

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

VANESSA BARBATO RODRIGUES

**FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA LIMPEZA NA PERSPECTIVA
FREIREANA: A (IN)VISIBILIDADE DOS EDUCADORES NÃO DOCENTES.**

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

SÃO PAULO

2017

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

VANESSA BARBATO RODRIGUES

**FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA LIMPEZA NA PERSPECTIVA
FREIREANA: A (IN)VISIBILIDADE DOS EDUCADORES NÃO DOCENTES.**

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos.

SÃO PAULO

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

BANCA EXAMINADORA

Aos meus amados pais, **Waldemar e Neuza**, pelo amor incondicional, pelo apoio incessante e pelo exemplo de perseverança e de fé. Sem vocês, o caminho seria muito mais difícil e o sonho jamais teria se tornado realidade.

Ao meu amor **Leandro**, pelo incentivo demonstrado em cada etapa deste trabalho. Seu abraço forte e as palavras ditas, principalmente nos momentos de incerteza, deram-me a força necessária para chegar até o fim.

Aos **educadores não docentes** espalhados pelas escolas do Brasil. Mantenho a esperança de que um dia o trabalho desempenhado por vocês, imprescindível no cotidiano escolar, tenha a visibilidade merecida.

AGRADECIMENTOS

*Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.*

(Antoine de Saint-Exupéry)

A **Deus**, pelo dom da vida e pela oportunidade que me concedeu em realizar este sonho. Por cuidar de mim e de minha família de uma maneira muito especial, ensinando-nos que as dificuldades fazem parte da caminhada e nos tornam mais fortes.

Aos meus pais, **Waldemar e Neuza**, que com simplicidade e sabedoria ensinaram-me a lutar pelos meus sonhos. Jamais me esquecerei das nossas agradáveis e inspiradoras conversas após as refeições, dos conselhos sensatos, das perguntas provocadoras, das incontáveis orações, do apoio imensurável aos meus projetos e do abraço aconchegante. Minha eterna gratidão pelo amor incondicional demonstrado! Amo vocês!

Ao meu irmão **Wlader** e minha cunhada **Cristina**, por me mostrarem que é necessário enxergar a vida a partir de diferentes perspectivas. Com vocês eu aprendi que ousar é preciso, se quisermos construir uma história repleta de emoção, de aprendizados e de muito amor. Agradeço por cuidarem de mim e por me apoiarem!

Ao meu noivo **Leandro**, amor da minha vida, pelo apoio, pela confiança e pela valorização das minhas conquistas. Agradeço por compreender os meus períodos de ausência e por me acalmar, nos momentos de aflição, motivando-me a não desistir. Não tenho dúvidas de que, juntos, vamos realizar muitos outros sonhos!

À professora **Laurizete Ferragut Passos**, pela amizade e pela inestimável orientação. Obrigada por ter acreditado na proposta deste trabalho, incentivando-me incansavelmente em todos os momentos!

Ao professor e amigo **Alexandre Saul**, pelos diálogos esclarecedores e pelas contribuições valiosas dadas a este trabalho. Tê-lo como tutor e interlocutor, ainda nos primeiros passos desta caminhada, foi um grande privilégio!

Às professoras **Vera Placco, Lilian Passarelli e Marli André** que, com generosidade, humildade e muita competência, me proporcionaram reflexões que contribuíram não somente para o meu desenvolvimento profissional, mas, sobretudo, pessoal.

Às estimadas professoras **Ana Maria Saul** e **Denise Regina da Costa Aguiar**, membros da Banca Examinadora, que gentilmente aceitaram participar e colaborar com esta dissertação. À professora **Ana Maria Saul**, em especial, pelos conhecimentos compartilhados conosco nas tardes de terça-feira, que contribuíram muito para o desenvolvimento da minha pesquisa. Participar da Cátedra Paulo Freire foi uma experiência maravilhosa e bastante enriquecedora!

Aos **colegas da Cátedra Paulo Freire**, pelas inúmeras contribuições dadas a presente pesquisa.

Ao **Humberto Silva**, Assistente de Coordenação do FORMEP, pela disponibilidade e competência demonstradas no atendimento dado aos alunos.

Aos novos amigos **Adriana Beatriz**, **Karina Azevedo**, **Marcelo Coppi**, **Roberta Cassará** e **Virginia Traldi**. Os momentos que compartilhamos nesta caminhada permanecerão para sempre guardados em meu coração!

À amiga querida **Juliana Teixeira**, pela leitura atenta e cuidadosa destas páginas, pela parceria no trabalho e pelas palavras de apoio. Sua amizade tem um valor inestimável para mim!

À amiga freireana **Leni Alzira**, companheira de luta, por ter me instigado e encorajado a conhecer mais profundamente a obra de Paulo Freire. Pelos diálogos enriquecedores, imprescindíveis para a concretização deste trabalho. Você é um grande exemplo!

Aos **amigos** que, de alguma forma, contribuíram com a realização deste sonho. Muito obrigada por tudo!

A todos os **alunos** com quem tive a oportunidade de construir conhecimentos no decorrer da minha carreira profissional. Graças a vocês, minha paixão pela educação e meu entusiasmo se multiplicaram.

Aos **profissionais participantes desta pesquisa**, pelos momentos vividos e que jamais sairão da minha memória e do meu coração.

Para viver de verdade, pensando e repensando a existência, para que ela valha a pena, é preciso ser amado; e amar; e amar-se. Ter esperança, qualquer esperança. [...] Sonhar, porque se desistimos disso apaga-se a última claridade e nada mais valerá a pena. Escapar, na liberdade do pensamento, desse espírito de manada que trabalha obstinadamente para nos enquadrar, seja lá no que for. E que o mínimo que a gente faça seja, a cada momento, o melhor que afinal se conseguiu fazer.

(Lya Luft)

RESUMO

RODRIGUES, Vanessa Barbato. **Formação dos profissionais da limpeza na perspectiva freireana: a (in)visibilidade dos educadores não docentes**. 2017. 113 fls. Trabalho Final (Mestrado Profissional em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

O trabalho desenvolvido nas escolas não depende apenas de profissionais docentes. Outros sujeitos também são imprescindíveis no cotidiano das instituições, como os funcionários que atuam na limpeza e na cozinha, trabalhadores que, geralmente, são terceirizados. Contudo, na maioria das unidades educacionais, esses funcionários permanecem alheios às discussões e decisões que subsidiam a construção do Projeto Político Pedagógico, apresentando uma postura subalterna em relação aos gestores e aos demais membros da comunidade escolar. A partir dessa realidade, a presente pesquisa estuda quais elementos da pedagogia de Paulo Freire podem contribuir para a construção de um caminho investigativo e formativo, que possibilite a profissionais não docentes se assumirem como educadores na escola, saindo da condição de meros coadjuvantes do processo educativo. A prática formativa descrita e analisada nesta dissertação está fundamentada nos princípios da investigação temática, metodologia coerente com a perspectiva de uma educação problematizadora e emancipatória. O trabalho de formação envolvendo trabalhadores terceirizados que atuam em uma escola pública municipal, localizada na cidade de São Paulo, foi desenvolvido por mim, pesquisadora e diretora escolar, no decorrer de doze encontros, realizados ao longo do ano de 2015. A análise dos resultados da pesquisa apontam que a formação desses sujeitos contribuiu para a compreensão e superação de uma realidade desumana vivida por eles no cotidiano da escola: a invisibilidade.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educadores não docentes. Formação permanente. (In)visibilidade dos profissionais da limpeza.

ABSTRACT

RODRIGUES, Vanessa Barbato. **Formation of cleaning employees in the Freire's perspective: the (in)visibility of non-teaching educators.** 2017. 113 p. Final Project (Professional Master's in Education) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

The work done in schools does not depend on teaching professionals only. There are other people, also indispensable, in the institutions daily routine, like cleaning and kitchen staff, employees that, generally, are outsourced. However, in most part of the schools, those employees are unrelated to discussions and decisions that subsidize the building of the Political-pedagogic Project, showing a subaltern posture against managers and other members of the school community. Starting from that reality, the present research studies which elements from Paulo Freire's pedagogy can contribute to the building of an investigative and a formative way process, that enables to the non-teaching professionals assume their roles as educators in the school environment, getting out of the condition of mere support to the educational process. The formative and analytical practice described on this paper is based on the principles of the theme investigation, coherent methodology with the perspective of a problematizing and emancipatory education. The formation work, involving outsourced employees that act in a municipal public school, located in São Paulo city, was developed by me, a researcher and principal of the school, along twelve meetings, all happened during 2015. The analysis of the results of the research shows that the person formation contributes a lot to the comprehension and superaction of an inhuman reality experienced by those characters in daily school routine: the invisibility.

Key words: Paulo Freire. Non-teaching educators. Permanent formation. (In) visibility of non-teaching educators.

LISTA DE SIGLAS

CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

FORMEP – Educação: Formação de Formadores

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

PROFUNCIONÁRIO - Programa de Formação Inicial de Funcionários de Escolas

EAD - Educação a Distância

MEC - Ministério da Educação

IPM - Inquérito Policial Militar

MCP - Movimento de Cultura Popular

MEB - Movimentos de Educação de Base

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

PPP - Projeto Político Pedagógico

PT – Partido dos Trabalhadores

POIE - Professores Orientadores de Informática Educativa

LISTA DE FIGURAS

1 – Uma trama conceitual centrada no <i>ser mais</i> de Freire.....	33
2 - EMEF que serviu de lócus para a pesquisa.....	56
3 - Proposta de recorte e colagem como estratégia de registro, após uma reflexão coletiva....	64
4 - Charge: Invisíveis.....	79
5 - Representação feita pela educadora Carmelita.....	81
6 - Participação das educadoras não docentes (sem os uniformes) em uma reunião pedagógica.....	83
7 - Folheto destinado aos alunos da escola e elaborado pelos educadores não docentes.....	88
8 - Preparação dos folhetos que seriam distribuídos para os alunos.....	89
9 - Ida dos educadores não docentes às salas de aula.....	90
10 - Distribuição dos folhetos aos alunos.....	91
11 - Trabalho coletivo.....	92
12 - Ilustração feita pelos educadores não docentes.....	94
13 - Educadores não docentes e alunos em visita à Fábrica de Cultura.....	97
14 - Educadores não docentes da escola no Dia do Educador.....	99
15 – Educadoras não docentes que participaram da formatura dos alunos.....	100
16 - Homenagem prestada por um dos alunos às educadoras não docentes.....	101

LISTA DE QUADROS

1 - Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa.....	58
2 - Síntese do processo de redução temática.....	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
O princípio de tudo.....	16
Caminhos metodológicos da pesquisa.....	21
Estudos correlatos.....	21
Estrutura da dissertação.....	26
1 REFERENCIAIS FREIREANOS PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA.....	28
1.1 Primeiras palavras.....	28
1.2 Educação Popular na perspectiva freireana: território de resistência e mudança.....	29
1.3 A educação libertadora de Freire e a concretização do “ser mais” em uma trama conceitual.....	32
1.4 Ser mais: a vocação ontológica dos seres humanos.....	34
1.4.1 Ser mais exige diálogo.....	36
1.4.2 Ser mais possibilita gestão democrática.....	40
1.4.3 Ser mais requer participação.....	44
1.4.4 Ser mais pressupõe formação permanente.....	46
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	49
2.1 Para início de conversa.....	49
2.2 Metodologia para a formação e transformação da realidade: a pesquisa-ação.....	50
2.3 A investigação temática como possibilidade formativa de educadores não docentes.....	52
2.4 Descrição do contexto.....	56
2.5 Descrição dos sujeitos da pesquisa.....	57
2.6 Descrição de como funcionavam os encontros.....	58
3 FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA LIMPEZA: DA INVISIBILIDADE PARA O PROTAGONISMO DA AÇÃO EDUCATIVA.....	60
3.1 Reflexões preliminares.....	60
3.2 Encontro formativo: o espaço dialógico-reflexivo para o desvelamento da realidade.....	61
3.3 Os momentos da investigação temática no processo formativo.....	64
3.3.1 A invisibilidade dos sujeitos no contexto da pesquisa: uma leitura da realidade.....	65
3.3.2 Construção coletiva do conhecimento e o desvelamento da invisibilidade no contexto escolar.....	74

3.3.3 Saindo da invisibilidade: a ação educativa dos profissionais não docentes no cotidiano da escola.....	85
3.3.3.1 Elaboração de um folheto informativo destinado aos alunos da unidade escolar.....	86
3.3.3.2 Participação nas formações coletivas: elaboração e avaliação das ações do PPP.....	95
3.3.3.3 Acompanhamento dos alunos em atividades culturais e educativas.....	96
3.3.3.4 Ressignificação do dia do professor: DIA DO EDUCADOR.....	98
3.3.3.5 Participação na formatura dos alunos dos 9º anos.....	100
3.4 O olhar da equipe gestora para a (in) visibilidade dos educadores não docentes da escola.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	108

INTRODUÇÃO

Das utopias

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

(Mario Quintana)

O princípio de tudo

Tendo em vista o tempo presente e as contradições nele vividas, como a naturalização da desigualdade social, da violência, da corrupção, do consumo insustentável, das relações de trabalho que invisibilizam sujeitos, além da intolerância e do preconceito que atingem determinados segmentos da sociedade, considero¹ oportuno iniciar esse texto com o poema “Das utopias”, de Mario Quintana².

Diante de tantos desafios, manter viva a utopia é um ato de resistência à visão fatalista que inibe os sonhos e mina a esperança de tempos melhores. A utopia tratada nos versos de Quintana, assim como na obra do educador Paulo Freire, não se distancia da realidade e também não é fantasiosa ou impossível. Ao contrário disso, encontra nessa mesma realidade, por mais complexa que seja, a força necessária para a continuidade da caminhada, que só se justifica pela certeza de que a história não está pronta.

A utopia não se move no vazio. Ela é alimentada pela esperança de que o que não é pode vir a ser, caracterizando, nas palavras de Freire, “[...] a atitude dos que sabem que, para fazer o impossível, é preciso torná-lo possível. E a melhor maneira de tornar o impossível

¹ Durante a leitura desta dissertação, o leitor encontrará duas vozes verbais. Quando trato de experiências que dizem respeito a mim utilizo a primeira pessoa do singular. Quando detalho a formação desenvolvida com os educadores não docentes recorro a primeira pessoa do plural, pois as ações descritas neste trabalho foram pensadas e realizadas a partir de discussões e reflexões que envolveram vários sujeitos: educadores não docentes, educadores docentes e membros da equipe gestora da unidade escolar.

² Considerando a temática do poema, é possível afirmarmos que o substantivo “coisa”, presente no primeiro verso de Quintana, possui um sentido distinto dos termos “coisificação” e “homem-coisa”, ambos utilizados por Freire para designar um processo de manipulação, de objetificação do homem.

possível é realizar o possível de hoje.” (2001a, p.72). Desse modo, a utopia freireana³ se revela como libertadora ao conclamar pelo sonho da humanização e da transformação da sociedade, cujo processo se inicia incansavelmente no tempo presente.

E o que me levou à educação? Com certeza essa é uma das perguntas que mais ouvi em minha vida. A resposta está dentro de mim desde sempre: escolhi ser educadora porque acredito que a educação pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, mais humana e mais crítica. Escolhi a educação impulsionada pelo desejo de compartilhar sonhos, conhecimentos e esperança.

Minha trajetória de sonhadora na educação começou no Ensino Médio, quando cursei magistério no extinto CEFAM, Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento em Magistério, em São Bernardo do Campo, entre os anos de 1997 e 2000. Logo após o término desta etapa, optei por cursar licenciatura em Letras, no Centro Universitário Fundação Santo André, movida por duas grandes paixões: a educação e a literatura. Após quatro anos de profundas aprendizagens, senti que era oportuno continuar mergulhando nos textos literários, por isso me especializei em Literatura pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 2007.

