diálogos entre as professoras e professores desta pesquisa, nos Círculos Dialógicos, uma resignificação a respeito do Projeto Político-Pedagógico no cotidiano escolar teve início, no sentido de reafirmar a compreensão do mesmo como a teoria crítica da escola, que se entrelaça ao

lugar-tempo cotidiano e que possibilita as práticas docentes humanizadoras, a didiscência e a gestão democrática, num movimento flexível em contraste-combate à rigidez das políticas externas neoliberais que atravessam o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas.

Após nos envolvermos e vivenciarmos os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, ficamos com a percepção de que eles podem constituir espaços importantes de diálogo e auto(trans)formação docente, se assumidos como procedimento nas reuniões pedagógicas e na formação continuada das professoras e dos professores na escola, dada a sua potência em trazer reflexões imersivas sobre as práticas pedagógicas e possibilitarem a emergência de outras concepções sobre as mesmas. Contudo, nos parece que há, cada vez mais, uma dificuldade em disputar os tempos e espaços da escola com as demandas externas e neoliberais.

As reuniões pedagógicas deveriam ser o momento em que as professoras e os professores se reúnem em inteireza para refletir e reorganizar as intencionalidades e sentidos da sua prática pedagógica, podendo dialogar - sendo o diálogo o ato de dizer sua palavra como exercício da autonomia, como posicionamento político e como caminho para humanização e libertação em seu *quefazer* e busca por *ser mais*. No entanto, o que tem ocorrido, muitas vezes, é a transformação das reuniões pedagógicas em uma lista de recados sobre tarefas burocráticas a serem cumpridas, apresentação de protocolos e projetos trazidos pela Secretaria de Educação e órgãos externos, sendo a antítese de espaço de curiosidade, criatividade e reflexão. Romper essa lógica neoliberal dentro do tempo-espaço da escola tem sido bastante desafiador.

Os Círculos desta pesquisa aconteceram em um tempo fora do período escolar, sem disputa ou atravessamentos externos, e a participação voluntária das professoras e professores demonstram que há um desejo e disponibilidade dos e das docentes para que os Círculos Dialógicos se apresentem como um inédito viável⁶⁶, no sentido do que Paulo Freire trazia como possibilidade de *quefazer* e

⁶⁶ Nita Freire contextualiza o sentido da expressão inédito viável no verbete de mesmo título do Dicionário Paulo Freire: "Uma palavra epistemologicamente empregada por Freire para expressar, com enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas.[...] O "inédito viável" é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um "percebido destacado" pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade." (Freire, 2019, p.224)

transformação.

Os Círculos Dialógicos que aconteceram na escola se configuraram em inédito viável pela ousadia de parar o tempo burocrático que sufoca e configurar um novo tempo, uma parada ‘estando em movimento’, a partir do momento em que os/as docentes assumiram o compromisso de refletir sobre o Projeto Político-Pedagógico. Essa parada em movimento, que os Círculos Dialógicos representaram, é uma dimensão da implementação do Projeto Político-Pedagógico na sua possibilidade de diálogo, de dizer a sua palavra, buscando a apreensão e conscientização do documento. Nem sempre essa dimensão é reconhecida como tal, pois não é objetificada ou coisificada nos engessamentos e aprisionamentos ditados pelo neoliberalismo e pela mercantilização da educação.

Os movimentos desta pesquisa irão continuar, mesmo após sua finalização. Enquanto as palavras acomodam-se ao longo das páginas, o tempo natureza age sobre os sentidos desta escrita. Quando novamente forem evocadas em leitura, as frases deste texto poderão sussurrar novas compreensões, outros achados, especialmente para a pesquisadora-coordenadora, no lapso de tempo do agora até o momento de partilhá-la com os outros leitores e outras leitoras. Sigo pensando que poderia ter lido mais, estudado mais, compreendido um maior número de diálogos, escrito mais capítulos, feito mais Círculos, aprofundado mais... “poderia”... mas a vida é tanto e tudo e ainda mais... e nela estamos sempre e apenas sendo... inconclusos, Humanocentes, Aprendiventes, Caminhantes em Humanistêcia.

Assim, encerro este texto reconhecendo minha incompletude, mas celebrando o caminho, a escrita, a aventura acadêmica ao longo do percurso formativo e investigativo que me envolvi no mestrado em Educação. Canto aos encontros, às partilhas, às descobertas da estrada. Seguimos construindo significados, buscando os sentidos da educação que enfrentam a desumanização neoliberal, resistindo no exemplo, na luta e na poesia dos Mapuches e Guaranis. Continuaremos ouvindo as estrelas, esperando um novo mundo, e frente aos que nos atacarem, diremos “Enquanto houver espaço, corpo, tempo e algum modo de dizer não, eu canto” (Belchior, Divina Comédia Humana, 1978).

Movo-me na esperança enquanto luto e,
se luto com esperança,
espero.
(Freire, 1983, p.97)

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. Martins Fontes, São Paulo, 2007.
Disponível em:
<https://marcosfabionuva.com/wp-content/uploads/2012/04/nicola-abbagnano-dicionario-de-filosofia.pdf>. Acesso em 28 de abril de 2024.
- AFONSO, Germano Bruno. As constelações indígenas brasileiras. Telescópios na escola, Rio de Janeiro, p. 0-11, 2013.
- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. Revista brasileira de educação, p. 62-74, 2003.
- ANDERSON, Perry et al. Balanço do neoliberalismo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado ademocrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra**, p. 9-23, 1995.
- ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. Sociedade e Estado, v. 34, n. 1, p. 211-239, 2019.
- ARAUJO, Ana Lidia. Pandemia acentua déficit educacional e exige ações do poder público. Agência Senado, 2021. Disponível em:
<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-acoes-do-poder-publico>. Acesso em 23 de julho de 2024
- ARENDT, H. O que é política. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 2002.
- ARROYO, Miguel. Ofício de Mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis. Vozes, 2000.
- ARROYO, Miguel. Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis. Vozes, 2004
- AZEVEDO, Vinícius; TEIXEIRA, Lucas André. Paideia e Bildung: sentidos e contornos históricos dos projetos formativos da antiguidade e da modernidade. Filosofia e Educação, v. 14, n. 3, p. 31-47, 2022.
- BACELLAR, Carlos de Almeida Prado. Usos e mau uso dos arquivos. In: PINSKI, Carla Bassanezi (org.) Fontes históricas. São Paulo, Contexto, 2005. p. 23 – 79.

BAKHTIN, M. M. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Igor Corrêa de. A emergência da população como problema político: o conceito de governamentalidade em Michel Foucault. Existência e Arte–Revista Eletrônica do Grupo PET–Ciências Humanas, Estética da Universidade Federal de São João Del-Rei, São João del Rei, ano XI, n. XI, 2018.

BARROS, Paola Monteiro. Carta Pedagógica. IN: STECANELA, Nilda e BIZOTTO, Débora Salvador. Varal de cartas pedagógicas: constituir-se pesquisador(a) em educação. Veranópolis, Diálogos Freireanos, p. 90-95, 2024.