Com o passar do tempo, e graças às inúmeras reflexões desenvolvidas no cotidiano da escola pública, me senti motivada a voltar para a universidade e, em 2009, ingressei em outro curso de pós-graduação, *lato sensu*, voltado à Gestão Escolar, a fim de conhecer mais a respeito desse campo de atuação, além de conseguir a habilitação necessária para um dia, se desejasse, desempenhar a função de gestora.

Iniciei minha carreira na educação pública há quinze anos. No decorrer desse tempo tive a oportunidade e o privilégio de trabalhar com crianças, adolescentes, jovens e adultos em redes públicas de ensino com concepções distintas e em escolas com propostas diferenciadas. Por oito anos atuei como professora de Educação Infantil no município de São Bernardo do Campo, tempo que considero valioso para a construção de minha identidade profissional e formação pedagógica. Em 2008, realizei um sonho antigo e ingressei na rede estadual de

³ Os adjetivos utilizados no decorrer deste trabalho serão *freireana* / *freireano*, e não *freiriana* / *freiriano*, como é recomendado pela gramática. Tal escolha se justifica pelo fato de que a manutenção da grafia integral do sobrenome do autor enfatiza a procedência de suas produções. Considerações a respeito do uso desses adjetivos constam no artigo *Mudar é difícil, mas é possível e urgente*, de Ana Maria Saul e Alexandre Saul. O texto está disponível na íntegra em <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24367/17345>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

ensino de São Paulo como docente da disciplina de Língua Portuguesa, me dedicando, predominantemente, ao Ensino Médio.

No ano de 2010 tomei uma das decisões mais difíceis de minha carreira profissional e, na busca por novos desafios, decidi que era o momento de conhecer outras realidades. Assim, encerrei minha trajetória que fora extremamente feliz na Educação Infantil e me efetivei como professora de Língua Portuguesa no município de São Paulo, em uma escola localizada na região de São Mateus.

Durante todos esses anos, aspectos relacionados à atuação dos profissionais conhecidos como “de apoio”, como os funcionários terceirizados, cujo trabalho é imprescindível no cotidiano das escolas, provocaram minhas reflexões. Na maioria das instituições educacionais por onde passei esses funcionários raramente eram notados e incluídos nas discussões que subsidiavam a construção do Projeto Político Pedagógico, escancarando a desvalorização profissional desses sujeitos, marcada pela constante invisibilidade que os acompanha.

Entretanto, não posso deixar de mencionar que ao longo do meu percurso profissional tive o privilégio de atuar por alguns anos em uma escola municipal, na periferia de São Bernardo do Campo, que se destacava pelo trabalho de formação realizado. A equipe gestora planejava ações formativas que envolviam todos os segmentos da unidade escolar, considerando as especificidades de cada um e incluindo-os no projeto da unidade. Os profissionais não docentes que atuavam nessa escola se reconheciam como educadores e eram valorizados pelo trabalho educativo que desenvolviam com as crianças. Essa experiência vivenciada por mim, ainda no início da carreira, me possibilitou construir um olhar para esses sujeitos, geralmente trabalhadores terceirizados, o que foi fundamental na minha atuação como gestora.

Na escola que me serviu de lócus para a presente pesquisa, localizada na zona leste da cidade de São Paulo, tive a oportunidade de vivenciar e refletir sobre a educação a partir de pontos de vista distintos. Além de professora de Língua Portuguesa, me dediquei à coordenação pedagógica do Ensino Fundamental II, em 2013, instigada por questões relacionadas à formação dos professores que atuam com adolescentes. Em março de 2015, fui eleita pelo conselho de escola como diretora dessa instituição, assumindo o desafio de dialogar e trabalhar com a comunidade para que alguns sonhos, antes considerados

inatingíveis, se tornassem realidade e a esperança fosse reavivada. A propósito de sonhos e esperança, Freire nos lembra que

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se. [...] Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança. (FREIRE, 2016b, p.126).

Diante de uma realidade que aponta para a existência de uma lógica opressora, arraigada dentro da maioria das instituições de ensino, que silencia e invisibiliza sujeitos imprescindíveis no contexto escolar, colocando-os em uma posição subalterna em relação aos outros, algumas reflexões passaram a me provocar ainda mais quando assumi a função de gestora: como proporcionar momentos formativos que considerem as especificidades dos funcionários terceirizados? Como trabalhar a formação desses sujeitos, de maneira que eles se reconheçam e assumam o papel de educador que lhes cabe? De que forma posso incluí-los na construção do Projeto Político Pedagógico da unidade em momentos coletivos de formação? Quais ações podem ser pensadas a fim de que esses profissionais sejam reconhecidos como educadores por todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar?

Na perspectiva de uma escola que assume para si a função social de educar para a cidadania, é inconcebível acreditar que a aprendizagem se limite às paredes da sala de aula. Ao contrário disso, a construção do conhecimento ocorre em todo espaço escolar, lugar privilegiado para a convivência com a diversidade e para o debate de questões relacionadas aos direitos humanos, fundamentais para a emancipação dos sujeitos e para a transformação social. Dessa forma, consolida-se uma concepção de escola em que todos os profissionais são responsáveis pelo processo educativo, independentemente de exercerem uma função docente ou não, como ocorre com os auxiliares técnicos de educação, agentes de apoio, agentes escolares, além dos profissionais que atuam na limpeza e na cozinha⁴.

Todavia, no cotidiano da maioria das escolas públicas brasileiras os profissionais não docentes são tratados apenas como trabalhadores braçais, que são mantidos alheios às discussões pedagógicas. Ademais, eles não se reconhecem como educadores e não são reconhecidos pelos demais, revelando uma realidade educacional que caminha na contramão da cidadania e da humanização, conforme nos advertem Antunes e Padilha:

⁴ Na prefeitura de São Paulo as funções de auxiliar técnico de educação, agente de apoio e agente escolar são desempenhadas por servidores concursados que compõem a equipe de apoio à educação. Os profissionais que atuam na limpeza e na cozinha são, em sua maioria, terceirizados.

Na escola, alguns sujeitos da educação tradicionalmente são invisibilizados, ignorados, silenciados. Mas, às vezes, estão mais perto dos alunos e convivem mais com eles do que os próprios professores e podem contribuir muito com a educação das crianças, adolescentes e jovens. Se valorizarmos algumas vozes (a do diretor, a do professor, a do coordenador pedagógico) e silenciarmos outras (inspetor, merendeira, pessoal de apoio, representantes da comunidade), a formação do ser humano na perspectiva da Educação Integral e Cidadã pode estar falhando. (ANTUNES; PADILHA, 2010, p.26).

Assim, movida por profundas inquietações provocadas pela experiência profissional aqui relatada, assumi como questão central dessa dissertação: que elementos da pedagogia de Freire podem contribuir para a construção de um caminho investigativo e formativo, que possibilite a educadores não docentes assumirem seu papel educativo na escola, saindo da condição de invisibilidade vivida?

A fim de responder à problematização proposta optei por fazer uma pesquisa-ação, cujo objetivo geral foi desenvolver e analisar uma prática formativa, na perspectiva freireana, com os educadores não docentes que atuam em uma escola pública da cidade de São Paulo, visando o reconhecimento do papel educativo deles na escola. E, por objetivos específicos:

- Compreender como os educadores não docentes se enxergam profissionalmente no espaço escolar e como são reconhecidos pelos demais atores da instituição;
- Analisar as etapas de uma sequência de formação desenvolvida pela gestora com os profissionais não docentes da unidade escolar, na perspectiva da pedagogia freireana.

Objetivando compreender a problemática levantada, o referencial teórico deste trabalho está pautado em uma abordagem de educação crítico-emancipatória, resgatando fundamentos importantes da pedagogia de Freire e de outros autores que dialogam com ele e que compartilham da mesma concepção de educação.

Os dados produzidos ao longo dos encontros realizados com os educadores não docentes serão analisados a partir dos conceitos “diálogo”, “participação”, “gestão democrática” e “formação permanente”, explicitados em uma trama conceitual freireana que terá seus princípios detalhados no próximo capítulo deste trabalho. No centro da trama, cuja leitura recomendo que seja feita em sentido horário, está o conceito “ser mais”, ligado à compreensão de como se dá o processo de tomada de consciência do sujeito e, portanto, de humanização dele.

Caminhos metodológicos da pesquisa

Considerando a minha inserção na realidade estudada, atuando como diretora escolar e, simultaneamente, como formadora de um grupo composto por educadores não docentes que comigo trabalharam, optei por desenvolver uma pesquisa-ação. Essa escolha metodológica me permitiu vivenciar junto aos pesquisados uma relação colaborativa, marcada por um processo de aprendizagem coletiva, além de nos ter oferecido condições para intervir na realidade investigada.

Nesse sentido, Franco enfatiza: “Se alguém opta por trabalhar com pesquisa-ação, por certo tem a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática.” (2005, p. 485).

Portanto, escolher a pesquisa-ação como metodologia para o desenvolvimento deste trabalho implica em acreditar que reflexão e ação são dois processos indissociáveis na formação crítica dos sujeitos, que juntos atuam para transformar uma realidade. Nessa perspectiva, os problemas constatados e que afetam os sujeitos não são percebidos apenas pelo pesquisador, mas por todos aqueles que estão inseridos em um determinado contexto que precisa ser mudado.

Estudos correlatos

No intuito de conhecer a produção científica relacionada ao tema, realizei uma busca por estudos correlatos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)⁵. A princípio, utilizei as palavras-chave “funcionários da limpeza” e, como o sistema não me apontou nenhum trabalho acadêmico, refiz a busca utilizando a expressão “formação continuada”, o que me possibilitou localizar 105 dissertações e 27 teses, defendidas entre 2003 e 2015. Todavia, constatei que a maioria desses trabalhos não se relacionava com a temática por mim investigada, estando ligados principalmente à formação de docentes, exceto a dissertação de mestrado de Salomão (2009), cujo foco é a formação dos profissionais de apoio de uma creche.

⁵ <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

Devido ao fato de não ter encontrado um trabalho acadêmico que tratasse especificamente dos profissionais que atuam no segmento da limpeza das escolas públicas brasileiras, refiz a busca utilizando as palavras-chave “profissionais de apoio” e “educadores não docentes”. Para minha surpresa, o sistema não apontou nenhum resultado. Por fim, com a expressão “quadro de apoio”, nome dado aos profissionais não docentes que trabalham nas escolas, foi localizada a tese de doutorado de Lacerda (2010).

Ainda não satisfeita, busquei por “trabalhadores terceirizados” e a pesquisa me retornou 80 trabalhos, sendo 59 dissertações e 21 teses, defendidas entre os anos de 2000 e 2015. Desses, selecionei a dissertação de Cunha (2015), que aborda a condição dos funcionários terceirizados que atuam na limpeza de escolas estaduais localizadas no município de Marília, interior de São Paulo.

Durante o levantamento das produções acadêmicas disponíveis, constatei que os profissionais não docentes também passam despercebidos nas pesquisas realizadas na academia. Encontrar estudos que tenham se dedicado a temáticas semelhantes à abordada por mim foi um grande desafio, de maneira que dentre todos os trabalhos pesquisados, somente dois (SALOMÃO, 2009; LACERDA, 2010) foram selecionados por tratarem da formação dos profissionais de apoio, enquanto um terceiro (CUNHA, 2015) foi escolhido por abordar as condições de trabalho dos sujeitos que são o alvo da pesquisa por mim desenvolvida.

A tese “Caminhar, aprender, criar: o quadro de apoio das escolas”, realizada por Lacerda (2010), investiga a formação continuada dos funcionários que compõem o quadro de apoio de algumas instituições educacionais da rede municipal de ensino, portanto, os sujeitos envolvidos nessa pesquisa são os profissionais que atuam na limpeza e na cozinha, auxiliares técnicos de educação, agentes escolares e agentes de apoio.

Logo no início desse trabalho encontramos um relato sucinto, e muito emocionante, da história de vida da pesquisadora e de alguns momentos profissionais experienciados por ela durante os anos em que atuou como gestora de uma EMEI, situada no Campo Limpo. Os fatos descritos justificam sua escolha, e de certa forma paixão, pelo tema desenvolvido: constituição do ser sujeito de profissionais do quadro de apoio de algumas escolas municipais da cidade de São Paulo. A pesquisadora explicita que seu objetivo é

[...] apreender quem é esse sujeito (o pessoal do quadro de apoio das escolas públicas municipais), seu modo de ser, pensar, agir e sentir e a dimensão educativa que pode (ou não) circunscrever-se na/e a partir das relações intersubjetivas que se estabelecem no espaço da unidade escolar, em especial, no contato direto com os

alunos; ou seja, seus afazeres no dia-a-dia, suas experiências de vida e histórias pessoais [...]. (LACERDA, 2010, p.23, 24).

Tratando-se de uma pesquisa fenomenológico-compreensiva, Lacerda (2010) pauta seu estudo em autores como Michel Maffesoli, Edgar Morin, Gilbert Durand, José Carlos de Paula Carvalho, Carol Pearson, Carl Gustav Jung, James Hillman e Joseph Campbell.

Ao longo do trabalho, Lacerda (2010) descreve a dinâmica dos encontros formativos e os temas abordados durante os cinco anos de realização do *Projeto Inter-Escolas de Formação dos Educadores*, destinado prioritariamente aos profissionais não docentes. Embora esses trabalhadores, em sua maioria, não tenham formação acadêmica para a docência, compartilho da mesma concepção da pesquisadora quando atribui ao trabalho desenvolvido por eles uma dimensão educativa, o que os torna educadores também.

Entretanto, ao contrário desse estudo, que envolveu todos os funcionários de apoio, foquei a minha pesquisa nas formações desenvolvidas com os profissionais que atuam na equipe de limpeza da unidade escolar onde fui gestora. Além disso, a vertente teórica escolhida pela pesquisadora não é a mesma selecionada para esse trabalho, uma vez que optei por um referencial teórico que pudesse subsidiar a formação desenvolvida com os profissionais não docentes na perspectiva da pedagogia freireana.

Outro trabalho acadêmico relevante selecionado foi a dissertação de mestrado “Quando a creche é espaço educativo, todos educam: as equipes de apoio em contextos de educação infantil”, de autoria de Salomão (2009).

À semelhança de Lacerda (2010), o autor dessa dissertação foca sua pesquisa na formação dos auxiliares (funcionários que atuam na limpeza, na cozinha e na secretaria) de uma escola municipal chamada Cocoricó. Salomão (2009) defende que os profissionais das equipes de apoio são “corresponsáveis pelo desenvolvimento das crianças pequenas” (p. 30), argumento utilizado para justificar a pertinência da pesquisa desenvolvida.

A partir dessa perspectiva, são objetivos do pesquisador “[...] implementar e analisar um processo de *formação em serviço* com funcionários de uma creche pública, [...], tomando a instituição e seus funcionários como foco, em uma profissionalização crítica e significativa”, além de “[...] oferecer condições para que Equipes de Apoio [...], se compreendessem como parte integrante do processo educativo e corresponsáveis pela

educação e desenvolvimento das crianças pequenas [...]” (SALOMÃO, 2009, p. 36, grifo do autor).

Ao abordar as relações existentes entre a mulher e o trabalho, se dedicando em analisar especificamente a construção histórica e cultural da identidade das profissionais que atuam nas creches, o pesquisador salienta que a atuação delas na educação infantil nasceu como uma extensão da maternidade. A fim de analisar a situação descrita, são utilizados como referenciais teóricos principais os trabalhos de autoras como Maria Ângela D’Incao, Cláudia Fonseca, Guacira Lopes Louro e Margareth Rago, presentes no livro **História das mulheres no Brasil**, organizado por Mary Del Priori.

Quando aborda a formação da equipe de apoio na educação infantil, o que ocorre no segundo capítulo da dissertação, Salomão (2009) justifica a pertinência da pesquisa desenvolvida, visto que envolve um assunto pouco explorado no meio acadêmico. Outra referência significativa citada por ele é o material teórico intitulado **Funcionários de escolas: cidadãos, educadores, profissionais e gestores**, elaborado por João Antônio Cabral de Monlevade e utilizado no programa de formação “Profucionário”⁶, oferecido pelo MEC.

A propósito do referencial teórico citado, é importante ressaltar a pertinência dos textos de Monlevade (2005, 2014) para a presente pesquisa, graças à relevância dos temas abordados por ele, bem como a concepção que os permeia, na medida em que defende o papel educativo inerente a todas as funções desempenhadas no interior das escolas.

Quanto ao papel do pesquisador no trabalho desenvolvido, sendo ele integrante do processo, Salomão reitera que seu estudo

[...] se desenvolveu a partir de uma pesquisa qualitativa, utilizando-se de um referencial teórico sócio-histórico, o que implicou em encarar o trabalho desenvolvido como um processo dialógico, no qual o pesquisador é parte integrante do processo investigativo, sendo necessário situar o contexto histórico e social dos sujeitos que participam da pesquisa – o que inclui o pesquisador – para se compreender o processo em curso. (2009, p. 37).

⁶ O PROFUNCIONÁRIO (Programa de Formação Inicial de Funcionários de Escolas) promove formação (em nível técnico) compatível com as atividades educativas exercidas pelos funcionários não docentes que atuam em instituições públicas de ensino, na modalidade da educação a distância (EAD). A formação oferecida pelo MEC, realizada em parceria com os estados, municípios e o Distrito Federal, tem duração média de dois anos, centrada nas seguintes habilitações: gestão escolar, meio ambiente e manutenção da infraestrutura escolar, multimeios didáticos e alimentação escolar.

Nas considerações finais, Salomão (2009) reflete a respeito de alguns aspectos observados durante a sequência de formação que envolveu os funcionários de apoio, ressaltando a necessidade de se ampliar o grupo de estudo, estendendo-o para todos os servidores da unidade escolar, docentes e não docentes. Ele também salienta que a reflexão sobre a prática é extremamente importante para o desenvolvimento do profissional que atua no interior da escola. Por fim, o pesquisador avalia que o coordenador pedagógico permaneceu alheio ao trabalho desenvolvido por ele, um formador que não pertencia ao quadro de funcionários da unidade.

Tanto o trabalho de Lacerda (2010), quanto o de Salomão (2010), foram selecionados pelo foco dado às formações desenvolvidas com os profissionais não docentes que atuam na escola, considerando a dimensão educativa do trabalho desenvolvido por eles, o que está em consonância com a proposta da presente pesquisa. Todavia, reitero que os referenciais teóricos adotados pelos pesquisadores citados não coincidem entre si e pouco se relacionam com os do meu trabalho, exceto o material teórico produzido por João Antônio Cabral de Monlevade.

O último trabalho acadêmico selecionado intitula-se “Terceirização e Terceirizados: um estudo sobre os impactos objetivos e subjetivos da terceirização sobre trabalhadores terceirizados que atuam no setor de limpeza em escolas estaduais no município de Marília”, elaborado por Cunha (2015).

Embora essa dissertação não tenha como foco a formação dos profissionais não docentes, ela foi selecionada por abordar com profundidade questões relacionadas à terceirização dos profissionais que atuam na limpeza de uma escola da rede estadual de São Paulo, sendo essa uma realidade também vivida nas unidades escolares pertencentes ao município onde atuo como gestora.

Como objetivo, o pesquisador se propôs

[...] investigar os impactos objetivos e subjetivos da terceirização sobre o trabalhador submetido a esse regime contratual, a partir da análise de trabalhadores terceirizados que atuam no setor de limpeza em escolas estaduais no município de Marília-SP. (CUNHA, 2015, p. 11).

Desse modo, Cunha (2015) apresenta em sua pesquisa aspectos relacionados à expansão da terceirização de setores do funcionalismo público, além de tratar de conceitos como alienação e identidade dos profissionais que vivenciam esse processo.

A fim de aprofundar o tema escolhido, o pesquisador combina estudo teórico e empírico em sua metodologia. Quanto ao primeiro, fica nítido que ele busca, a partir dos referenciais teóricos escolhidos, compreender de que maneira se deu a terceirização no Brasil, sobretudo no setor público, fenômeno observado fortemente nos anos 90. Em relação à dimensão empírica e qualitativa, o pesquisador recorreu a entrevistas não diretivas.

Como fundamentação teórica, Cunha (2015) explora constantemente conceitos e concepções presentes nas obras de Karl Marx, Friedrich Engels, György Lukács e Karel Kosik, além de Ruy Mauro Marini.

Embora essa dissertação não apresente o mesmo foco da pesquisa desenvolvida por mim, a formação dos profissionais não docentes, a selecionei pela pertinência da discussão proposta: terceirização de atividades do setor público e identidade dos funcionários terceirizados, principalmente dos que atuam na limpeza e são marcados pela invisibilidade, conforme também será tratado nos próximos capítulos.

Estrutura da dissertação

Esta dissertação foi organizada em três capítulos. Na introdução explico as razões que me impulsionaram a investigar e a desenvolver uma formação que tivesse como foco os educadores não docentes, tendo em vista a importância do papel desempenhado por eles no cotidiano escolar. Diante da problemática levantada, definiram-se os objetivos gerais e específicos, o referencial teórico pertinente ao estudo das questões explicitadas, além dos procedimentos metodológicos que nortearam o desenvolvimento do trabalho. Por fim, discorro sucintamente sobre os estudos correlacionados ao tema dessa pesquisa.

No capítulo 1 - Referenciais freireanos para uma educação libertadora - abordo os princípios da educação popular, bem como a relação deles com a pedagogia freireana. Discuto também, a partir de uma trama conceitual, as categorias de Paulo Freire presentes neste estudo, a saber: “formação permanente”, “diálogo”, “gestão democrática”, “participação” e “ser mais”, tendo em vista a compreensão de como se dá o processo de tomada de consciência do sujeito.

No capítulo 2 - Caminhos metodológicos da pesquisa - apresento a descrição e análise do contexto e dos sujeitos envolvidos na pesquisa, abordando também os fundamentos da pesquisa-ação e da metodologia de investigação temática, apoiados nos referenciais de Franco

(2005, 2016), Barbier (2004), Freire (2015b) e Silva (2004, 2007). Além disso, descrevo os instrumentos e procedimentos metodológicos utilizados para a coleta dos dados.

No capítulo 3 – Formação dos profissionais da limpeza: da invisibilidade para o protagonismo da ação educativa - analiso os dados resultantes da pesquisa realizada, demonstrando de que modo os fundamentos da pedagogia freireana se fizeram presentes durante o percurso formativo dos educadores não docentes e em que medida a formação desses profissionais impactou no cotidiano da escola e nas relações existentes entre eles e os demais membros da comunidade escolar.

Nas considerações finais apresento as reflexões centrais desencadeadas durante o processo de pesquisa, apontando possíveis problemáticas a serem investigadas em futuros trabalhos acadêmicos.

1 REFERENCIAIS FREIREANOS PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Mãos dadas

*Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.*

*Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela,
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,
não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é a minha matéria, do tempo presente, os homens presentes,
a vida presente.*

(Carlos Drummond de Andrade)

1.1 Primeiras palavras...

O emblemático poema “Mãos dadas”, que serve a este capítulo de epígrafe, foi escrito por Drummond numa época bastante contundente na história da humanidade: ascensão de ditadores como Hitler e Mussolini, na Europa, e o governo de Getúlio Vargas no Brasil, acontecimentos que marcaram o contexto que antecedeu a Segunda Guerra Mundial. Diante de um cenário como esse, vemos materializada em palavras a leitura de mundo de um eu inquieto, que lança sobre a realidade um olhar crítico, marcado por um posicionamento social, político e ideológico.

Quando lemos estes versos, somos movidos pela força da palavra que nos convida a nos inserirmos no mundo como sujeitos históricos, que não se prendem de maneira acrítica ao passado e não deixam de viver o hoje pensando somente no “mundo futuro”. Evitando os extremos, o poeta valoriza o “tempo presente”, ressaltando o compromisso de sua poesia com “os homens presentes, a vida presente”. Todavia, vemos também um comprometimento com os “companheiros” que, embora se mostrem tristes, ainda “nutrem grandes esperanças”. No contexto da obra freireana, assim como no poema de Drummond, a esperança não está

relacionada à espera, mas com a luta constante e consciente por uma transformação da realidade, afinal

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no *sonho* também um motor da história. Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança. (FREIRE, 2016b, p. 126, grifo do autor).

Nesse processo de mudança, o poema nos convoca a andarmos de “mãos dadas”, pois a união entre os homens é imprescindível para a superação de tempos difíceis. A propósito disso, Freire nos lembra de que “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na *busca inquieta*, impaciente, permanente, *que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros*. Busca esperançosa também.” (FREIRE, 2015b, p. 81, grifo meu).

Ao me propor o desafio de desenvolver, como gestora de uma escola pública, uma formação voltada aos profissionais não docentes, que contribuísse para a superação da desesperança e para o fortalecimento do coletivo, importante mecanismo de luta para a transformação da realidade, senti que seria impossível não recorrer aos propósitos da Educação Popular e à obra de Paulo Freire. Esse educador brasileiro defendeu com veemência uma educação libertadora que empoderasse as camadas populares na luta contra as relações opressoras e tirânicas que lhes são impostas pelo sistema capitalista.

Os elementos da pedagogia freireana abordados no decorrer deste capítulo se configuram como princípios fundamentais na prática da educação popular e nos convidam a refletirmos sobre que concepções de mundo, de homem e de educação norteiam o nosso modo de ser e estar no mundo.

1.2 Educação Popular na perspectiva freireana: território de resistência e mudança

Os ideais da educação popular cresceram no Brasil, sobretudo, a partir da década de 60, o que representou, segundo Liu, Pini e Góes, “[...] um divisor de águas, do ponto de vista teórico, político, social e cultural” (2014, p.11), com destaque às práticas iniciadas nessa mesma década pelo educador Paulo Freire. É a partir dessa época que a educação, antes encarada somente como meio para se alcançar o desenvolvimento econômico e o progresso de um país marcado por altos índices de analfabetismo, passa a ser encarada como prática de resistência:

A Educação Popular surge como contraponto à ideologia dominante e dentro dos movimentos de cultura popular. Processualmente, vai sendo disseminada dentro de alguns governos de características populares. Conquista expressão pelo fato de refletir a cultura do povo, com o povo. A partir dessa reflexão, novas intervenções são elaboradas e, dessa interação, produz-se novos conhecimentos. É relevante ressaltar que esse processo foi sistematizado por educadores (as) que concebiam a educação como ato político e por isso mesmo transformador. (LIU; PINI; GÓES, 2014, p. 12).

Nesse contexto, início da década de 60, o educador Paulo Freire se tornou uma referência devido ao trabalho de alfabetização desenvolvido com adultos, propondo uma nova concepção de ensino, que se opunha a uma educação bancária, pois considerava a realidade vivenciada pelos alunos e tomava o diálogo e a amorosidade como princípios fundamentais à ação educativa. Devido ao engajamento de Freire na educação, considerada como um ato político na medida em que pode contribuir decisivamente para o desvelamento de uma realidade opressora, provocando mudanças significativas, ele obteve o apoio do governo federal, na época João Goulart, tendo sido membro da Comissão Especial do Programa Nacional de Alfabetização, em janeiro de 1964, extinto em abril desse mesmo ano após o golpe de estado que instituiu uma ditadura militar no Brasil.

Com o golpe de 64, os militares não se empenharam somente em deter os avanços obtidos no terreno da educação popular no Brasil, mas prenderam também o educador Paulo Freire, que permaneceu encarcerado por 70 dias, além de todos os que, comprometidos com a mesma causa, eram considerados subversivos à nova condição do país, imposta pela força. A respeito desse momento, Freire relatou:

Durante quatro dias, fui submetido a interrogatórios que continuaram nos IPM⁷ do Rio, dos quais me livreí ao buscar refúgio na Embaixada da Bolívia, em setembro de 1964. Na maior parte dos julgamentos aos quais fui submetido, o que se queria provar, além de minha “ignorância absoluta” (como se houvesse uma ignorância ou sabedoria absoluta; esta última só existe em Deus), era o perigo que eu representava. Fui considerado um “subversivo internacional”, um “traidor de Cristo e do povo brasileiro”. “Você nega, perguntava um dos inquisidores, que seu método seja semelhante ao de Stálin, Hitler, Perón e Mussolini? Você nega que, com seu pretensão método, o que você queria era bolchevizar o país?...” O que me parece muito claro em toda a minha experiência, da qual saí sem ódio nem desespero, é que uma onda ameaçadora de irracionalismo caiu sobre nós: forma ou distorção patológica da consciência ingênua, extremamente perigosa, por causa da falta de amor da qual se nutre, por causa da mística que a anima. (FREIRE, 2016a, p. 41).

Embora a pedagogia freireana seja constantemente relacionada à alfabetização de jovens e adultos, devido ao trabalho que se tornou referência nessa área e foi desenvolvido no

⁷ Inquérito Policial Militar.

Centro de Cultura Dona Olegarinha em 1962, integrante do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, os princípios teórico-metodológicos de Freire não ficaram restritos a esse campo. A educação popular também se reconhece nos Movimentos de Educação de Base (MEBs)⁸ que atuavam articuladamente com os Movimentos de Cultura Popular (MCPs)⁹, principalmente os de Pernambuco, estado onde nasceu Paulo Freire.

Nesse sentido, é importante ressaltar que os princípios teórico-metodológicos freireanos romperam as fronteiras e influenciaram a educação popular da América Latina como um todo, contribuindo para reflexões e iniciativas “[...] em diferentes contextos e grupos, na alfabetização de adultos, na luta pela reforma agrária, na luta pela escola pública popular, nos movimentos sociais e nos movimentos de cultura.” (LIU; PINI; GÓES, 2014, p. 16).

Ao analisar a obra de Freire, é possível perceber que a concepção de educação libertadora nela expressa está imbricada com a educação popular. Paulo Freire concebe a educação como um ato político, carregado de intencionalidade, que pode contribuir para a manutenção de uma dinâmica social excludente e opressora ou para a emancipação e libertação dos homens, cuja vocação ontológica de ser mais lhes foi negada, na medida em que são tratados como objetos e não como sujeitos históricos, autores da própria história.

Na ótica de Freire, a educação popular é assim caracterizada porque viabiliza a organização da classe trabalhadora e a instrumentaliza para lutar contra um sistema que é mantido à custa da opressão vivida pela maioria, conforme definição explicitada pelo próprio educador:

Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso *poder*, ou seja, é preciso transformar essa

⁸ “O MEB foi uma criação da Igreja Católica, por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1961. Teve o apoio da Presidência da República, com base em decreto e diversos convênios, com destaque pelo convênio com o Ministério da Educação e Cultura. O objetivo central do mesmo era o de realizar um programa de educação de base, utilizando escolas radiofônicas, com ênfase nas zonas rurais das áreas subdesenvolvidas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. [...] Dentre as atividades pretendidas, estavam a alfabetização e iniciação em conhecimento, conscientização do povo, animação de grupos de representação, promoção e pressão e valorização da cultura popular.” (WANDERLEY, 2014, p. 98).

⁹ Segundo Paiva, “[...] o MCP de Pernambuco desenvolveu suas atividades a partir de 1960. Entre setembro de 1961 e fevereiro de 1963 realizou uma experiência de educação pelo rádio com recepção organizada em escolas experimentais, e para qual foi preparado o Livro de Leitura do MCP, transmitindo programas de alfabetização (50 a 60 minutos de aulas noturnas durante os dias úteis) e de educação de base (10 a 20 minutos).” (1987, p. 238).

organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. (FREIRE; NOGUEIRA, 1999, p.19, grifo dos autores).