BAUER, Florence. In: UNICEF et al. Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. **Brasília (DF): Escritório da Representação do UNICEF no Brasil**, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em 23 de julho de 2024.

BAZZANELLA, Sandro Luiz; BIRKNER, Walter Marcos Knaesel; MAXIMO, Erica Daiana. O conceito de política em Hannah Arendt e sua acepção biopolítica em Foucault: manifestações no poder legislativo do município de Canoinhas/SC. **Revista Húmus**, v. 1, n. 1, 2013.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 222-232.

BENJAMIN, Walter. Passagens. Tradução de Irene Aron e Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n.248 p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289> Acesso em 28 de abril de 2024.

BRASIL, Lei N° 010172 , DE 9 DE JANEIRO DE 2001 - MEC. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 28 de abril de 2024.

BRASIL, Indagações sobre currículo : currículo, conhecimento e cultura / [Antônio Flávio Barbosa Moreira , Vera Maria Candau] ; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Brasília, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em 28 de abril de 2024.

BRASIL. Câmara dos deputados. Projeto de Lei Complementar Programa escola sem partido. 2019. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037. Texto Original. Acesso em 28 de abril de 2024.

CAXIAS DO SUL, Lei nº 5.747, de 21 de novembro de 2001. Cria o Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/c/caxias-do-sul/lei-ordinaria/2001/575/5747/lei-ordinaria-n-5747-2001-cria-o-sistema-municipal-de-ensino-de-caxias-do-sul>. Acesso em 28 de abril de 2024.

CAXIAS DO SUL, Resolução CME N° 016 de 25 de setembro de 2007. Dá orientações para fins de cadastro, credenciamento e autorização de funcionamento às Escolas ou Turmas de Educação Infantil, pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul-RS. Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2018/04/bfc3ab4f-7bcb-490f-9872-9472dd21655e.pdf> Acesso em 28 de abril de 2024.

CAXIAS DO SUL, Secretaria Municipal da Educação. Referenciais da Educação de Caxias do Sul – caderno 1 / Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul;

coord. Flávia Melice Vergani e Adriana Janete Zini. Caxias do Sul, RS: SMED, 2010.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de educação**, v. 11, p. 7-18, 2006.

CHARLOT, Bernard. Educação ou barbárie?: uma escolha para a sociedade contemporânea. Cortez Editora, Edição do Kindle, 2020.

CHARLOT, Bernard. Aprender é Entrar no Mundo Humano e nele Produzir-se como sendo Humano (A Educação como Fundamento Antropológico). *Revista Internacional Educon*, v. 5, n. 1, 2024.

CHARLOT, Bernard et al. Por uma educação democrática e humanizadora. Volume 1. UniProsa – Universidade que versa a prosa, São Paulo, 2021. Disponível em <https://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2021/09/por-uma-educacao-democratica-e-humanizadora.pdf>. Acesso em 09 de junho de 2024.

CHAUÍ, M. O totalitarismo neoliberal. *Anacronismo e irrupción*, v. 10, n. 18, p. 307-328, 2020.

COELHO, Marcus Vinícius Furtado. O STF e a inconstitucionalidade do "Escola Sem Partido". **CONJUR**. 20 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2021-jun-20/constituicao-stf-inconstitucionalidade-escola-partido/>. Acesso em 28 de abril de 2024.

COSTA, Willian Ythano Araújo; MILHOMENS, Lucas. Notícias falsas, desinformação e negacionismo: uma análise das declarações do presidente Jair Bolsonaro durante a Pandemia da Covid-19 no Brasil. In: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 45º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – UFPB – 5 a 9/9/2022

COSTA, Daianny. Politicidade. In: STRECK, D; REDIN, E.; ZITKOSKI, J J (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 323.

CRUZ, Marta Vieira. Brasil nacional-desenvolvimentista (1946-1964). **Seleção de**

textos sobre a História da Educação no Brasil República, v. 24, 2008.

CUNHA, M.I. Professor. In: STRECK, D; REDIN, E.; ZITKOSKI, J J (orgs.).
Dicionário Paulo Freire. 4. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 403.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a
sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da
assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, p.
35-40, 2001.

DOS SANTOS, Antonio Nacílio Sousa et al. "O avesso da educação": a incorrigível
lógica do neoliberalismo em ataque ao ensino público e seu impacto na educação.
Observatório de la Economía Latinoamericana, v. 22, n. 9, p. e6860-e6860, 2024.

FALEIROS, Álvaro. Ayvu Rapta, Ara Ymã: o testamento ancestral guarani. **Revista
Outras Palavras**. Poéticas. Publicado em 21/07/2023. Disponível em:
<https://outraspalavras.net/poeticas/ayvu-rapta-ara-yma-o-testamento-ancestral-guarani/>
Acesso em 04/09/2025

FARIA FILHO, de Lima M. de. A legislação escolar como fonte para a História da
Educação. Educação, modernidade e civilização. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FERREIRA JR, Amarílio; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista. in:
Comunicação Saúde Educação. v.12, n.26, p.635-46, jul./set. 2008

FIGUEIREDO, Franciele Bandeira. Referências Imateriais: o estudo do Agnolini.
ANAIS DO VI SEMINÁRIO DE PESQUISA EM TURISMO DO MERCOSUL: Saberes
e fazeres no turismo: Interfaces-6º Semintur-UCS: Universidade de Caxias do Sul,
2010.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer sua palavra. in: FREIRE, Paulo. Pedagogia do
oprimido. Paz e Terra, São Paulo, 1983.

FRANÇA, Fabiano Leite. Constelação, parataxe e ensaio: os arcanos do
pensamento da não identidade. Trans/Form/Ação, v. 45, n. 4, p. 33-54, 2022.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Da necessidade/atualidade da

pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire. **Reflexão e Ação**, v. 25, n. 2, p. 152-170, 2017.

FREINET, Célestin. A Educação do Trabalho. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE: educar é um ato político. Diário do Povo, [S.l.], p.6, 14 ago. 1980.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1983.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. 23. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. Política e educação. Cortez, São Paulo, 2001.

FREIRE, Paulo. Conscientização teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Cortez e Moraes, São Paulo, 2002.

FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2015.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2016.

FREIRE, Paulo. Cartas à Cristina reflexões sobre minha vida e práxis. Paz e Terra, São Pulo, 2017.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito Viável. In: STRECK, D; REDIN, E.; ZITKOSKI, J J (orgs.). Dicionário Paulo Freire. 4. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 223-226.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. Verdade e Método Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola. Na perspectiva de uma educação para a cidadania. *Salle: Revista de Educação, Ciência e Cultura*, v. 1, n. 2, p. 33-41, 1996.

GADOTTI, Moacir. Lições de Freire. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, 1999.

GADOTTI, MOACIR. Realidade. In: STRECK, D; REDIN, E.; ZITKOSKI, J J (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 343.

GADOTTI, Moacir. Gestão democrática com participação popular. Acesso em 26/05/2024, v. 14, 2014.