Em consonância com as palavras de Freire, Brandão explica que

[...] a educação popular é a educação das classes populares. É uma prática pedagógica *politicamente* a serviço das classes populares. Isto porque a operários, camponeses, lavradores sem terra e trabalhadores sem emprego, é atribuída a tarefa histórica de realização das transformações sociais a que deve servir a educação. (BRANDÃO, 1995, p. 27, grifo do autor).

Portanto, como abordam Freire e Nogueira (1999), além de Brandão (1995), a educação popular, como concepção de educação e também de prática pedagógica, revela seu comprometimento político com a transformação social, advinda do fortalecimento das classes populares e de seu protagonismo nesse processo. Assim, ao partir de uma concepção de educação que não é para o povo, mas do povo, valoriza-se o diálogo, a mudança e a emancipação dos sujeitos, que não ocorre somente no plano individual, mas, sobretudo, no coletivo, afinal, “O homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca.” (FREIRE, 2001e, p. 28).

Tratar de uma concepção de educação libertadora, como é o caso da educação popular, requer que alguns princípios sejam destacados, pois são norteadores de uma prática pedagógica que se opõe à passividade e ao autoritarismo. Segundo Gadotti, são eles, dentre outros: “[...] a gestão democrática, a organização popular, a participação cidadã, a conscientização, o diálogo /conflito, o respeito à diversidade, a cultura popular, o conhecimento crítico e uma perspectiva emancipatória da Educação.” (2014, p. 26).

1.3 A educação libertadora de Freire e a concretização do “ser mais” em uma trama conceitual

A construção de tramas conceituais é uma prática discutida e utilizada na Cátedra Paulo Freire desde 2001. Segundo Saul, A.

A trama conceitual pode integrar diferentes conceitos abarcados pela obra de Freire, tendo em vista explicitar a leitura que o autor dessa construção faz da relação entre um conceito central, foco de estudo, e outros que são selecionados a partir da matriz epistemológica da pedagogia de Paulo Freire, com o crivo de leitura de quem constrói a trama. Por isso, as relações da trama podem variar, mesmo quando se propõem à compreensão/explicitação de um mesmo conceito central. (SAUL, A. 2015, p. 56).

Assim, a representação gráfica dos conceitos freireanos na trama permite ao leitor observar que entre eles há uma relação de interdependência, e não de hierarquização, o que só é possível graças ao “caráter essencialmente relacional” (SAUL, A.M. et al, 2012, p.1) do pensamento de Paulo Freire. Nessa perspectiva, as tramas não se limitam a uma organização gráfica de conceitos, mas apresentam “[...] conexão com uma dada realidade e buscam explicar e/ou inspirar ações de transformações dessa realidade.” (SAUL, A. M; SAUL, A., 2013, p. 108).

Sendo uma representação gráfica, os conceitos abordados são conectados

[...] por setas e palavras que buscam dizer da relação que existe entre os mesmos, na perspectiva do pesquisador e/ou docente, autor da trama. As setas podem ter uma direção única ou dupla. Quando há uma única direção quer dizer que foi identificada uma articulação que se dirige de um para outro conceito, significando causalidade, dependência, associação, etc. Quando a seta apresenta duas direções significa que a articulação encontrada pode ter sua origem em ambos os conceitos relacionados, demonstrando o caráter de reversibilidade na relação encontrada. (SAUL, A. M; SAUL, A., 2013, p. 108).

Tendo em vista a formação realizada com educadores não docentes, fundamentada em uma prática pedagógica crítico-emancipatória, que será descrita e analisada nos próximos capítulos, foi construída uma trama, cujo conceito central é o *ser mais* na perspectiva da pedagogia freireana. As demais categorias selecionadas, “diálogo”, “participação”, “gestão democrática” e “formação permanente” permitem compreender o “ser mais” e, ao mesmo tempo, analisar a prática de pesquisa e formação desenvolvida, conforme mostra a figura a seguir:

Figura 1 – Uma trama conceitual centrada no *ser mais* de Freire



Fonte: a autora.

1.4 Ser mais: a vocação ontológica dos seres humanos

Um dos aspectos fundamentais na pedagogia freireana se refere à vocação ontológica e histórica dos seres humanos: o *ser mais*. Inerente a essa vocação, Freire destaca o processo de humanização dos homens, partindo do pressuposto de que são sujeitos históricos e que, devido a essa condição, podem intervir na realidade e transformá-la.

O homem como um ser inconcluso, mas consciente de sua inconclusão, se insere em um constante movimento de busca em conhecer sua vocação ontológica de ser mais. A história, tal como o homem que a vive, não está pronta, acabada, o que possibilita a ele atuar conscientemente em sua realidade objetivando efetuar mudanças, como defende Freire:

Como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade (o que não ocorre com os “seres em si”, os quais, também incompletos, como os animais, as árvores, não se sabem incompletos), o homem é um ser da busca permanente. Não poderia haver homem sem busca, do mesmo modo como não haveria busca sem mundo. Homem e mundo: mundo e homem, “corpo consciente”, estão em constante interação, implicando-se mutuamente. Tão-somente assim pode-se ver ambos, pode-se compreender o homem e o mundo sem distorcê-los. (FREIRE, 1969, p.125).

Além da vocação ontológica para o ser mais, ou seja, a humanização, Freire reconhece na realidade a distorção dessa vocação: a desumanização, o *ser menos*, identificado na coisificação dos homens.

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera violência dos opressores e esta, o *ser menos*. (FREIRE, 2015b, pp. 40 – 41, grifo do autor).

A humanização e a desumanização, de acordo com Freire, “[...] são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade [...]” (1969, p.127). Desse modo, cabe aos homens se posicionarem a favor de uma educação que mantém o *status quo*, marcado por estruturas sociais que favorecem as elites dominantes e limitam as possibilidades de atuação dos oprimidos diante da realidade, alienando-os, ou a favor de uma educação libertadora, política, que serve ao propósito da busca permanente pela humanização dos homens e pela transformação do contexto social que os explora e os oprime.

À educação que perpetua a realidade marcada pela relação opressor/oprimido, Freire denomina de concepção bancária, pois

[...] nega a realidade de *devenir*. Nega o homem como um ser da busca constante. Nega a sua vocação ontológica de ser mais. Nega as relações homem-mundo, fora das quais não se compreende nem o homem nem o mundo. Nega a criatividade do homem, submetendo-o a esquemas rígidos de pensamento. Nega seu poder de admirar o mundo, de objetivá-lo, do qual resulta o seu ato transformador. Nega o homem como um ser da práxis. Imobiliza o dinâmico. Transforma o que está sendo no que é, e assim mata a vida. (FREIRE, 1969, p.129, grifo do autor).

Em oposição a uma educação que “termina por arquivar o próprio homem” (FREIRE, 1969, p.129), como ocorre com a concepção bancária, Freire defende uma concepção de educação “humanista e libertadora”, que

[...] jamais dicotomiza o homem do mundo. Em lugar de negar, afirma e se baseia na realidade permanentemente mutável. Não só *respeita a vocação ontológica do homem de ser mais*, como se encaminha para esse objetivo. Estimula a criatividade humana. Tem do saber uma visão crítica; sabe que todo o saber se encontra submetido a condicionamentos histórico-sociológicos. Sabe que não há saber sem a busca inquieta, sem a aventura do risco de criar. Reconhece que o homem se faz homem na medida em que, no processo de sua hominização até sua humanização, é capaz de admirar o mundo. É capaz de, despreendendo-se dele, conservar-se nele e com ele; e, objetivando-o, transformá-lo. [...] Reconhece o homem como um ser histórico. *Desmistifica a realidade*, razão por que não teme a sua desocultação. Em lugar do homem-coisa adaptável, *luta pelo homem-pessoa transformador do mundo*. (FREIRE, 1969, p.130, grifo meu).

Portanto, a educação libertadora trabalha a favor da emancipação dos homens, uma vez que desvela a realidade vivenciada por eles, encarando-os como sujeitos históricos e a quem a vocação ontológica para o ser mais não pode ser negada. Todavia, para que ocorra, de fato, a libertação dos oprimidos, e consequentemente a de seus opressores, é imprescindível que os primeiros desenvolvam a consciência da realidade que os oprime, o que “[...] implica o reconhecimento crítico, a ‘razão’ desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais.” (FREIRE, 2015b, p.46).

É importante ressaltar que a busca pela vocação ontológica do homem em ser mais não pode ser feita desprovida de ética, uma vez que o compromisso com a defesa e valorização da vida e com a dignidade humana se faz presente em todo o processo. Nesse sentido, a ética e a humanização estão imbricadas de tal forma que não podem ser concebidas separadamente, como explica Freire:

Quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à

convivência humana. [...]. Na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o *Ser Mais*, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um *a priori* da história. (FREIRE, 2015a, pp. 19-20, grifo do autor).

A ética na concepção freireana não é condescendente com as estruturas sociais e econômicas que servem à opressão, à exclusão e à alienação dos indivíduos. A propósito disso, Freire enfatiza que os princípios éticos empenhados na humanização dos homens não coincidem com os fundamentos de uma ética mercadológica, como a que se faz presente, por exemplo, nas relações de trabalho de profissionais terceirizados, como ocorre com os sujeitos desta pesquisa:

[...] é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. [...]. Não falo, obviamente, desta ética. Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética [...] que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. [...]. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática [...]. (FREIRE, 2015a, pp. 17-18).

Enquanto a ética universal do ser humano busca a humanização dele, atendendo sua vocação ontológica para o ser mais, a concepção de ética assumida pelo neoliberalismo valoriza o lucro, a competitividade e o individualismo, em detrimento do coletivo. Além disso, sacrifica os pobres e aumenta a concentração de renda, representando a distorção da vocação ontológica do homem: o ser menos. A responsabilidade ética assumida com a humanização do sujeito requer o diálogo amoroso, a postura democrática, a reflexão e o compromisso com uma ação libertadora, que resgate os sonhos e a esperança na busca pela transformação social.

1.4.1 Ser mais exige diálogo

O diálogo é uma condição inerente aos seres humanos e faz parte da natureza histórica deles. Na perspectiva freireana de educação ele é um elemento fundamental no processo de desvelamento da realidade e de busca constante pelo ser mais, estando comprometido com a emancipação do homem e, conseqüentemente, com a transformação da realidade vivida por ele.

Para Freire (2011b, p.167), o diálogo que desvela a realidade não pode ser entendido como uma técnica utilizada para a obtenção de resultados ou uma tática usada para nos aproximar das pessoas. Ao contrário disso, Freire ressalta que “O diálogo é o encontro entre os homens, intermediado pelo mundo, para nomear esse mundo.” (2016a, p. 135). Assim, homem e mundo estão em constante interação e não podem ser dicotomizados, na medida em que se influenciam mutuamente.

É nesse encontro entre os homens que se efetiva uma relação dialógica que amplia e redimensiona o uso da palavra. O diálogo freireano é carregado de intencionalidade e permite ao homem expressar e revelar ao outro o seu próprio ser, sem esvaziar-se de si mesmo. É por meio do diálogo que os homens, em comunhão uns com os outros, compartilham as leituras de mundo que captam da realidade vivida e as problematizam, objetivando a própria humanização e a transformação dessa realidade, já que ao se reconhecerem como sujeitos da própria história podem refletir sobre as contradições vivenciadas e superá-las juntos:

O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a refazem. Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de *saber que sabemos*, que é algo *mais* do que só saber. [...]. Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. (FREIRE, 2011b, p.167-168, grifo do autor).

As dimensões reflexão e ação são fundamentais no diálogo freireano e integram a palavra que pronuncia o mundo e que pode transformá-lo: a práxis. Nela, a reflexão e a ação se complementam e não podem ser dissociadas, pois quando isso ocorre a palavra se torna inautêntica, vazia, o que pode ser percebido, segundo Freire (2015b, p.108), no ativismo, que privilegia a ação, ou no verbalismo, cujo foco recai sobre a reflexão, dois extremos que impossibilitam a libertação dos homens.

Considerar o diálogo como condição para que o sujeito exista humanamente implica partir do pressuposto de que o conhecimento construído em uma relação dialógica é imprescindível para elucidar ao homem a sua própria realidade existencial. Graças à intencionalidade da palavra responsável pela pronúncia do mundo é possível ao homem resgatar a dignidade subtraída e, conseqüentemente, sua humanização. A respeito disso Freire enfatiza: “O diálogo, como encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização.” (2015b, pp. 184-185).

A pronúncia do mundo vai além da reflexão que o desvela, pressupõe também uma ação transformadora que incide sobre a realidade vivida pelo homem nesse mundo. É durante esse processo que “O mundo *pronunciado*, [...], se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*.” (FREIRE, 2015b, p.108, grifo do autor). Portanto é no diálogo, comprometido com a realização da vocação ontológica para o ser mais, que o homem atribui sentido a sua existência, se liberta do fatalismo e do determinismo paralisantes e age na realidade pronunciada e problematizada, modificando-a pela práxis.

O diálogo, tomado como princípio de uma educação libertadora e comprometido com a mudança, não está isento de conflitos, afinal, os homens que dele participam são sujeitos com múltiplas leituras de mundo, marcados por um contexto social e político determinado, por uma trajetória de vida com crenças e valores singulares, além de uma formação específica. Dessa forma, em uma situação dialógica, o que temos são consensos construídos que, no decorrer do processo, são quebrados por dissensos, transformando-se em novos consensos.

Além de ser uma atenção recíproca, a ação dialógica é um respeito mútuo e também um reconhecimento dos conflitos, que nos ensina a compreender a realidade por meio de diversas perspectivas. Tem um caráter hermenêutico, já que é interpretativa. Por outro lado, é uma aproximação à realidade que facilita o conhecimento, provocando a curiosidade e o debate. Às vezes deixa emergir e aprofunda o conflito ou a contradição. (VITTORIA, 2011, p. 152).

Dialogar na concepção defendida por Freire é um grande desafio, pois implica reconhecer a existência de conflitos que se dão pelo confronto de argumentos, oriundos de distintas leituras de mundo. É preciso coragem e ousadia, rigorosidade, disciplina, estudo e disposição para encararmos esse processo, que é inerente à democracia, e cujo

[...] conhecimento pode ser obscurecido pelo medo do diálogo. Esse medo se baseia no temor de que o confronto possa debilitar a própria identidade, colocando em discussão as verdades, as certezas e as crenças adquiridas ao longo do tempo, e desconhece que a própria identidade pode se fortalecer pelo diálogo [...]. (VITTORIA, 2011, p. 152).

Todavia, para que uma relação dialógica se consolide e supere o medo que o homem apresenta em confrontar a sua leitura de mundo com as dos outros homens, é imprescindível que haja amorosidade. A propósito disso, Freire salienta que “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda.” (2015b, p.110, grifo do autor).

O amor, na pedagogia freireana, não consiste em um sentimentalismo estéril, tampouco pode ser definido como algo romantizado, sufocante e idealizado. Para Freire, o amor liberta e está comprometido com os homens e seu mundo, constituindo-se como fundamento do diálogo e, assim, como um dos elementos essenciais para a humanização dos sujeitos.

Além do amor, o diálogo nutre-se de humildade, condição que supera a arrogância e a vaidade, viabilizando a escuta e o respeito pelo outro:

A humildade exprime, pelo contrário, uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém. A falta de humildade, expressa na arrogância e na falsa superioridade de uma pessoa sobre a outra, de uma raça sobre a outra, de um gênero sobre outro, de uma classe ou de uma cultura sobre a outra, é uma transgressão da vocação humana do *Ser Mais*. (FREIRE, 2015a, pp.118-119, grifo do autor).