GANDIN, Luís Armando. Projeto Político-Pedagógico: construção coletiva do rumo da escola. **Gestão escolar democrática: concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2006. P. 67-71, 2006.**

GIROUX. H. A. Democracia. In: STRECK, D; REDIN, E.; ZITKOSKI, J J (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 377.

HARVEY, David. O neoliberalismo. História e implicações. São Paulo: Loyola, p. 172-178, 2008.

HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, Larissa Martins; SILVEIRA, Melissa Noal da. Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de cultura freireanos. **Perspectiva**, v. 36, n. 3, p. 835-850, 2018.

HENZ, Celso Ilgo. Dialogus: no entrelaçar das genteidades, a construção de caminhos outros como inéditos viáveis. in: GOELZER, J, FREITAS, L. M., SIGNOR, P. *Pesquisa-auto(trans)formação com genteidades e com o mundo*. Appris, Curitiba, 2023, p. 31-46. (A)

HENZ, Celso Ilgo. Dos círculos de cultura aos Círculos dialógicos investigativo-auto(trans)formativos: (re)(des)construções e reinvenções no âmbito da pesquisa. in: GOELZER, J, FREITAS, L. M., SIGNOR, P. *Pesquisa-auto(trans)formação com genteidades e com o mundo*. Appris, Curitiba,

2023, p. 47-66. (B)

IELA. Chile: comunidade Mapuche em tempo de retomadas. 28 fev. 2021.

Disponível em:

<https://iela.ufsc.br/chile-comunidade-mapuche-em-tempo-de-retomadas/> Acesso em: 28/09/2025.

ISRAEL, Carolina Batista. Do trabalho digital ao ensino plataformizado: reflexões sobre os impactos do neoliberalismo digital. *Terra Livre*, São Paulo, v. 2, n. 63, p. 183-220, 2025. DOI: 10.62516/terra_livre.2024.3688.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, v. 18, p. 15-35, 1997. Disponível em: acesso em 28/04/2024

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Boitempo editorial, 2019.

LAVAL, Christian e DARDOT, Pierre. O comum deve fundar a democracia social. In CHAÚÍ, M., MAZZEO, A. C., FONTES, V. e MIGUEL, L. F. (organizadores).

Democracia em colapso. SESC/ Boitempo, São Paulo, 2019. Disponível em file:///C:/Users/pa-ba/Downloads/apostila_curso a-democracia-pode-ser-assim boitempo-sesc-2019-1.pdf. Acesso em 23 de julho de 2019.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira e TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. Cortez Editora, São Paulo, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos et al. Organização e gestão da escola. Goiânia: alternativa, v. 1, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. O DIREITO À EDUCAÇÃO E A ESCOLA SOCIALMENTE JUSTA. In: CHARLOT, Bernard et al. Por uma educação democrática e humanizadora. São Paulo: Uniprosa, 2021.

LIMA, Adiles; KERN, Caroline. Base Nacional Comum Curricular: reflexões sobre a gestão democrática e participativa para a reelaboração dos projetos políticos pedagógicos das instituições de educação básica. **Revista Saberes Pedagógicos**,

v. 6, n. 2, p. 82-103, 2022. Disponível em: acesso em 28/04/2024

MAAR, W. L. (2003). Adorno, semiformação e educação. *Educação & Sociedade*, 24, 459-475.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. Autonomia. In: STRECK, D; REDIN, E.; ZITKOSKI, J J (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 53-54.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 2007.

MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. Boitempo Editorial, 2015.

MAZZEO, Antônio Carlos. Características sócio-históricas da democracia na América Latina. In CHAÚÍ, M., MAZZEO, A. C., FONTES. V. e MIGUEL, L. F. (organizadores). **Democracia em colapso**. SESC/ Boitempo, São Paulo, 2019. Disponível em file:///C:/Users/pa-ba/Downloads/apostila_curso a-democracia-pode-ser-assim boitempo-sesc-2019-1.pdf. Acesso em 23 de julho de 2024.

MÈZÁROS, István. Igualdade substantiva e democracia substantiva. In CHAÚÍ, M., MAZZEO, A. C., FONTES. V. e MIGUEL, L. F. (organizadores). **Democracia em colapso**. SESC/ Boitempo, São Paulo, 2019. Disponível em file:///C:/Users/pa-ba/Downloads/apostila_curso a-democracia-pode-ser-assim boitempo-sesc-2019-1.pdf. Acesso em 23 de julho de 2024.

MIGUEL, Luis Felipe. Formas de organização política: partidos, sindicatos, movimentos sociais. In CHAÚÍ, M., MAZZEO, A. C., FONTES. V. e MIGUEL, L. F. (organizadores). **Democracia em colapso**. SESC/ Boitempo, São Paulo, 2019. Disponível em file:///C:/Users/pa-ba/Downloads/apostila_curso a-democracia-pode-ser-assim boitempo-sesc-2019-1.pdf. Acesso em 23 de julho de 2024.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso**, v. 3, n. 1, 2015.

MORWOOD, James; TAYLOR, John. *Pocket Oxford Classical Greek Dictionary*. New

York: Oxford University Press, 2002.

NODARI, Paulo César. Perfectibilidade, liberdade e educação em Rousseau. *Revista Dialectus*, Fortaleza (CE), ano 8, n. 15, p. 253-267, ago./dez. 2019.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. *Educação & Sociedade*, v. 42, p. e249236, 2021.

OTTE, Georg; VOLPE, Miriam Lídia. Um olhar constelar sobre o pensamento de Walter Benjamin. *Fragmentos: Revista de Língua e Literatura Estrangeiras*, v. 18, 2000.

PAIS, José Machado. Nas rotas do cotidiano. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 37, n. 1, p. 105-115, 1993.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. *Revista portuguesa de educação*, v. 13, n. 1, p. 23-38, 2000.

PARO, Vitor Henrique. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

PASSOS, Luiz Augusto. Tempo. *In*: STRECK, D; REDIN, E.; ZITKOSKI, J J (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 390.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Intermeios, 2015.

PEREGUINO, J. As antas são animais fortes. 2014. Disponível em: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/animais/anta>. Acesso em: 08/09/2025

PROPOSTA PEDAGÓGICA. Escola Municipal de Ensino Fundamental José de Alencar. Caxias do Sul, 2024.

RIBEIRO, João Paulo. Com o mbaraká nas mãos das palavras: traduzindo poesia indígena guarani. *Tradterm*, v. 38, p. 142-168, 2021.

ROITBERG, Guilherme Prado. DA SEMIFORMAÇÃO À OMNILATERALIDADE: REFLEXÕES SOBRE UTOPIAS FORMATIVAS E EMANCIPAÇÃO. **Educ. Teoria Prática**, Rio Claro, v. 29, n. 61, p. 305-320, maio 2019. Disponível em

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81062019000200004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 jul. 2024. Epub 18-Dez-2019.

<https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol29.n61.p305-320>.

RONCARELLI, Isadora Alves; STECANELA, Nilda; PAULETTI, Fabiana. Docência em movimento: a transitividade no fazer docente. **Educação UFSM**, v. 46, 2021.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, D; REDIN, E.; ZITKOSKI, J J (orgs.). Dicionário Paulo Freire. 4. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 53-54.