Outro elemento constitutivo do diálogo é a fé, que na pedagogia freireana não está vinculada a preceitos religiosos. Não é ingênua, mas crítica. Em uma relação dialógica a fé se fortalece na reciprocidade dos homens, na medida em que eles têm fé uns nos outros, podendo juntos lutar pela libertação das situações que os oprimem. Freire nos alerta que o diálogo se torna infactível, “[...] se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens.” (2015b, p.112, grifo do autor).

Atrelada à fé, Freire trata da confiança construída a partir de uma relação horizontal entre os homens e que se instaura na ação dialógica, pois é dialogando que os seres humanos se reconhecem como sujeitos históricos, recuperam a autoconfiança e compartilham uns com os outros as reflexões que desvelam a realidade e as ações que os tornam companheiros na luta pela transformação do mundo:

Se a fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na *pronúncia* do mundo. [...]. Um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens não podem gerar confiança. A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. (FREIRE, 2015b, p.113, grifo do autor).

O diálogo também pressupõe esperança, contudo, não é uma esperança ingênua, mas crítica. É na comunhão proporcionada pelo diálogo que os homens, esperançosos, vislumbram a perspectiva de transformação da realidade, atendendo a vocação ontológica para o ser mais e encarando a história como possibilidade que se contrapõe a qualquer ideia determinista. Se a

esperança impulsiona a vida, a busca constante para o ser mais, o sonho e a práxis, a desesperança impossibilita o diálogo, inviabiliza a ação e distorce a própria esperança, vista por Freire como uma “necessidade ontológica” (2016b, p.14).

1.4.2 Ser mais possibilita gestão democrática

A história do Brasil, desde a chegada dos portugueses em meados do ano de 1500, é marcada por episódios que deixam perceptíveis as relações autoritárias que foram se estabelecendo por aqui, como o período colonial vivenciado e a exploração inerente a ele, além da escravidão de nativos e, posteriormente, de negros africanos.

A propósito dos fatos citados, Freire, em sua obra **Educação como prática de liberdade** (2001d), discorre detalhadamente sobre como esses precedentes históricos culminaram na “inexperiência democrática” de nosso povo, pois impossibilitaram as “[...] condições necessárias à criação de um comportamento participante” (p.74) favorecendo a “submissão” e o “mutismo nacional” (p. 81). Apesar de o país ter começado a “encontrar-se consigo mesmo” (p. 91) ao longo do século XX, as marcas antidemocráticas do passado ficaram evidentes na postura de governos ditatoriais e autoritários, que protagonizaram períodos difíceis para a nação. A escola, como parte integrante de uma sociedade, não ficou ilesa dessas marcas que, embora não possam ser subestimadas, felizmente não nos incapacitam permanentemente para o “exercício mais autêntico da democracia” (p. 74).

Ao aprofundar no pensamento de Paulo Freire, é possível perceber que o conceito de democracia perpassa toda a sua obra e abrange múltiplas dimensões, estando ligado à práxis política, à epistemológica e à pedagógica. Para Freire, a democracia é um processo contínuo, construído com respeito e liberdade a partir da comunhão entre os homens, fundamentado em uma relação dialógica e antiautoritária.

Na perspectiva freireana de democracia, “É decidindo que se aprende a decidir” (FREIRE, 2015a, p.104), o que confere visibilidade à prática decisória, na medida em que ela valida coletivamente a análise da realidade e as discussões realizadas durante todo o processo de vivência democrática. Nessa concepção, a decisão não é um ato mecânico, isento de participação e de reflexão política e ideológica, que referenda uma posição já previamente determinada por uma minoria, cujo propósito é manipular e alienar. Ao contrário disso, a democracia está a serviço da transformação da realidade, opondo-se veementemente a

qualquer ação que inviabilize a voz dos sujeitos e, portanto, a emancipação e a humanização deles.

Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interditado no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que, no fundo, é o direito também a atuar. (FREIRE, 2007, p.88).

Ter voz e exercer esse direito demanda superar esquemas autoritários e verticalizados de poder, que se contrapõem ao exercício mais autêntico da democracia, uma vez que impõem para os homens o papel de meros coadjuvantes de um processo que acaba por mantê-los oprimidos, inertes e alienados.

É importante ressaltar que na obra de Freire a democracia

[...] antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe. (FREIRE, 2001d, p.88).

Sendo uma “forma de vida”, a democracia não se realiza por decreto ou imposição. Assim como a própria história, ela é edificada no cotidiano pelos homens de maneira compartilhada, por meio do diálogo, do debate e da participação. Desse modo, a prática democrática freireana transpõe a ideia empobrecedora que poderia restringi-la a um modelo político ou governamental, passando a ser concebida como uma construção histórico-social orientada para a humanização, trespassando as ações e as reflexões que se estabelecem em todas as esferas do cotidiano, inclusive, no âmbito escolar.

Posto isso, é nítido que a concepção de democracia defendida por Freire se contrapõe à ideologia do modelo neoliberal, cujos princípios sustentados nos discursos se constituem numa farsa e representam os ideais de uma democracia cínica, isto é,

[...] uma democracia que aprofunda as desigualdades, puramente convencional, que fortifica o poder dos poderosos, que assiste de braços cruzados à aviltção e ao destrato dos humildes e que acalenta a impunidade. [...] uma democracia cujo sonho de Estado, dito liberal, é o Estado que maximiza a liberdade dos fortes para acumular capital em face da pobreza e às vezes da miséria das maiorias. [...] uma democracia fundada na *ética do mercado* que, malvada e só se deixando excitar pelo lucro, inviabiliza a própria democracia. (FREIRE, 2000, pp. 48-49, grifo do autor).

Em um contexto social onde predomina uma democracia que mascara a realidade desumana, o espaço escolar se torna privilegiado para o debate, para a reflexão e, portanto,

para as vivências democráticas, como as que serão explicitadas nos próximos capítulos. Nesse caso, a escola, que historicamente exerce a função de aparelho ideológico do estado, responsável pela manutenção do *status quo*, assume a educação como uma atitude libertadora, a favor do exercício da cidadania e da emancipação dos sujeitos. A respeito disso, Freire salienta que

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza. (FREIRE, 2007, p.89).

Por sua vez, a educação libertadora que problematiza a realidade e que luta contra a dominação e opressão do homem, entendendo-o como sujeito histórico em busca de sua vocação ontológica para ser mais, só se efetiva por meio da prática da democracia, da decisão coletiva, da reflexão e do debate, o que não pode ser vivenciado em uma educação domesticadora, como ocorre com a educação bancária, que impede a autonomia, a participação e o diálogo. Segundo Lima, a crítica que Freire dirige à educação bancária “[...] representa um dos mais violentos e eloquentes ataques à organização burocrática e à racionalidade técnico-instrumental em educação.” (2009, p. 34).

Na obra **A educação na cidade** (2001b), Freire descreve os desafios enfrentados durante o período em que foi Secretário de Educação do Município de São Paulo. Uma das questões abordadas por ele se refere à “burocracia malvada e ameaçadora” (p.39) encontrada nas ações da própria secretaria, fato que impedia (e ainda impede) o exercício pleno da democracia no interior da escola, pois a burocracia tende a ser coercitiva, autoritária, controladora e alienante.

Uma organização escolar burocrática desumaniza os sujeitos que dela fazem parte e os reduz à condição de coisa, distorcendo a vocação ontológica deles para o ser mais. A propósito disso, Carvalho enfatiza

[...] que a organização burocrática serve para justificar a ausência de confiança sobre homens e mulheres que não parecem estar na posse de capacidades que lhes permitam gerir a sua própria autonomia, enfoque que permitirá manipular e manejar a ação através de uma organização escolar estruturada pelas imposições e pelo autoritarismo que coisifica em vez de emancipar. (CARVALHO, 2009, p.446).

Outro impeditivo para o exercício da democracia no espaço escolar, de acordo com Freire, é a “[...] ideologia autoritária e elitista que nos marca e sufoca” (2001b, p.72). O autoritarismo na escola reproduz os mecanismos de uma sociedade estratificada, hierarquizando os sujeitos que dela fazem parte. Por isso, é necessário superar uma realidade escolar antidemocrática “[...] em que só o professor ensina, em que só o aluno aprende e o diretor é o mandante todo-poderoso.” (FREIRE, 2007, p.100).

O autoritarismo expresso nas relações verticalizadas que se estendem, inclusive, nas instituições escolares,

[...] nega ontologicamente o ser humano e nega política e ideologicamente a democracia. Na busca por ser mais, a experiência democrática é positiva enquanto a autoritária é profundamente negativa. O autoritarismo, representado na gestão do Estado, ou de uma escola, detesta, odeia e nega frontalmente a dialogicidade. (FREIRE, 1986a, p. 96).

Em uma escola democrática, o autoritarismo cede lugar à autoridade, imprescindível à formação que possibilitará as condições necessárias para a construção da autonomia, que “[...] vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”, (FREIRE, 2015a, p.105), oportunizando o exercício da liberdade de escolha, que não se dá de modo isolado e individualista, mas de maneira compartilhada.

Exercer a democracia não é fácil, principalmente porque a escola também sofre com a histórica “inexperiência democrática” (FREIRE, 2001d). Todavia, romper com uma estrutura de gestão rígida e verticalizada, por meio de relações democráticas, é fundamental não somente para a superação do autoritarismo no ambiente escolar, mas, principalmente, para a emancipação de todos os indivíduos que o compõe.

Nessa perspectiva, o diretor burocrata, centralizador e autoritário cede espaço para a liderança democrática que, em consonância com o projeto político pedagógico da escola, atua para “[...] superar os esquemas autoritários e propiciar tomadas de decisão de natureza dialógica” (FREIRE, 2001c, p. 45), direcionando sua ação no sentido da humanização e da emancipação dos sujeitos.

Ao debater, refletir e decidir, todos os membros da comunidade escolar vivenciam a prática democrática como construção histórico-social, a partir de um processo que pressupõe aprendizagem contínua e a existência de um sujeito coletivo, em detrimento de uma

organização verticalizada e autoritária que coisifica os homens para mantê-los ajustados, submissos e alienados a uma realidade perversa e desumana.

1.4.3 Ser mais requer participação

As duras experiências marcadas pelo autoritarismo e vividas pelos brasileiros durante a sua história contribuíram para que a dimensão política inerente ao conceito de participação fosse desconsiderada. Por sua vez, as estruturas hierarquizadas e burocráticas herdadas pela escola impediam a participação efetiva da comunidade nos processos decisórios, impossibilitando o aperfeiçoamento da “[...] democratização da escola pública, tão descurada pelos governos militares que, em nome da salvação do país da praga comunista e da corrupção, quase o destruíram.” (FREIRE, 2016b, p.32).

A partir disso, é possível compreendermos que concepção de participação tem se perpetuado em muitas escolas públicas brasileiras. Quando não se assume a politicidade da prática educativa, a participação dos atores que compõem a comunidade escolar se torna passiva, na medida em que o diálogo, a reflexão e o debate são negados. Nesse contexto, a tomada de decisão é centralizada, o que impede a construção coletiva do projeto político pedagógico da escola e a efetivação de uma gestão democrática.

A participação passiva, conveniente às gestões antidemocráticas, é caracterizada por

[...] atitudes e comportamentos de desinteresse e de alheamento, de falta de informação imputável aos próprios atores, de alienação de certas responsabilidades ou de desempenho de certos papéis, de não aproveitamento de possibilidades, mesmo formais, de participação. Sem romper frontalmente com a ideia de participação e sem recusar a possibilidade de vir a intervir ativamente, “fica-se na maioria dos casos, por uma certa apatia” [...] os atores parecem descrever das possibilidades de influenciar as decisões ou recusam o preço que para tal poderiam ser forçados a pagar, preferindo remeter o papel de luta e reivindicação para certas minorias ativistas, para uma vanguarda que ora valorizam e admiram, ora desvalorizam e criticam. (LIMA, 2003, p.78).

Ao defender que a participação é um dos pressupostos fundamentais para a democratização da escola, Freire idealiza uma educação pública popular e democrática, construída com muitas mãos, contando com a participação política dos diversos atores sociais nos processos decisórios que definem os rumos da instituição escolar, o que contraria a participação passiva. A propósito disso, ele ressalta que

[...] a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. Participação ou

colaboração, por exemplo, através dos chamados *mutirões* por meio dos quais se reparam escolas, creches, ou se limpam ruas ou praças. A participação para nós, sem negar esse tipo de colaboração, vai mais além. Implica, por parte das classes populares, um “estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas”. Implica participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. Por isso é que uma compreensão autoritária da participação a reduz, obviamente, a uma presença concedida das classes populares a certos momentos da administração. [...] Participação popular para nós não é um *slogan* mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho de realização democrática da cidade. (FREIRE, 2001b, p.75, grifo do autor).

Portanto, a participação decisória é imprescindível no combate à subalternidade política, que aliena e desumaniza os homens, tratando-os como objetos e não como sujeitos. Em Freire, a participação é um instrumento político a serviço da transformação da realidade e na busca permanente pela humanização, vocação ontológica do ser humano.

É importante salientar ainda que a participação,

[...] é um *processo*, no sentido legítimo do termo: infindável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo. [...] Não existe participação suficiente, nem acabada. Participação que se imagina completa, nisto mesmo começa a regredir. [...] *Não pode ser entendida como dádiva*, porque não seria produto de conquista [...] *Não pode ser entendida como concessão*, porque não é fenômeno residual ou secundário da política social, mas um dos seus eixos fundamentais; [...] *Não pode ser entendida como algo preexistente*, porque o espaço de participação não cai do céu por descuido [...]. (DEMO, 1988, p.18, grifo do autor).

Compreender que a participação não é doada e que não pode ser gerida de fora para dentro da escola de maneira autoritária (FREIRE, 2001b), é essencial para o exercício de uma gestão democrática que se alicerça a partir da realidade vivenciada no interior da escola pública. Dessa forma, se consolidam espaços e mecanismos de participação coletiva nas decisões que contribuem para o fortalecimento da autonomia da unidade escolar e para a construção de sua identidade.

Durante este percurso, o planejamento e acompanhamento das ações, bem como a avaliação delas, compõem o projeto político pedagógico da escola, instrumento que deixa ser burocrático e mentiroso, na medida em que revela os anseios, as necessidades, as decisões e as concepções da comunidade que o construiu compartilhadamente. O compromisso com a humanização dos sujeitos assumido nesse processo, que se faz *com o* outro e não *para o* outro, nos ensina que “[...] ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.” (FREIRE, 2016b, p.213).

Por fim, não há dúvidas de que a construção da democracia participativa no contexto escolar se constitui como um dos maiores desafios do sistema público de ensino, colocando aos profissionais que nele atuam inúmeros desafios. Uma escola fragmentada, cujas decisões desconsideram a participação do coletivo, reproduz a segmentação, a hierarquização e o autoritarismo. Reverter essa situação por meio da democratização da gestão e da participação nos processos decisórios da escola é necessário e urgente, pois gestão democrática se constrói com a participação, que humaniza e atende à vocação ontológica para o ser mais.

1.4.4 Ser mais pressupõe formação permanente

Na obra de Freire, o conceito de formação permanente se constrói a partir da concepção de que o homem, enquanto ser histórico, é inacabado, sendo essa condição fundamental para inseri-lo em um processo constante de busca pelo conhecimento, a fim de compreender a si próprio e a realidade onde está inserido. Corroborando esse pensamento, Gadotti ressalta que

Nós, seres humanos, não só somos seres inacabados e incompletos como temos consciência disso. Por isso, precisamos aprender “com”. Aprendemos “com” porque precisamos do outro, fazemo-nos na relação com o outro, mediados pelo mundo, pela realidade em que vivemos. (GADOTTI, 2011, p.60).

Em consonância com a concepção freireana, Gadotti (2011) salienta não somente a incompletude dos sujeitos, mas também a coletividade como um aspecto intrínseco à formação permanente, considerando o outro e a relação que se estabelece com ele como fundamental em uma formação comprometida com a mudança e com a emancipação dos homens.