SAFATLE, Vladimir. A esquerda que não teme dizer seu nome. São Paulo: Três Estrelas, 2015.

SAFATLE, Vladimir; DA SILVA JUNIOR, Nelson; DUNKER, Christian. Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico. Autêntica Editora, 2021.

SANTOS NETO, Artur Bispo dos; FÉLIX, Tatiana Lyra Lima. A inserção privatista da Fundação Lemann na educação pública brasileira. Revista Em Pauta: Teoria Social e Realidade Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 21, n. 52, p. 210-223, maio-ago. 2023.

SAVIANI, D. Escola e democracia. São Paulo: Cortez, 1983.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Fabricio Pereira da; BALTAR, Paula; LOURENÇO, Beatriz. Colonialidade do Saber, Dependência Epistêmica e os Limites do Conceito de Democracia na América Latina. Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas, [S. l.], v. 12, n. 1, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/15980>. Acesso em: 22 maio. 2024.

SILVA, Maria Fernanda da; BERTOLDO, Maria Edna de Lima. O Conceito de Política em Marx: Análise de Obras de 1843 a 1871. 2011. Disponível em: acesso em 28/04/2024

SIQUEIRA, Flávia Zanni. O discurso pedagógico no contexto contemporâneo: notas sobre a proposta curricular do estado de São Paulo.. In: O DECLÍNIO DOS

SABERES E O MERCADO DO GOZO, 8., 2010, São Paulo. **Proceedings online... FE/USP**. Disponível em:
<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032010000100020&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 28 Apr. 2024.

STECANELA, Nilda. A escolha do método e a identidade do pesquisador. **Diálogos com a educação**, 2012.

STECANELA, Nilda. A coisificação da relação pedagógica no cotidiano escolar. *Educação e Realidade*, v. 43, n. 3, p. 929-946, 2018.

SULIS, Roger; LENTZ, Gleiton. Uma chama, uma língua, uma tradução: Seis poemas traduzidos do guarani ao português de Susy Delgado. **Revista Eutomia** Ano II–Nº, v. 1, n. 624-629, p. 624-629, 2009.

TENÓRIO, Nivaldo Corrêa. O ensino no Brasil: da República Velha à Reforma Francisco Campos—uma releitura. **Seleção de textos sobre a História da Educação no Brasil República**, p. 13, 2009.

TORRES, Carlos Alberto. Fundamentos teóricos e empíricos da educação para a cidadania global crítica. EDUCS, Caxias do Sul, 2023. Disponível em <file:///C:/Users/pa-ba/Downloads/fundamentos-teoricos-e-empiricos-da-educacao-para-a-cidadania-global-critica-4161.pdf>. Acesso em 09 de junho de 2024.

VELLOSO, Rita de Cássia Lucena. Urbano-constelação. 2022.

WILLIAMS, Raymond. Democracia, uma palavra-chave. In CHAÚÍ, M., MAZZEO, A. C., FONTES, V. e MIGUEL, L. F. (organizadores). **Democracia em colapso**. SESC/Boitempo, São Paulo, 2019. Disponível em file:///C:/Users/pa-ba/Downloads/apostila_curso a-democracia-pode-ser-assim boitempo-sesc-2019-1.pdf. Acesso em 23 de julho de 2019.

ZANETTE, Carla Roberta Sasset. A relação do docente com o saber: sentidos atribuídos aos referenciais curriculares e ao ensinar no cotidiano da escola pública. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/5550> acesso em 28/04/2024.

ZITKOSKI, Jaime José. Humanização/ Desumanização. In: STRECK, D; REDIN, E.;

ZITKOSKI, J J (orgs.). Dicionário Paulo Freire. 4. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 210-211.

ZITKOSKI, Jaime José. A pedagogia das marchas e a educação popular: lutas e esperanças no contexto latino americano. in: Pereira, Vilmar Alves. Dias, José Roberto de Lima. Alvarenga, Bruna Telmo (organizadores). Educação Popular e a pedagogia da contramarcha. Méritos. Passo Fundo, pág. 47-61, 2013.

APÊNDICE I - CONVITES

Convite para o 1º Círculo Dialógico Investigativo(auto)transformativo

Querida colega!

Partilhamos nossos dias na escola, essa estrutura viva, repleta de experiências e desafios, esse espaço físico, institucional, social, público e, por que não, emocional. Vamos aproveitar esse lugar-escola para um momento diferente, acolhedor e auto(trans)formador?

Para isso, convido você a desfrutar uma sopa de agnoline quentinha, no sábado ao meio dia, aqui na escola. Por que uma sopa? Porque esse prato caloroso talvez seja a primeira comida elaborada e criativa da História humana. Ela traz no seu preparo sabores que vão além do paladar, pois “tomar sopa” desperta memórias afetivas e cria uma atmosfera acolhedora, que nutre não apenas o corpo, mas também a alma.

Como tenho andado às voltas da pergunta: "Como os movimentos de implementação do Projeto Político-Pedagógico se evidenciam no cotidiano escolar, a partir das narrativas das professoras e professores sobre as suas práticas pedagógicas?", pergunta essa que faz parte da pesquisa de mestrado que encerro este ano, gostaria de tentar aproximar algumas respostas através dos Círculos Dialógicos nestes sábados aquecidos por sopa e interação humana.

Por isso esse convite vem cheio de intenções: de ser um momento de diálogo e partilha sobre nossas práticas e experiências, de ser um ato de formação e reflexão e de ser um encontro onde possamos (re)conhecer, (re)significar e celebrar juntos a nossa docência.

Vamos?

Abrço,

Paola

Convite para o 2º Círculo Dialógico Investigativo(auto)transformativo

Colega!

É agora que estamos aqui. A promessa do futuro, na educação, é uma armadilha. Posterga-se o presente, a vida, o que se é agora. Vamos trocar o educar para adiante por um educar para os lados, mantendo-nos presentes, sensíveis a nós e ao outro. Vamos pôr em prática a arte da proximidade humana. (Carlos Skliar em palestra na UCS, em 11/03/25)

É com carinho e alegria que te convido para o segundo Círculo Dialógico Investigativo-auto(trans)formativo. Será mais um momento para partilharmos a mesa desfrutando uma refeição quentinha, nutrindo o corpo e a mente com diálogos e trocas.

O primeiro Círculo Dialógico foi um momento lindo, em que pudemos nos (re)conhecer, compreender os caminhos trilhados, com todos os desejos, as dores, as conquistas e os desafios que fizeram parte. Nos permitimos estar presentes e nos entregamos ao momento, confiando ao outro nossa história e recebendo de coração a história do outro.

Seguindo as dimensões da Pedagogia Mapuche, este segundo Círculo Dialógico nos convida a caminharmos juntos, atribuindo sentidos à nossa prática pedagógica, ao nosso cotidiano, ao nosso “ser professora e professor”.