É o inacabamento do ser humano e a consciência que ele tem dessa condição que fundamenta a existência da educação como um processo formativo permanente, alimentado pela curiosidade do sujeito e pela necessidade de se atender a vocação ontológica dele para ser mais. Para Freire,

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas *saber que vivia* mas *saber que sabia* e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 2014, p. 25, grifo do autor).

Na proposta de formação pensada por Freire, o homem é sujeito, pois “Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos” (FREIRE, 2001f, p. 27), sendo a reflexão crítica sobre a prática o foco desse percurso formativo que considera, sobretudo, a realidade dos homens e os saberes construídos por eles a partir das experiências vividas em seu cotidiano.

Ao pensar uma formação com essas especificidades, Freire se contrapõe a qualquer proposta formativa apresentada de maneira verticalizada, elaborada a partir de conteúdos fragmentados e desconectados da realidade experienciada pelo sujeito em formação, não deixando espaço para o diálogo, para a criatividade, para a pergunta e para a reflexão. Uma formação realizada nessa perspectiva reproduz os princípios de uma educação bancária, uma vez que desconsidera a inconclusão dos homens e não se compromete com a humanização deles, opondo-se a uma formação emancipatória.

A formação permanente, comprometida com a transformação da realidade, não se faz sem o diálogo reflexivo e crítico, imprescindível para que o homem compreenda a realidade vivenciada e lute para modificá-la, visto que “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.” (FREIRE, 2015b, p.108).

Considerar que os homens se fazem na ação-reflexão é pressupor a necessidade de se superar a dicotomia ainda existente entre teoria e prática, que impede a efetivação de uma práxis transformadora a partir da formação permanente. Freire (2007) enfatiza que a reflexão crítica sobre a prática “[...] se funda exatamente nesta dialeticidade entre prática e teoria” (p.112), possibilitando a superação da curiosidade ingênua, associada aos saberes do senso comum:

A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticar-se, tornando-se então, permito-me repetir, *curiosidade epistemológica*, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (FREIRE, 2015a, pp. 32-33, grifo do autor).

Portanto, é a inquietação existencial e as perguntas advindas dela que movem o indivíduo no exercício da curiosidade epistemológica, imprescindível para a construção de novos conhecimentos e na elucidação não somente da realidade vivida, mas também da compreensão que se tem dessa realidade, objetivando sempre a mudança, como explicita Freire:

[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mas me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do

estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também. (FREIRE, 2015a, p.40).

Considerando que o ato de conhecer permite ao homem perceber-se como sujeito no processo de mudança, a formação permanente não é exclusividade de um grupo específico. No âmbito da escola, Freire não fazia distinção entre docentes e não docentes, ao contrário disso considerava todos como educadores e, assim, sujeitos em formação:

E hoje, tanto quanto ontem, contudo possivelmente mais fundamentado hoje do que ontem, estou convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras entre quem incluem vigias, merendeiras, zeladores. (FREIRE, 2016b, p.32).

A formação é permanente porque se compromete com o homem e com a sua condição de inacabamento, compreendendo que ele está inserido em um contexto sócio-histórico-cultural que o desumaniza e que distorce sua vocação ontológica para o ser mais.

Na concepção freireana, a formação se está comprometida com a humanização, o que pressupõe no processo formativo a existência do diálogo, da reflexão e da articulação teoria-prática, a fim de que o homem se reconheça como um sujeito da práxis que, junto com os outros homens, age para transformar a realidade que o oprime. Esse movimento formativo, desenvolvido com profissionais terceirizados de uma escola municipal, será descrito e analisado nos próximos capítulos.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

As ensinanças da dúvida

*Tive um chão (mas já faz tempo)
todo feito de certezas
tão duras como lajedos.*

*Agora (o tempo é que o fez)
tenho um caminho de barro
umedecido de dúvidas.*

*Mas nele (devagar vou)
me cresce funda a certeza
de que vale a pena o amor.*

(Thiago de Mello)

2.1 Para início de conversa...

O poeta amazonense Thiago de Mello, companheiro de Freire na luta e no exílio, nos provoca a reflexão com os versos que introduzem este capítulo. O poema nos desafia a enxergarmos a dúvida, aspecto inerente à condição humana, como oportunidade de aprendizado. Em virtude das experiências vividas e refletidas, compreendemos que o nosso “chão [...] todo feito de certezas”, outrora “duras como lajedos”, não sobrevive ao tempo.

O tempo, que é fugaz, efêmero, provocador de incertezas e de inquietações, nos apresenta “um caminho de barro”, propício a mudanças, “umedecido de dúvidas”, o mesmo que trilhamos quando, movidos por curiosidade, nos aventuramos pelos caminhos da pesquisa e do conhecimento.

Sendo este percurso tão imprevisto, por que ousamos trilhá-lo? Não tenho dúvidas de que o amor às gentes e ao mundo, como anunciava Freire, e a possibilidade da descoberta, da transformação do contexto onde estamos inseridos e do combate à visão fatalista que imobiliza, aliena e asfixia os sonhos nos move nesse processo.

O ato de pesquisar exige de quem o faz a renúncia de certezas e convicções. Exige de nós humildade para reconhecermos que somos seres incompletos e que nos fazemos humanos

em nossa relação com o outro e com o conhecimento que construímos coletivamente, graças à dúvida e ao conflito existencial, que são intrínsecos a nossa condição de ser neste mundo. A propósito disso, Freire nos lembra de que “Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre.” (2011a, p.69).

Portanto, este capítulo apresenta os caminhos metodológicos que foram trilhados por um grupo engajado em um processo de investigação e de mudança da realidade, cujo conhecimento foi construído a partir de uma prática formativa baseada nos pressupostos teóricos da pedagogia freireana.

2.2 Metodologia para a formação e transformação da realidade: a pesquisa-ação

A pesquisa-ação, perspectiva metodológica adotada neste trabalho, não é recente e sua origem remonta à década de 40, nos trabalhos de pesquisa experimental desenvolvidos por Kurt Lewin¹⁰, psicólogo alemão naturalizado americano. Naquela época, a pesquisa-ação emergia como uma possibilidade metodológica que potencializava as relações entre teoria e prática, pautada em princípios que privilegiavam a efetiva participação de todos os sujeitos e a construção de relações democráticas.

No decorrer dos anos, essa opção metodológica serviu a interesses e intencionalidades diversas, adquirindo notoriedade no campo educacional com as ideias de Laurence Stenhouse, John Elliot, Wilfred Carr e Stephen Kemmis (COSTA, 1991). Quanto ao desenvolvimento da pesquisa-ação na América Latina,

[...] as pesquisas participantes de maneira geral surgem entre as décadas de 1960 e 1970 nas experiências de Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Danilo Streck, entre outros, preocupados também com a participação dos grupos sociais considerados excluídos da tomada de decisões para a solução de problemas coletivos, tendo, portanto, um conteúdo bastante politizado. No caso de Paulo Freire, em especial, ao se analisar seus postulados sobre a importância da reflexão crítica dos sujeitos sobre suas práticas e da problematização da realidade para seu enfrentamento, fica evidente a presença de seus pressupostos teórico-metodológicos na consolidação da pesquisa-ação, principalmente no campo da educação. (TOLEDO; JACOBI, 2013, pp. 157 – 158).

¹⁰ Ao discorrer sobre Kurt Lewin, Franco explica que “Suas atividades com pesquisa-ação foram desenvolvidas quando trabalhava junto ao governo norte-americano. Suas pesquisas iniciais tinham por finalidade a mudança de hábitos alimentares da população e também a mudança de atitudes dos americanos frente aos grupos étnicos minoritários. [...] Suas pesquisas caminhavam paralelamente a seus estudos sobre a dinâmica e o funcionamento dos grupos. Sua forma de trabalhar a pesquisa-ação teve grande desenvolvimento nas empresas em atividades ligadas ao desenvolvimento organizacional.” (2005, p.485).

Portanto, a escolha da metodologia desta pesquisa, que trilha um caminho investigativo e formativo a partir da pedagogia de Freire, demanda uma coerência entre a fundamentação teórica que alicerça o trabalho, seus objetivos, suas ações e a própria opção metodológica, afinal,

A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso. (FREIRE, 2011a, p. 37).

Sendo assim, se fez necessário optar por uma metodologia que articulasse a compreensão crítica de uma realidade e a transformação dela, além da construção coletiva de conhecimento durante todo o processo. Nesse sentido, a pesquisa-ação se destacou como a opção mais adequada a esses propósitos, na medida em que se constitui como uma metodologia dialética, marcada pela interação reflexiva e pela cooperatividade entre pesquisador e pesquisados. Quanto ao papel do pesquisador, especificamente, Barbier ressalta que

A pesquisa-ação obriga o pesquisador de *implicar-se*. Ele percebe como está *implicado* pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também *implica* os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo. Ele compreende, então, que as ciências humanas são, essencialmente, ciências de interação entre sujeito e objeto de pesquisa. [...] O pesquisador descobre que na pesquisa-ação, [...], não se trabalha *sobre* os outros, mas e sempre *com* os outros. (BARBIER, 2004, p.14, grifo do autor).

Na perspectiva de uma metodologia que pressupõe o comprometimento efetivo de todos os envolvidos, os sujeitos que participam do trabalho na condição de pesquisados atuam de maneira extremamente ativa ao longo do processo, compreendendo seu papel no desenvolvimento da pesquisa e tendo autonomia para atuar no contexto a ser transformado junto ao pesquisador. Esse movimento exige do grupo senso de coletividade e de respeito ao outro, como defende Barbier:

Não há pesquisa-ação sem participação coletiva. É preciso entender aqui o termo “participação” epistemologicamente em seu mais amplo sentido: nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, “actantes” na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. É o reconhecimento de outrem como sujeito de desejo, de estratégia, de intencionalidade, de possibilidade solidária. (BARBIER, 2004, pp. 70-71).

Além da parceria entre pesquisador e pesquisados, Franco também destaca como princípios inerentes à pesquisa ação, de caráter formativo e emancipatório:

- a realização da pesquisa em ambientes onde acontecem as próprias práticas;
- a organização de condições de autoformação e emancipação aos sujeitos da ação;
- a criação de compromissos com a formação e o desenvolvimento de procedimentos crítico-reflexivos sobre a realidade;
- o desenvolvimento de uma dinâmica coletiva que permita o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas com o coletivo, no sentido de apreensão dos significados construídos e em construção;
- reflexões que atuem na perspectiva de superação das condições de opressão, alienação e de massacre da rotina;
- ressignificações coletivas das compreensões do grupo, articuladas com as condições sociohistóricas;
- o desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação. (FRANCO, 2005, p. 489).

Devido às especificidades da metodologia escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa, cuja abordagem é qualitativa, os procedimentos metodológicos e instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: questionários, diário de campo e filmagens dos encontros.

A fim de atender aos propósitos deste trabalho, os dados coletados durante o período de realização da pesquisa foram organizados e sistematizados em sínteses elaboradas a partir dos encontros, dos registros de falas significativas dos participantes e de outros membros da comunidade escolar, das filmagens e imagens feitas nos momentos de formação e de ação dos profissionais da limpeza, além dos resultados indicados nos questionários.

2.3 A investigação temática como possibilidade formativa de educadores não docentes

O trabalho de formação desenvolvido com educadores não docentes e analisado nesta dissertação foi fundamentado nos princípios da investigação temática, metodologia coerente com a perspectiva de uma educação problematizadora, tratada por Freire no terceiro capítulo da **Pedagogia do Oprimido**.

A escolha por essa metodologia não foi aleatória. Considerando os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, trabalhadores invisibilizados no cotidiano de uma escola pública da cidade de São Paulo, era necessário optar por uma metodologia de formação que os considerasse sujeitos, inseridos em uma realidade a ser transformada. Nesse sentido,

A investigação temática tem como ponto de partida a prática concreta dos participantes da pesquisa e questões que, pela ótica destes, se constituem como seus maiores desafios e preocupações. Ao pesquisar coletivamente esses problemas, tem-se a intenção de produzir conhecimentos que possam contribuir para a transformação da realidade investigada e para o avanço do campo de estudos a ela relacionado,

concomitantemente ao desenvolvimento de um processo crítico e colaborativo de educação. Trata-se, portanto, de uma forma de se aproximar da realidade que sobrepõe epistemologia e metodologia, subsumida a um compromisso ético-político com grupos oprimidos e com a superação de todas as formas de opressão. (SAUL, A. M; SAUL, A., 2017, p. 431).

O processo de investigação da realidade, por sua vez, não pode ser realizado desprovido de problematização e de diálogo, elementos imprescindíveis para a elucidação das contradições vividas pelos sujeitos no cotidiano. A propósito disso, Freire (2015b) ressalta que problematizar “[...] é exercer uma análise crítica sobre a realidade problema” (p. 229), fundamentada na “[...] prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabelece uma relação dialógica permanente.” (p. 77). Portanto, nesta concepção de educação, as relações entre os sujeitos são horizontais, em contraposição a qualquer postura antidemocrática, autoritária e domesticadora.

Outro aspecto importante presente na metodologia da investigação temática e que poderá ser observado no capítulo seguinte, momento em que descrevo e analiso o percurso formativo realizado com educadores não docentes, é a participação ativa de todos os sujeitos, de maneira que os temas levantados e as ações encaminhadas eram pensados e planejados coletivamente.

Identificar as contradições vividas pelos sujeitos e que os desumaniza, na medida em que distorcem a vocação ontológica deles para o ser mais, se constitui como um dos objetivos da metodologia da investigação temática. Freire esclarece que as situações concretas que se colocam como obstáculos que impedem a humanização e a libertação dos homens, impondo um limite para a atuação deles no mundo, são denominadas de “situações-limite”, barreiras que precisam ser superadas (FREIRE, 2015b).

Na perspectiva de uma educação dialógica, os temas, “encobertos pelas ‘situações-limite’” (FREIRE, 2015b, p. 130), emergem do diálogo mantido com os sujeitos, por isso são carregados de sentido e estão comprometidos com a elucidação e transformação de uma realidade que coisifica e domina o homem, mantendo-o ajustado a uma ordem opressora. Para Freire,

Esta investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. (FREIRE, 2015b, p. 121).

Os conhecimentos construídos nesse processo requerem a articulação dialética entre os saberes empíricos, adquiridos a partir da experiência concreta do indivíduo, e os saberes científicos, construídos e sistematizados no decorrer da história da humanidade. Sendo uma metodologia de caráter político, a relação entre os saberes propicia as condições necessárias para o desenvolvimento da consciência crítica, imprescindível para uma práxis transformadora.

Ao desenvolver a consciência crítica, o homem se empenha para superar as situações-limite que o oprimem, exercendo sobre a realidade uma ação transformadora, em busca da materialização de um sonho, ou seja, do inédito viável:

O “inédito viável” é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada, e quando se torna um “percebido-destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade. Assim, quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as “situações-limite” que os e as deixaram a si e a quase todos e todas limitados a *ser menos*; o “inédito viável” não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que tinha antes de inviável. (FREIRE, 2016b, p.279, grifo do autor).¹¹

Partindo da metodologia de investigação temática explicitada por Freire, alguns autores, considerando diferentes contextos de educação, construíram modos distintos para a sistematização desse processo. Dentre todos destaco Silva (2004, 2007), cujo trabalho contribuiu para a organização das etapas de formação desenvolvidas com profissionais não docentes e analisadas nesta dissertação.