Esse convite continua cheio de intenções: de ser um momento de diálogo e partilha sobre nossas práticas e experiências, de ser um ato de formação e reflexão e de ser um encontro onde possamos (re)conhecer, (res)significar e celebrar juntos a nossa docência.

Vamos?

Abraço,

Paola

Convite para o 3º Círculo Dialógico Investigativo(auto)transformativo

Colega!

Este convite chega para te chamar para estar junto no terceiro Círculo Dialógico.

Quero te dizer que preparar nossos encontros tem sido uma aventura... pensar em cada detalhe da mesa, do cardápio, das leituras... em como fazer destes almoços momentos especiais de partilhas e reflexões. Espero que estejas gostando!

Neste último Círculo, a intenção é olharmos para o caminho feito, retomando alguns pontos essenciais dos nossos diálogos, para uma aproximação ainda mais intensa em direção à reflexão sobre a nossa prática pedagógica.

Assim, o terceiro Círculo vem também para celebrar nosso caminho: os almoços, as partilhas, os diálogos... deixando o gostinho para outros encontros e novas conversações.

Te espero neste sábado, dia 12 de julho, às 12h, na nossa escola.

Se te lembrares, traga o Projeto Político Pedagógico para o encontro, ele será um ponto importante do nosso Círculo.

Até lá!

APÊNDICE II - TEXTOS DE AUTORIA DA COORDENADORA-PESQUISADORA PARA OS CÍRCULOS DIALÓGICOS

Texto utilizado no 2º Círculo Dialógico Investigativo(auto)transformativo

O Projeto Político-Pedagógico, o cotidiano escolar e o professor

Após o fim da ditadura no Brasil, foram retomados os debates para a construção de uma escola democrática, plural, que levasse em conta as diferentes opiniões, ações e formas de relacionamento que abarcam as diversas culturas e modos de vida que compõem a cultura organizacional da escola (Libâneo, 2013, p.441).

A partir deste processo, entrou em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, dentro dela, a garantia da autonomia das escolas na construção dos seus Projetos Político-Pedagógicos como um marco democrático, “uma tarefa complexa – porém necessária - para aqueles que buscam uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais justa e que respeite as diferenças” (GANDIN, 2006, p. 71).

As escolas municipais de Caxias do Sul fazem o movimento de estudo do seu Projeto Político-Pedagógico a cada três anos. É um momento em que as professoras e professores reúnem-se e estudam, debatendo e refletindo sobre a educação, suas necessidades, seus potenciais e seus limites, tendo por base as legislações vigentes.

É importante considerar que o Projeto Político-Pedagógico:

é situado, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que o constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que o orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, nunca é uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois se traz “a” resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir. (Kramer, 1997, p.21)

O Projeto Político-Pedagógico se nutre no cotidiano escolar e nele reverbera, pois é nesse cotidiano que as práticas docentes acontecem e o ser professor e ser estudante se concretizam enquanto processo. É no cotidiano escolar que a

autonomia e a democracia são exercidas pelos sujeitos, nos processos escolares, e é nele que se exerce a política na sua forma mais essencial, a da relação com o outro na construção de soluções coletivas para os problemas comuns.

Este cotidiano, onde o esperado e o planejado disputam espaço com a surpresa e a improvisação, abarca todas as ações e impressões dos sujeitos escolares: desde o café da manhã tomado às pressas, o caminho que se percorre até a entrada da sala de aula, o sinal de início e de troca de períodos, as conversas com os colegas, os exercícios, as ensinagens e aprendizagens, o primeiro dente que cai, o primeiro beijo prometido no recreio, o joelho ralado, a pronúncia da palavra, a leitura do livro que irá tornar-se o preferido da vida, a resolução da equação matemática que parecia impossível, a trilha de mãos de tinta no papel pardo, o chazinho quente de cidreira que se busca na cozinha da escola, a pescaria na festa junina, a lágrima derramada num desabafo na coordenação pedagógica, o gol fantástico feito nas interséries, a briga mediada e resolvida na sala da direção, o filho que nasce, o marido que separa, a mãe que vai embora... tudo é cotidiano escolar.

Todos esses processos do cotidiano são/estão intimamente ligados com as conjunturas mais amplas que determinam as condições materiais nas quais eles se articulam. Eles se movimentam dialeticamente, influenciados tanto pela microestrutura das relações escolares e familiares e dos acontecimentos do dia a dia, quanto pela macroestrutura das políticas econômicas e sociais neoliberais que delimitam o acesso à uma educação de qualidade, à condições dignas de atendimento à saúde, à uma alimentação verdadeira, à cultura, ao transporte, entre tantas outras garantias de uma vida digna.

O Projeto Político-Pedagógico circula pelos cotidianos escolares como uma espécie de energia elétrica ou atômica, que não pode ser apalpada, tocada ou vista, mas que está constantemente em ação nas práticas pedagógicas docentes. Na forma como a escola as famílias e com elas dialoga, nos processos avaliativos, nas metodologias utilizadas, no direito das professoras e professores participarem das decisões pedagógicas e dos estudantes participarem ativamente da sua aprendizagem. Ela pauta, acolhe e apoia as ações autônomas e democráticas dos sujeitos escolares que se dão no cotidiano escolar da instituição.

Não é possível ser professor sozinho. Ser professor é ser com o outro, através da prática diária, em um estreitamento entre as condições materiais e as

relações humanas, entre o coletivo e o individual, entre o pessoal e o profissional. A palavra professor engloba, sempre, pares de conceitos complementares e inseparáveis.

Por ser uma relação genuinamente humana, traz toda a personalidade e individualidade que forma cada um que faz parte deste convívio: “a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem” (Freire, 1998, p.50).

Por ser uma relação profissional, traz a complexidade da prática da docência e seu objeto de trabalho, que é a aprendizagem, que lida com conceitos historicamente construídos (e em re/desconstrução), com métodos, com rigor teórico e ético. Conforme traz Freire (1998, p. 78), “a docência exige do professor uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à atividade docente.” A docência também se constitui na valorização da profissão através da luta por salários dignos e melhores condições de trabalho.

A docência engloba a sensibilidade inerente ao reconhecimento da nossa própria humanidade e da humanidade do outro e o rigor teórico e ético que a profissão exige.

Finalizo com uma citação de Nóvoa: “É preciso dizer que, se os seres humanos aprendem, é quase sempre porque são ensinados. Não desvalorizemos, pois, os dois termos de uma mesma equação. Sem professores, a nossa educação será muito mais pobre e limitada.” (Nóvoa, 2021, p.09)

Texto utilizado no 3º Círculo Dialógico Investigativo(auto)transformativo

Carta roteiro

Este será nosso terceiro Círculo Dialógico. O último desta sequência de encontros...uma realização, uma construção, um “caminho caminhado” no coletivo.

No primeiro Círculo, cada uma de nós pode contar um pouco de si, de sua caminhada no magistério. Vivenciamos o primeiro movimento da pedagogia Mapuche que responde ao “vamos nos conhecer”. Foi bonito escutar cada uma narrando sua história, reorganizando memórias, sentimentos, conquistas e desafios em relatos potentes, cheios de significados.