Os encontros, realizados durante o ano letivo de 2015, partiram da condição desumana vivida por alguns sujeitos na escola que serviu de lócus para a presente pesquisa: a invisibilidade profissional. A realidade do contexto investigado apontava para o isolamento dos trabalhadores não docentes, o que podia ser percebido não somente na postura subalterna adotada por eles no cotidiano, mas também na maneira como eram tratados pelos alunos e por outros servidores da unidade. À medida que eu, pesquisadora e diretora dessa escola, dialogava com esses sujeitos, a invisibilidade sentida por eles no cotidiano se manifestava como uma situação-limite a ser superada.

Da escuta atenta mantida nos diálogos tidos com os educadores não docentes, foram selecionadas falas significativas, de acordo com os princípios explicitados por Silva (2004).

¹¹ Trechos retirados das notas escritas por Ana Maria Araújo Freire e que compõem o livro **Pedagogia da Esperança**.

Nesse sentido, buscou-se privilegiar as falas que denunciavam os conflitos e as tensões vivenciadas por aquele grupo, além dos limites explicativos apresentados em relação às situações levantadas.

A partir da problematização das falas significativas selecionadas, escolhemos o tema gerador, considerando a perspectiva dos educadores não docentes, as contradições sociais vividas por eles e a necessidade de se compreender e superar as situações-limite reveladas nas falas. A esse respeito, Freire explica que

Pesquisar o tema gerador é pesquisar o pensamento do homem sobre a realidade e sua ação sobre essa realidade que está em sua práxis. Quanto mais os homens se posicionam com atitude ativa na exploração de suas temáticas, mais profunda se torna sua consciência crítica da realidade e, ao enunciar essas temáticas, mais se apoderam dessa realidade. (FREIRE, 2016a, p.65).

A fim de sistematizar e representar o processo de redução temática, Silva (2007) propõe a construção de uma rede temática, instrumento pedagógico importante para “[...] registrar concepções de mundo e sistematizar discussões em seus diferentes momentos de análise da realidade problematizada.” (2007, p.17). Todavia, na formação realizada com os educadores não docentes, optamos em sistematizar os temas em um quadro, conforme poderá ser consultado no próximo capítulo.

Ao longo dos encontros, três momentos do “fazer-educacional popular crítico”, como denomina Silva (2007, p.15), se fizeram presentes no percurso, sendo eles:

- Estudo da Realidade ou Problematização Inicial – em que se analisa uma situação significativa da realidade local, problematizando-a e questionando os modelos explicativos propostos pela comunidade e alunos (codificação / decodificação de contradições).
- Organização do Conhecimento (OC) ou Aprofundamento Teórico (AT) – em que os conhecimentos sistematizados selecionados são confrontados com a problematização inicial, buscando uma nova concepção das situações analisadas.
- Aplicação do Conhecimento (AC) ou Plano de Ação (PA) – em que o conhecimento anteriormente construído e apreendido é utilizado para “reler” e reinterpretar a própria realidade, bem como para ser extrapolado para novas situações que apontarão novas problematizações, retroalimentando o processo. (SILVA, 2007, pp. 15-16).¹²

¹² É importante ressaltar que esses três momentos pedagógicos foram pensados, inicialmente, para o trabalho desenvolvido em Ciências Naturais, com foco no ensino fundamental e médio, conforme está explicitado em: DELIZOICOV, Demétrio. **Conhecimento, tensões e transições**. 1991. 219 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1991. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/75757/82794.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

A seguir, serão apresentadas outras informações a respeito do contexto da pesquisa, dos sujeitos envolvidos e de como a rotina da escola era organizada, a fim de garantir a realização dos encontros, que serão descritos e analisados no próximo capítulo.

2.4 Descrição do contexto

A escola que serviu de lócus para a presente pesquisa pertence à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e está localizada na periferia da zona leste da cidade. Em 2015, ano em que foi realizado o estudo, a unidade escolar atendia, aproximadamente, 720 alunos, estando eles matriculados do 1º ao 9º ano do ensino fundamental.

Essa EMEF foi construída mediante reivindicação e luta da comunidade local que, apesar da demanda de crianças em idade escolar, não contava com uma instituição pública de ensino próxima que pudesse atendê-la, o que obrigava os pais a matricularem seus filhos em escolas mais distantes. Assim, nasceu o atual prédio, cujas atividades foram iniciadas em maio de 2009.

Figura 2 – EMEF que serviu de lócus para a pesquisa



Fonte: a autora.

Desde o início de seu funcionamento, essa escola é marcada pela rotatividade de diretores e de profissionais terceirizados. Em 2015, estando a diretora efetiva designada como supervisora escolar, se tornou necessário realizar uma eleição para a escolha do novo gestor. Após um período de socialização e de discussão das propostas elaboradas pelos candidatos ao cargo, considerando as demandas da unidade em questão, fui eleita pelo conselho de escola e, junto com aquela comunidade, assumi o desafio de reacender os sonhos e a esperança, na busca por uma escola mais humana e mais próxima das pessoas.

Logo nos primeiros dias de trabalho, algumas questões despertaram a minha atenção. Dentre elas, gostaria de ressaltar a atuação subalterna assumida pelos profissionais da equipe de limpeza em relação aos demais servidores da escola. Observei também que os trabalhadores terceirizados não se consideravam educadores e não eram assim reconhecidos pelos demais, desenvolvendo o trabalho cotidiano de forma mecânica.

Tendo em vista o contexto descrito, surgiu a necessidade de se investigar de maneira mais aprofundada essa problemática, percebida não somente por mim, na condição de gestora pesquisadora, mas apontada, inclusive, em algumas falas dos próprios profissionais terceirizados, devidamente registradas e analisadas no capítulo 3 desta dissertação.

2.5 Descrição dos sujeitos da pesquisa

O grupo que participou dos encontros formativos durante o ano de 2015 foi composto por seis funcionários que, diferentemente dos demais servidores da unidade, concursados e estatutários, foram contratados por uma empresa terceirizada como auxiliares de limpeza, sob o regime trabalhista da CLT.

Dos seis profissionais que atuavam no segmento da limpeza desta escola, somente dois deles (Marcos e Irani)¹³ trabalhavam na unidade desde 2009, ano que marcou o início das atividades neste prédio, conforme já relatado. As demais funcionárias, Carmelita, Eliane e Rosana, foram transferidas para essa EMEF no decorrer de 2015, enquanto Mara começou a trabalhar na escola durante o segundo semestre de 2014.

O quadro a seguir oferece outras informações importantes sobre os sujeitos participantes da pesquisa:

¹³ A fim de preservarmos a identidade dos participantes da pesquisa, serão adotados nomes fictícios.

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa

Dados dos participantes da pesquisa	Marcos	Carmelita	Irani	Mara	Eliane	Rosana
Idade	59	56	54	44	26	24
Escolaridade	Ensino Fundamental Completo	Ensino Médio Completo	Ensino Fundamental Completo	Ensino Fundamental Incompleto (estudou até o 3º ano)	Ensino Fundamental Incompleto (desistiu quando cursava o 9º ano)	Ensino Médio Completo
Ano de ingresso na atual empresa	2009	2015	2009	2014	2015	2015
Naturalidade	Paraíba	São Paulo	São Paulo	Bahia	São Paulo	Maranhão
Autodeclaração de cor	Branco	Branca	Branca	Parda	Negra	Parda

Fonte: questionário de caracterização preenchido pelos profissionais que participaram da pesquisa.

2.6 Descrição de como funcionavam os encontros

Os encontros¹⁴ foram realizados entre os meses de abril e dezembro de 2015, totalizando doze, e aconteceram durante o horário de trabalho dos educadores não docentes. Para a realização desses momentos formativos, precisávamos organizar as rotinas de todos os envolvidos, considerando as demandas existentes no cotidiano escolar, que é repleto de imprevistos. Devido a isso, nem sempre conseguíamos agendar os momentos com muita antecedência ou cumprir as datas que tínhamos combinado, cabendo a esses casos o replanejamento das formações. Geralmente, nos encontrávamos entre às 12h30 e às 14h.

Considerando os espaços da unidade escolar, os encontros foram realizados, em sua maioria, na brinquedoteca, um espaço amplo, com cadeiras móveis e mesas retangulares, apropriadas para trabalhos coletivos.

¹⁴ Os momentos formativos que, a princípio, eram chamados de “reuniões”, logo foram renomeados pelos educadores não docentes de “encontros”, com o argumento de que o primeiro termo os remetia à formalidade, a pouca participação e interferência na pauta, enquanto que o segundo refletia outro contexto: um grupo de estudo que se reúne com maior liberdade, sem a rigidez que caracteriza uma pauta burocrática, participando na definição dos temas a serem estudados e dos encaminhamentos levantados. No próximo capítulo, essa questão será tratada com maior profundidade.

Apesar da equipe gestora acreditar na importância da formação desenvolvida com os educadores da limpeza e no papel educativo desempenhado por eles, muitas vezes, a rotina da escola impossibilitava a presença de todos nos encontros. Desse modo, assistentes de direção e coordenadoras pedagógicas se revezavam para participar dos momentos formativos que, em alguns encontros, contou somente com a minha presença, pesquisadora e diretora da escola, além dos sujeitos participantes da pesquisa.

A dialogicidade, princípio fundamental para a humanização, se fez presente em todo o processo: na elaboração e organização das ações referentes à leitura da realidade, na seleção dos temas estudados e também no levantamento de propostas de ações que pudessem contribuir para a mudança da realidade local, marcada pela invisibilidade dos profissionais que atuavam no segmento da limpeza.

Considerando as especificidades dos participantes da pesquisa, foram utilizadas diferentes linguagens durante os momentos formativos, como ilustrações, charges, textos diversos, dentre outras. A escolha e o planejamento das atividades ocorriam entre os encontros, a partir das reflexões e dos diálogos realizados com os educadores não docentes.

A fim de sistematizarmos o percurso realizado pelo grupo, o conhecimento construído por ele e, conseqüentemente, os impactos disso na realidade da unidade escolar, alguns encontros foram filmados, o que só foi possível graças à autorização prévia concedida pelos participantes da pesquisa. Além das gravações, foram realizados vários registros dos encontros formativos: narrativas, desenhos, colagens e fotografias, materiais ricos e imprescindíveis para a análise dos dados, o que será feito no próximo capítulo.

Ao longo das formações, a avaliação não se fez presente apenas no meu olhar atento aos movimentos do grupo e nas minhas reflexões pessoais a respeito dos rumos das atividades desenvolvidas, dos temas estudados e das estratégias propostas. Em cada encontro era destinado um momento para a avaliação, a fim de que os educadores não docentes pudessem se posicionar a respeito do percurso trilhado pelo próprio grupo, compartilhando suas impressões, seus anseios, seus sonhos e as sugestões de encaminhamentos.

3 FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA LIMPEZA: DA INVISIBILIDADE PARA O PROTAGONISMO DA AÇÃO EDUCATIVA

Transformação

*Eram trabalhadores silenciados
Oprimidos
Excluídos
Invisibilizados!*

*Mas como ser mais
Se em ser menos, a realidade desumana os tornou?*

*O grupo, em comunhão, nos encontros refletiu
E algumas ações definiu.*

*Transformações na realidade escolar ocorreram
E os trabalhadores, antes invisibilizados, educadores se tornaram!*

*Educadores críticos
Participativos
Admirados
Visibilizados!*

(Vanessa Barbato Rodrigues)

3.1 Reflexões preliminares...

O poema que inicia este capítulo foi escrito por mim e sintetiza o percurso formativo trilhado por um grupo de profissionais terceirizados, que eram “silenciados”, “excluídos” e “invisibilizados” no cotidiano de uma escola pública. Diante de uma situação desumana, como a retratada, que distorce a vocação ontológica e histórica dos homens para o ser mais, como podemos permanecer indiferentes? Sendo a escola um espaço de construção de conhecimento e de cidadania, como pode ser possível que uma parte dos sujeitos que lá atua seja, absolutamente, esquecida e desconsiderada?

Foram reflexões como as explicitadas que me motivaram, como diretora de escola, a romper com o imobilismo que consente com a coisificação dos seres humanos, tratando-os como descartáveis e substituíveis, em consonância com a ética mercadológica que rege as relações de trabalho.

O caminho percorrido não foi fácil, como todo processo de mudança não é. Encontramos obstáculos de diversas naturezas, todavia, não nos intimidamos, mantendo-nos firmes ao propósito de refletirmos sobre a realidade vivida, “em comunhão”, na certeza de que uma relação democrática e dialógica poderia possibilitar o desvelamento crítico e a transformação da realidade desumana vivenciada.

A compreensão crítica da realidade, despertada a partir dos conhecimentos construídos coletivamente, foi determinante para o levantamento de encaminhamentos que contribuíram para mudanças significativas no cotidiano da escola. Os profissionais da limpeza, antes invisibilizados, se reconheceram como educadores na relação com os alunos e com os demais membros da comunidade escolar, deixando para trás a postura subalterna e resignada que antes os acompanhava.

Nas próximas páginas, compartilho o percurso formativo desenvolvido com os educadores não docentes de uma escola pública da cidade de São Paulo, na esperança de que a prática relatada sirva de inspiração para outros diretores e formadores, comprometidos com uma educação libertadora.

3.2 Encontro formativo: o espaço dialógico-reflexivo para o desvelamento da realidade

A fim de desvelarmos criticamente a invisibilidade que marcava a equipe da limpeza no contexto estudado, reconheci que era necessário pensarmos em espaços formativos que não ficassem restritos somente aos professores, tendo em vista que a formação é permanente por considerar o homem, docente e não docente, um ser inacabado, em busca constante pelo conhecimento.

Todavia, nas concepções reveladas pelos sujeitos da pesquisa ficou evidente que um espaço dialógico-reflexivo não poderia ser denominado de *reunião*, momento geralmente destinado para cobrança de resultados, realização de tarefas burocráticas e para discussões inócuas, que desconsideravam os anseios vividos por eles, como explicitou Irani:¹⁵

Sinceramente, não gosto muito de reunião. Os diretores antigos só convocavam o pessoal da limpeza para uma reunião quando queriam chamar a atenção ou comunicar uma troca de funcionário. Às vezes, pediam alguma opinião, porém, na prática, as coisas nunca mudavam. (IRANI).

¹⁵ As falas dos participantes da pesquisa foram reescritas de acordo com a variedade padrão da língua portuguesa, mantendo o sentido original das declarações dadas.

Na perspectiva dos educadores não docentes, o termo reunião designava um momento caracterizado por formalidades, com pauta definida à revelia das necessidades e especificidades do grupo, marcado por relações verticalizadas, uma vez que era direcionado por inteiro pela equipe gestora, cabendo aos sujeitos se manterem calados e passivos, o que acabava por reforçar ainda mais a invisibilidade deles, como fica evidente na fala do funcionário Marcos:

Durante todos os anos de trabalho nesta escola, eu nunca fui consultado por nenhum diretor. Nas reuniões feitas com a direção só recebíamos ordens. Eu entendo que não tenho muito estudo, porém, isso não significa que eu não possa contribuir com a escola. Gostaria muito de ter tido diretores que ouvissem mais o pessoal da limpeza, que dessem atenção para o nosso trabalho, que nos chamassem para conversar, como você tem feito desde quando assumiu a escola. (MARCOS).

Diferente do que ocorria nas reuniões citadas, marcadas por relações autoritárias, os encontros¹⁶ formativos tinham como proposta construir conhecimento crítico a partir da realidade desumana vivenciada pelos educadores não docentes no cotidiano da escola, em um percurso que os considerasse sujeitos, anseio revelado por Marcos quando manifesta o desejo de ser ouvido, de ser reconhecido como gente. Ao tratar o homem como objeto, incorporam-se ao processo formativo os princípios de uma educação bancária, que não oferece condições para que ele reaja à massificação e à alienação, impedindo a sua autêntica libertação e humanização. Nesse sentido, Freire destaca que

[...] se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 2015b, p. 93, grifo do autor).