No segundo Círculo, nos aproximamos do nosso objeto de diálogo, que é a implementação do Projeto Político-Pedagógico. Seguindo a pedagogia Mapuche, neste encontro, fizemos o movimento de caminhar juntos. Percepções importantes surgiram, como o fato de que aprendemos juntos: com os alunos, com os pais e com os colegas. A didiscência, onde se aprende ensinando e se ensina aprendendo, num movimento de cooperação. Com o tema das dores e delícias da prática docente, tentamos nos aproximar da prática pedagógica do “eu”, sem afastar-se do “nós”. Não foi fácil, tangenciamos as reflexões da nossa própria prática para as problemáticas estruturais, sem conseguirmos adentrar ao miúdo da sala de aula.

Foi somente após 40 minutos de conversas que o Projeto Político-Pedagógico surgiu como tema, e foi abordado a partir da premissa de ser um documento engavetado. Após diversas conversas e tensionamentos acerca do Projeto Político-Pedagógico, foi possível compreender a importância do movimento de construção deste projeto, da participação das professoras nos debates e leituras. A dinâmica de tempos, espaços e estratégias também apareceu como destaque no sentido de termos nos apropriado do Projeto Político-Pedagógico, com a consciência de que é um projeto do coletivo da escola, onde a maioria se sente pertencente. Muito mais como momento teórico de estudo, reflexão e apropriação da realidade escolar do que como projeção de práticas pedagógicas: foram essas as percepções que ficaram do que foi falado sobre o Projeto Político-Pedagógico.

Outros assuntos surgiram a partir da entrada do Projeto Político-Pedagógico na conversa, tais como os atravessamentos das políticas de avaliação externa e as relações entre educar e ensinar. As cobranças por índices e metas, o ranqueamento

feito entre as escolas, a ocupação do tempo da escola em cumprir o que é imposto por plataformas em detrimento de uma formação humana em sua amplitude foram inquietações que ficaram salientes.

Também foram apontadas as dificuldades com a construção e o cumprimento de combinados nas turmas, a agressividade nas falas e ações de alguns estudantes e a dificuldade dos professores em lidarem com isso, pois são situações que excedem as possibilidades de intervenção da escola. Nesse sentido, foi abordada a sobrecarga que a falta de comprometimento dos estudantes, as atitudes impulsivas e a dificuldade de relacionamento entre eles acarretam para as professoras e professores, tomando energia e tempo que poderiam ser usados para desenvolver aprendizagens significativas e ampliar o repertório cultural e de conteúdos na escola.

Agora, neste terceiro Círculo Dialógico, continuaremos seguindo a pedagogia Mapuche ao olhar para o caminho feito, nos aproximando de uma consciência crítica sobre o Projeto Político-Pedagógico e a nossa prática, para então celebrarmos nossos encontros.

Seguiremos envolvidos pelo aroma da sopa de agnoline, tão tradicional nos invernos da serra gaúcha. Reunidos para o almoço que é partilha e encontro, mas também estudo e aprofundamento crítico e epistemológico, nos lançaremos ao desafio de passar da reflexão a partir da percepção coletiva da escola para, enfim, atingir o alvo, que é a intenção de refletir sobre a nossa prática pedagógica individual em conexão com o Projeto Político-Pedagógico.

Assim, buscando manter-nos conectados com as conversações que viemos fazendo, vamos propor dois momentos: primeiro, vamos olhar para o nosso Projeto Político-Pedagógico; segundo, vamos olhar para a nossa prática.

1º movimento

A) Vamos pegar nosso Projeto Político-Pedagógico. Folheie o documento. Passeie por ele. Sinta as palavras. Desfrute do silêncio para ouvir os sussurros que elas te trazem. Observe, conecte-se, desfrute. Anote, sublinhe, rabisque. Interaja com o documento.

o que nos dizem os gráficos do diagnóstico?

quais são as concepções filosóficas que mais nos tocam?

sobre as estratégias metodológicas, falta alguma? Tem alguma que chama

mais a atenção? Porquê? O que chama mais atenção nos princípios de convivência?

2º movimento

B) Compreendendo o Projeto Político-Pedagógico como a teoria da escola, onde se ancoram e de onde partem nossas práticas pedagógicas, juntos, vamos nos esforçar para chegar lá na ponta, onde a prática pedagógica acontece com toda sua intencionalidade e potência: na aula. Em duplas, vamos conversar sobre uma prática pedagógica individual. Para essa conversa, entrego uma sugestão de pontos importantes a serem considerados.

Componente Curricular:

Ano:

Descrição:

por que você preparou esta aula (objetivos)

qual o conteúdo (objeto do conhecimento)

como aconteceu (estratégias)

como foi a participação/ aprendizagem dos alunos (avaliação)

Lembre também das sensações deste dia, dos detalhes da sala, do tempo, da escola, dos colegas, dos estudantes, os olhares, posturas corporais. O que eles remetem?

Por que você escolheu essa aula?

APÊNDICE III - ESCRITAS RECRIATIVAS DO 1º CÍRCULO DIALÓGICO INVESTIGATIVO-AUTO(TRANS)FORMATIVO

Profe R(ER1)

Na educação, o humano se sobressai aos conteúdos.

Todos à sua maneira, foram escolhidos pela educação. Ao entrarem neste mundo foram contagiados pelo amor à educação, pelo contato humano, com o objetivo de fazer a diferença na vida das pessoas e não conseguem se ver em outra profissão.

O tempo vivido hoje, se diferencia muito do tempo de ontem. Hoje temos mais experiência, um olhar diferenciado sobre o que acontecia. Mas não nos cabe julgar ou talvez se culpar, pois naquele momento as nossas vivências, fizeram-nos agir de tal forma.

Nosso momento de hoje, fez falar sobre nós e conhecer a vivência dos nossos colegas de uma forma muito leve e tranquila.

Profe F(ER1)

A nossa experiência muda o olhar sobre o que estamos vivendo.

A realidade que temos é diferente daquela que nossos pais/colegas mais antigos tiveram e isso faz com que tenhamos objetivos diferentes com relação ao trabalho de professor, mas nas trocas de hoje percebi que todos temos o humano como principal. Independente da forma como chegamos até a escola, temos o mesmo olhar sobre a diferença que fazemos na vida de quem cruza nosso caminho.

Profe E(ER1)

Hoje, depois de tantas vivências e por tudo que pude compartilhar com as pessoas que também expressaram suas percepções das trajetórias de vida, vejo que o que passou, no decorrer de todo caminho, fizemos o que era possível fazer naquele momento.

As escolhas foram realizadas, e serviram para que hoje e no decorrer do caminho, pudéssemos refletir e retomar e adequar a nossa vida para levá-la de uma forma mais leve. Somos seres passíveis de erros e acertos.

Cada um de nós tem uma história de vivências (experiências), dores e felicidade.

É muito importante compartilhar com os colegas porque assim nos conhecemos e vemos a individualidade de cada um!

Profe T(ER)

O que fez com que consigamos compreender o passado com mais ternura e menos culpa?

Acredito que uma resposta seja o sofrimento. Os sofrimentos que vamos experienciando ao longo do tempo vai nos educando. Com eles aprendemos a sermos mais generosos, mais pacientes e mais flexíveis com a vida, com as escolhas, com os desafios.

Não é possível olharmos para nossa trajetória do mesmo jeito que ontem ou que amanhã. Não somos os mesmos, não nos servem as mesmas roupas, não nos tratamos do mesmo jeito. O ponto de vista é sempre outro, assim como a própria visão.

Profe A(ER1)

As motivações sempre são pessoais, e ligadas aos contextos e personalidades. Cada um de nós busca suas razões para estar nessa profissão, que nos suga, mas que também nos doa tanto. Para mim, estar como professor do ensino fundamental é um conjunto de fatores que pesam: os alunos, o ambiente e desfrutar da companhia de pessoas interessantes e agradáveis, no caso, meus colegas.

Profe D(ER1)

O SE não me satisfaz...

Frase que me gerou grande reflexão do que realmente queremos e esperamos da nossa história, do nosso contexto familiar e profissional.

O que vale a pena? O que ficou para trás?

Em uma conversa regada de sorrisos, lágrimas e emoções transbordando nos olhares de cada um... Ficam estes questionamentos, mas com a gratidão de ter vivido este momento e estado de corpo e alma nas profundezas da alma de cada colega.

Profe B(ER1)

O momento mais marcante do encontro de hoje foi ouvir os relatos dos colegas, conhecer um pouco da história de cada um, pois no dia a dia estamos sempre acelerados e não paramos para momentos como esse.

Outro ponto importante foi lembrar a própria caminhada, que muitas vezes esquecemos, o quão a mesma foi importante para chegarmos até aqui.

Obrigada por este momento!

Profe L(ER1)

A história de cada um, compõe a vida que permeia os caminhos coletivos e se atravessam por escolhas individuais com desejos, receios, memórias, experiências que nos constituem.

Viver é estar disponível, pertencente, vivo a um contexto que pode te alegrar ou entristecer. Nossa visão depende do nosso "olhar" atento, auto-reflexivo e consciente do ser.

Profe R(ER1)

Das histórias que ouvi e ouvindo a minha própria, percebo que o magistério é o local que eu precisava para evoluir, crescer como pessoa. É onde eu aprendi a olhar para os outros. Estou considerando minha trajetória em Caxias, no ensino público. Certamente hoje sou uma pessoa (ser humano) diferente de quando aqui cheguei em 2008. E certamente ainda vou mudar/crescer muito com os desafios que aparecem.

Concluo dizendo que o ensino público me mudou, me melhorou.

APÊNDICE IV - ESCRITAS RECREATIVAS DO 2º CÍRCULO DIALÓGICO INVESTIGATIVO-AUTO(TRANS)FORMATIVO

Profe H(ER2)

Ao refletir sobre minhas práticas em relação ao teor que fundamenta o PPP, é possível verificar que o caráter humanizado que dá sentido a tudo que penso e faço na escola está de acordo com a proposta.

Olhar o estudante e os colegas como seres humanos faz-me sentir útil, importante e única. Tecnicamente, qualquer robô poderá fazer, entretanto o fazer pautado em 'servir' e 'tocar' o outro nos envolve e encanta, jamais feito pela técnica.

'Servir' e 'tocar' são ações que revelam o caráter nobre que fundamenta uma escola. E nossa proposta está diretamente ligada a estas ações.

Profe D(ER2)

O respeito no diálogo com estudantes permeia todos os meus momentos. Acredito que o aprender e ensinar buscam princípios que nossa proposta contempla.

Com essa base, minhas aulas e relação com os alunos sempre foram válidas e de muita reciprocidade. Aprendendo diariamente com eles e ensinando-os da melhor maneira para aquele momento.

A cooperação e o respeito à diversidade, também sempre foram de grande importância, estabelecendo laços e vínculos.”

Profe M(ER2)

Penso que o PPP é o sonho de um grupo de docentes, em um espaço escolar. Como 'sonho coletivo', apresenta metas, diretrizes, descrições, orientações das turmas, da escola e da equipe. Penso que ele não é engavetado, é vivo, dinâmico, orgânico (se levarmos em consideração que foi construído na coletividade e não por um ou outro professor).

Ele é a teoria da prática docente, a interseção entre o 'sonho' e o 'possível diário'. É a concretização dos anseios docentes frente aos discentes. É o referencial de luta de uma classe de trabalhadores que deseja uma sociedade melhor. Ele é um guia, uma luz, uma direção, o coração da escola. Eu percebo o PPP no dia a dia, no

fazer pedagógico com os alunos, professores e pais.

Profe MR(ER2)

Na prática docente aprendemos e ensinamos diariamente. O professor está constantemente aprendendo.

Nos anos iniciais, os desafios vão além de ensinar conteúdo, precisamos ajudá-los a realizar muitas atividades da vida diária para que consigam amadurecer e crescer em seus aprendizados.

Nos anos finais, também precisamos enxergar além dos conteúdos, precisamos ver o além, entender a realidade, para poder ensinar e entender a vida deste aluno e suas necessidades.

A educação é muito além de conteúdos, ela é humana e por isso deve buscar contribuir para uma sociedade melhor.

O PPP nos dá o direcionamento de como fazer: metodologias, formas de avaliação, temas, conteúdos que melhor atingirão a comunidade. Quando o PPP é criado em conjunto, com debates ele se torna mais importante e real."

Profe A(ER2)

A revisitação constante, o construir, o discutir, são ações que nos aproximam de alguns consensos importantes da nossa docência, que podem vir ou não a constituir o PPP. Por isso, penso que o PPP é um tipo de registro do que já é feito e discutido na prática. E a partir da construção dele, nos organizamos, a vivência e trocas com outros professores e construímos juntos, bases fundamentais do nosso fazer pedagógico.

Como o nosso fazer pedagógico também está em constante mutação, o PPP deve ser revisitado e reelaborado, adequando-o à mais recente realidade escolar do local específico e do corpo docente que forma esta escola."

Profe F(ER2)

Sim, certamente o trabalho desenvolvido por mim, se conecta ao PPP, desde os primeiros planejamentos antes mesmo do ano letivo iniciar, até o último dia antes de iniciar as férias... como receber meus estudantes, como se sentirão na escola,

longe de suas famílias, como abordá-los num primeiro momento, e as famílias... como trabalhar juntos para melhorar a aprendizagem, como entender o nível que meus estudantes estão, como avaliar cada estudante, são muitas perguntas no processo e o PPP nos auxilia para nortear o trabalho e respaldar nosso fazer.

Profe C(ER2)

Acredito que muitas vezes, na retomada das combinações e dos princípios, o PPP se faz presente na minha atuação docente.

Ainda, na busca por diferentes metodologias para atingir a aprendizagem dos estudantes, o que pode, em alguns momentos, ser frustrante quando não atinge o objetivo pensado, mas também muito significativo quando dá certo, quando os objetivos são atingidos. Isso nos dá mais motivação para continuar na busca de melhorar nossa prática docente.

Penso que muito mais poderia ser feito, mas muitas vezes, ao assumir papéis que não são de nossa responsabilidade, algumas coisas deixam de ser realizadas na sua melhor forma ou na excelência."

Profe R(ER2)

Eu sou uma pessoa que gosta de estudar sobre matemática e sobre qualquer assunto. Gosto de estudar pelo prazer de saber. Dito isso, gosto de conteúdo e acho muito importante passar isso para os alunos. Sou profe de matemática e gosto de lecionar matemática contextualizada. É importante para o desenvolvimento neurológico o pensar matemático. Mas eu também gosto de outros conhecimentos e penso que posso mesclar isso nas aulas. Aprendi de um jeito ortodoxo, mas penso que hoje o ensinar não pode ser só assim. Podemos contextualizar, estabelecer relações, com outros componentes e com a vida cotidiana. Posso e devo conversar sobre qualquer coisa com os alunos, me colocar à disposição e auxiliá-los no que posso. Mas principalmente devo ser profe de matemática e 'dar conta' das habilidades do ano. Por quê? Porque o sistema cobra deles, os alunos, o conhecimento conteudista.

Como tudo, penso que o equilíbrio é a melhor opção.

Diante disso, estar no José de Alencar é um privilégio pois podemos trabalhar

projetos que nos possibilitem vivenciar a plenitude do magistério.

Quem sabe um dia teremos escolas sem anos ou séries., num modelo mais inclusivo para o tempo de aprendizagem de cada um

Profe T(ER2)

Acredito que os principais guias do meu fazer pedagógico são a construção de relações humanas respeitadas e solidárias e a inclusão de metodologias ativas. Quando consigo unir esses dois elementos, a resposta dos alunos é quase sempre garantida: o afeto, a curiosidade, o ânimo, a dedicação e a gratidão se tornam presentes. Fica cada vez mais claro para mim que a aprendizagem ocorre de maneira muito mais eficaz (há quem diga que só assim ela ocorre) quando existe vínculo e conexão entre educador e educando.

APÊNDICE V - ESCRITAS RECRIATIVAS DO 3º CÍRCULO DIALÓGICO INVESTIGATIVO-AUTO(TRANS)FORMATIVO

Profe T(ER 3)

Consigo identificar/reconhecer minha prática em sala de aula, em especial nos princípios de convivência do PPP.

Quando Maturana fala que 'Toda exigência é arbitrária e vivida como uma negação da autonomia reflexiva', penso em todas as vezes que procuro exigir/propor atividades que tenham sentido e se justifiquem para os estudantes. Eles precisam saber o porquê e para quê de quase tudo, e eu vejo que muitos professores se perdem nesta questão da narratividade/intencionalidade.

Uma geração com mais acesso à informação e maior contato com a diversidade da vida (de diferentes religiões, gêneros, orientações sexuais, etnias, ideologias), como a que está na escola hoje, precisa ser mais crítica e necessita mais do que nunca, que sua autonomia reflexiva não seja negada.

Profe F(ER3)

Na experiência citada consigo representar minha prática através deste recorte do PPP - página 56 - Concepção de campos de experiências: 'organizar espaços, escolha de materiais, trabalho em grupos, gestão de tempo e narrativa dos percursos das crianças', para se criar um contexto que propicie descobertas, investigação, invenção e experiências das crianças. No relato, tive claramente lembranças de situações onde a turma de 2º ano vivenciou suas experiências através da minha intervenção, lembro da dedicação para os planejamentos dos projetos e de diversas aprendizagens daquela turma. O vínculo criado foi intenso e pude sentir que foi recíproco no momento em que tive a oportunidade de ser professora novamente da turma.

Profe A(ER3)

Muito se discute entre os professores sobre os seus reais deveres em sala de aula. Alguns, ainda defendem que viemos para a escola para ensinar e não educar. Na minha vivência de sala de aula, estes não são indissociáveis e se

complementam, pois todo adulto, professor e demais comunidade escolar, somos responsáveis pela formação social, ética e moral do sujeito, criança ou adolescente, atendido em nossas escolas. Negar isso, é eximir-se de responsabilidades inerentes ao papel de adulto em sociedade. E se, de acordo com o PPP, queremos criar um cidadão que '(...) consciente de seus direitos e deveres, em situações problemáticas que surgem no seu cotidiano, é capaz de resolvê-las de maneira e propor soluções para toda a coletividade, um mundo melhor para se viver, ou seja, é capaz de intervir na sua história de maneira significativa' — precisamos debater e alinhar as concepções pedagógicas e filosóficas da atuação docente, sem interferir na autonomia de professor, mas também, sem negar o que é direito dos nossos alunos.

Profe N(ER3)

Falei sobre aulas de Língua Portuguesa para o 8º ano com leitura do conto "Venha ver o pôr-do-sol" de Lygia Fagundes Telles.

Destaco as seguintes expressões:

p. 88 - "aprende-se melhor através de práticas, atividades, jogos, projetos relevantes, combinando colaboração e personalização"

p. 98 - "sobre a avaliação - durante o processo e de forma individual, respeitando as diferentes vivências."

p. 41 - "o ser humano como construtor do conhecimento"

Profe L(ER3)

Integração: (Integrar) o todo, o mundo, sujeito, características, desejos, aprendizagens, habilidades, dificuldades, singularidade, diversidades a uma prática pedagógica "real" em consonância com o documento político pedagógico. Documento que norteia nossa prática diária, ao mesmo tempo que nos identifica como "sujeitos" de uma determinada comunidade escolar.

Percebo que minha conexão é, na maior parte do tempo, o sentido, significado entre o eu e o outro, entre o real e o ideal, entre tu e o nós, entre o ser e o fazer, sem caminhos certos a percorrer, com largada e chegada, mas o processo, o caminho cheio de imprevistos e novas descobertas.

Profe E(ER3)

VIII - Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza.

Enquanto professora de Matemática, utilizei jogos desenvolvidos pelos estudantes (orientação minha) para aplicar os conhecimentos e/ou incentivar, introduzindo conhecimento através dos jogos. (oficinas)

Na área de Ciências, sempre a cada conteúdo, buscava realizar algo que despertasse o cuidado, a relação do conhecimento com o ser humano inserido/fazendo parte do meio ambiente (Horta, entrevista sobre saúde).

Biblioteca: despertar o encantamento para a leitura com cantos de leitura.

Profe R(ER3)

Eu escolho essas narrativas, pois elas representam a diversidade metodológica que consta no PPP. Para mim que sou ou me identifico dentro do perfil conservador, trabalhar com essas metodologias que "dispersam" o controle e as mudanças de rumo são frequentes, consistem em um desafio. Ao mesmo tempo meu coração se ilumina quando vejo os resultados, e penso: Estamos de parabéns. Nós conseguimos crescer um pouco mais.

E perceber que uma aluna que já não é da escola cita frases minhas me tranquiliza e alegra porque estou conseguindo me fazer entender. O meu gostar já não é só meu. A semente germinou.