Desse modo, uma formação que revelasse as contradições vividas pelos educadores invisibilizados no cotidiano da escola, libertando-os, não poderia deixar de partir da práxis, visto que é por ela que o homem transforma a si próprio e a realidade que o oprime. Trazer a ação e a reflexão, em um momento marcado por relações dialógicas e democráticas, era fundamental para proporcionar uma formação contrária à alienação e ao controle, partindo dos elementos da realidade concreta.

¹⁶ O termo *encontro* foi escolhido pelo grupo antes de iniciarmos as formações, quando dialogávamos a respeito dos princípios e das concepções que estariam presentes nesses momentos.

Em contraposição a uma formação autoritária e silenciadora, sonhávamos com encontros formativos que possibilitassem a emancipação dos homens que deles participassem, contribuindo para a superação do homem-coisa em homem-sujeito, comprometido com as questões e contradições de seu tempo, como é defendido por Freire:

Os homens, em seu processo, como sujeitos do conhecimento e não como recebedores de um “conhecimento” de que outro ou outros lhes fazem doação ou lhes prescrevem, vão ganhando a “razão” da realidade. Esta, por sua vez, e por isto mesmo, se lhes vai revelando como um mundo de desafio e possibilidades; de determinismos e de liberdade, de negação e de afirmação de sua humanidade; de permanência e de transformação; de valor e desvalor; de espera, na esperança da busca, e de espera sem esperança, na inação fatalista. (FREIRE, 2001f, p. 84).

Nessa perspectiva, os encontros se constituiriam como espaços de reflexão, de conhecimento, de esperança e de sonhos, tendo em vista que a transformação de uma realidade marcada pela desumanização só seria possível no coletivo, na comunhão entre os homens, afinal, “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: *os homens se educam em comunhão*, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 2015b, p. 96, grifo meu).

Uma formação emancipatória, cujos conhecimentos são construídos coletivamente pelos sujeitos, não pode prescindir do diálogo que, “[...] como encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização” (FREIRE, 2015b, pp.184-185), sendo a reflexão dialógica do coletivo imprescindível nesse processo, conforme discutido no primeiro capítulo desta dissertação.

Os conteúdos trabalhados no decorrer dos encontros foram pensados coletivamente a partir da necessidade de se compreender e superar a situação-limite levantada pelos sujeitos da pesquisa: a invisibilidade no cotidiano da escola.

Os materiais utilizados nos encontros, e que contribuíram para o desvelamento crítico da realidade vivenciada e para a problematização da situação-limite, foram selecionados considerando as especificidades dos educadores não docentes. Desse modo, muitos dos diálogos e das reflexões emergiram do contato com textos diversos, charges e imagens, além de propostas que envolviam a colagem, a pintura e o desenho.

Figura 3 – Proposta de recorte e colagem como estratégia de registro, após uma reflexão coletiva



Fonte: a autora.

É importante ressaltar que o processo formativo não ficou restrito somente aos encontros realizados com os educadores não docentes. Os encontros eram momentos dialógico-reflexivos importantes para a compreensão e desvelamento da realidade desumana constatada no cotidiano da escola, contudo, não eram suficientes para a superação da situação-limite identificada. Era imprescindível que as ações fossem ampliadas e impactassem também os outros sujeitos e segmentos que compunham a comunidade escolar, o que se constituía como um dos meus maiores desafios como diretora dessa instituição, de maneira que a invisibilidade fosse superada e o sonho de uma escola humana e emancipadora se tornasse possível.

3.3 Os momentos da investigação temática no processo formativo

A formação, descrita e analisada a seguir, se desenvolveu a partir dos princípios da metodologia de investigação temática de Freire, conforme explicitados no capítulo anterior. Para a sistematização desse processo, recorri às pesquisas de Silva (2004, 2007), que trabalha com três momentos na prática da educação popular crítica: Estudo da Realidade ou

Problematização Inicial, Organização do Conhecimento (OC) ou Aprofundamento Teórico (AT) e Aplicação do Conhecimento (AC) ou Plano de Ação (PA).

3.3.1 A invisibilidade dos sujeitos no contexto da pesquisa: uma leitura da realidade

A leitura da realidade, pressuposto freireano, é indispensável quando se tem como propósito a transformação social, pois permite ao homem compreender criticamente o mundo onde está imerso, assim como os mecanismos de opressão que desumanizam e alienam.

Sendo assim, a fim de ampliarmos a compreensão do contexto em que estávamos inseridos e identificarmos as contradições e os conflitos vivenciados pelos educadores não docentes da escola, se fez necessário investigar de maneira minuciosa a realidade vivida por eles, processo iniciado antes da realização dos encontros formativos.

Os sujeitos participantes da pesquisa eram provenientes de uma empresa terceirizada, embora atuassem no setor público,¹⁷ estando inseridos em um contexto cuja ética é mercadológica e, por isso, “[...] se curva obediente aos interesses do lucro.” (FREIRE, 2015a, p.17). Nessa compreensão de ética, o homem é objeto, e não sujeito, a quem a vocação ontológica para o ser mais é distorcida e negada, se contrapondo aos princípios da ética universal do ser humano que, na perspectiva de Freire, é comprometida com a vida, com a dignidade humana, como explica Borges:

A ética de que parte Freire, não está pautada em dogmatismo e nem na neutralidade. Não é abstrata e nem coisa de manuais ou contidas em eloquentes discursos, mas comprometida com a vida. Não é uma ética discursiva, mas vital, pois é o resultado do engajamento de Freire com as vítimas negadas, os oprimidos pelo sistema que se impõe de modo hegemônico, mas também das influências de outros grandes lutadores que se engajaram na comunhão com os oprimidos. (BORGES, 2014, p.228).

¹⁷ É importante salientar que o fenômeno da terceirização não é recente no Brasil, tendo se expandido de maneira significativa durante a década de 90, atingindo o ápice em 1995 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, com a consolidação de políticas neoliberais que tinham como principal objetivo a redefinição do papel do Estado e, conseqüentemente, a redução de gastos. Com a terceirização no serviço público veio também a desvalorização salarial, o achatamento da carreira e a distinção entre os que são funcionários efetivos, contratados via concurso, e os não efetivos.

No município de São Paulo, até a gestão da prefeita Luiza Erundina, de 1989 a 1992, todos os profissionais que atuavam dentro das escolas eram servidores públicos e compunham a equipe escolar, como os serventes escolares, responsáveis pela limpeza e pela merenda, além dos vigias. A gestão do prefeito Paulo Maluf, de 1993 a 1996, representou um retrocesso nas políticas públicas e nas concepções discutidas durante a gestão que o antecedeu, iniciando um processo irreversível de terceirização. Após a gestão de Celso Pitta, de 1997 a 2001, o PT reassume a prefeitura de São Paulo em 2001, com a prefeita Marta Suplicy, que inicia em sua gestão a terceirização da merenda escolar, processo que foi ampliado pela gestão Serra/Kassab, de 2005 a 2008, e se estendeu para os segmentos da limpeza e da vigilância da rede municipal de ensino, extinguindo o cargo dos servidores que atuavam nessas áreas.

Além de serem terceirizados, e também em virtude dessa condição, os profissionais que atuavam no segmento da limpeza não participavam de reuniões pedagógicas, eventos promovidos para e com a comunidade e de outros momentos coletivos, sendo essa uma realidade que se fez presente nesta unidade escolar desde quando ela foi inaugurada, em 2009, conforme relatado por Irani e Marcos:

Estou nesta escola desde quando ela veio para esse bairro, em 2009. Durante esses anos, nunca participei de reuniões com os professores e dos eventos feitos para a comunidade [...]. (IRANI).

[...] para nós, a reunião pedagógica é um dia como qualquer outro, aproveitamos que a escola está sem alunos para fazermos o “faxinão”. (MARCOS).

Somado aos fatos já descritos, é importante salientar ainda a não participação desses profissionais nos momentos de discussão da proposta pedagógica da escola (PPP) e em situações que implicavam decisões que, a priori, deveriam ser coletivas e envolver toda a comunidade escolar.

Outra situação relevante notada na unidade escolar, lócus desta pesquisa, era a grande rotatividade no quadro dos profissionais terceirizados, atingindo, sobretudo, os da limpeza, situação por mim observada desde quando ingressei nessa instituição como professora de Língua Portuguesa, em 2010. Ainda segundo relataram Marcos e Irani, os únicos funcionários que permaneceram na escola desde quando ela foi inaugurada, tal rotatividade era consequência da atuação de diretores que exerciam suas funções de maneira autoritária, solicitando a troca de funcionários sempre quando não se sentiam satisfeitos com os serviços por eles realizados, o que fica bastante evidente na fala de Marcos:

Desde quando a gente chegou aqui é a mesma coisa [...]. Os diretores não gostam de quem não trabalha direito. Quando eles percebem que algum funcionário fica enrolando, ligam para a nossa superior e, depois de uns dias, o funcionário é trocado. Às vezes, o diretor tem razão em pedir a troca do funcionário, mas às vezes a gente percebe que ele faz isso por implicância. Tem diretor que não gosta que funcionário terceirizado fale muito. (MARCOS).

No que tange ao relacionamento com os alunos, uma triste realidade foi constatada: os profissionais da limpeza eram constantemente hostilizados e desrespeitados, tratados pelos adolescentes, principalmente, como serviçais.

Estes meninos não têm educação! Quando a gente chama a atenção deles, dão as costas e deixam a gente falando. Acredita que já teve aluno que jogou o lixo no chão só para me ver pegar? E tem aqueles que falam que o nosso trabalho é limpar, que somos pagos para isso [...]. Não é fácil trabalhar com adolescente! (CARMELITA).

Entretanto, os sujeitos da pesquisa não eram invisíveis apenas para a equipe gestora e para os alunos, como apontam as falas transcritas acima, mas também para os docentes que lecionavam na unidade escolar, conforme dados revelados por um questionário respondido por eles, em abril de 2015. Embora mais da metade dos professores que responderam ao questionário (58,3%) trabalhassem nessa instituição há mais de três anos, 54,2% confirmaram que não conheciam todos os profissionais que atuavam na limpeza. Além disso, 83,3% dos entrevistados declararam não saber, inclusive, o nome dos funcionários do segmento em questão.

Apesar dos dados levantados serem contundentes, era necessário aprofundar a leitura daquele contexto, visto que a realidade concreta, segundo Freire (1986b, p.35), não “[...] se reduz a um conjunto de dados materiais ou de fatos cuja existência ou não, de nosso ponto de vista, importa constatar.” Ao contrário disso, ele ressalta que

[...] a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade. (FREIRE, 1986b, p. 35).

Dada a proximidade da primeira reunião pedagógica do ano de 2015, propus aos funcionários terceirizados que participassem desse momento coletivo de formação, considerando-os como sujeitos que não somente constroem a própria história, mas agem também para o desvelamento das situações opressoras e, conseqüentemente, para a transformação da realidade em que estão inseridos.

É importante salientar que o convite à reunião pedagógica nasceu da concepção da equipe gestora de que todos os profissionais que trabalham no interior da escola possuem uma ação educativa, o que os torna educadores nesse contexto. Assim, privilegiar a participação de apenas um segmento nesse momento formativo, como o dos professores, é exercer um modelo de gestão centralizador, autoritário e excludente, pois

Fazer uma gestão democrática significa contar com a participação dos representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar, significa compartilhar reflexões e ações, ter acesso a informações, contar com fóruns de diálogo, com descentralização do poder de decisão em relação ao projeto político pedagógico das unidades educacionais. (ANTUNES; PADILHA, 2010, pp.61-62).

Considerando que os profissionais oriundos de empresas terceirizadas não eram vistos como integrantes do grupo da escola e permaneciam alheios às formações, aos eventos e às decisões coletivas, o convite à reunião pedagógica trouxe surpresa e, até mesmo, certa

resistência, revelando algumas impressões de como os sujeitos envolvidos se percebiam dentro da instituição educacional. Ficou evidente que, para os profissionais não docentes, as formações e debates realizados deveriam se restringir aos professores, como se eles fossem os únicos que exercessem no contexto escolar uma ação educativa, concepção que nos é revelada na fala de Carmelita, recém-contratada pela empresa:

[...] não acho necessário participarmos da reunião pedagógica. Essa reunião não é só para professor? O que vamos fazer lá? Não conseguiremos entender os assuntos que serão discutidos na reunião. [...] o pessoal também comentou que é nesse dia que fazemos uma limpeza geral na escola. (CARMELITA).

A propósito de uma concepção que coloca o professor como o centro do processo formativo na escola, desconsiderando os demais sujeitos que também educam no espaço escolar, Monlevade afirma que

A ideia geral [...] é a de que os funcionários são e devem continuar a ser pedagogicamente marginais. A pedagogia estaria restrita aos professores e pedagogos. A divisão e especialização do trabalho confinaram o ato educativo e o ato pedagógico às salas de aula. Ignora-se que conhecimentos, atitudes e valores se constroem também nos outros espaços escolares, que se tornam educativos graças ao diálogo com funcionários dos pátios, das portarias, das bibliotecas, das secretarias, dos laboratórios. (MONLEVADE, 2014, p.82).

Outra crença identificada na fala de um dos sujeitos da pesquisa é a de que os saberes provenientes da experiência de vida são inferiores aos saberes acadêmicos, atestados pelo diploma de ensino superior conferido a profissionais como os docentes e os integrantes da equipe gestora:

Com todo o respeito, diretora, eu não gostaria de participar da reunião. Não tenho faculdade, não entendo nada de educação, não vou me sentir bem. Prefiro deixar algumas discussões para os professores e para vocês, que são da equipe gestora e, por isso, entendem de vários assuntos. (MARCOS).

Pensamentos como o de Marcos são muito recorrentes dentro da escola que, geralmente, desconsidera o “saber de experiência feito”¹⁸ (FREIRE, 2015a, p.39) dos alunos, dos pais e de funcionários que não exercem uma função docente, silenciando-os.

A fim de valorizar os saberes de todos os funcionários, docentes e não docentes, a pauta da reunião pedagógica foi planejada com intencionalidade pela equipe gestora a partir das necessidades formativas indicadas pelo grupo. Naquele contexto, discutir sobre os tempos e os espaços da instituição educacional era necessário e as contribuições feitas pelos

¹⁸ Expressão freireana para designar os saberes construídos e experienciados pelos sujeitos no decorrer de suas vidas.

educadores não docentes da escola, ainda que tímidas, foram imprescindíveis para o levantamento de encaminhamentos que contribuíram para a ressignificação da rotina da unidade escolar. Enquanto o olhar dos docentes se restringia ao espaço da sala de aula e aos corredores, os profissionais não docentes traziam a perspectiva de quem atuava junto aos alunos em outros tempos e espaços, até então ignorados, como nos horários das refeições, nos banheiros e no pátio.

Ao avaliarem a reunião realizada, alguns docentes apontaram como importante a participação de todos os segmentos da escola na discussão dos problemas e no processo de tomada de decisões, como ocorreu nesse momento. O registro feito por um dos professores, cuja identificação se manteve anônima, reitera a pertinência de se manter o debate sobre questões do cotidiano escolar com todos os sujeitos que trabalham na instituição:

Fiquei feliz em ver a participação do pessoal da limpeza e da cozinha na reunião pedagógica. O melhor foi presenciar a participação deles nas discussões sobre a organização dos intervalos, um momento da rotina completamente desconhecido por mim, que permaneço na sala dos professores, assim como a maioria faz. [...]. Sugiro que as próximas reuniões sejam tão boas como foi a de hoje! (DOCENTE).

Conceber uma reunião pedagógica com todos os sujeitos que compunham os diversos segmentos da unidade escolar era um desafio e, ao mesmo tempo, uma etapa importante no processo de construção coletiva do projeto político pedagógico daquela escola. Entretanto, a ação descrita, por si só, não era suficiente para superar a invisibilidade percebida no contexto da pesquisa. Era imprescindível questionar e refletir com os sujeitos invisibilizados a situação desumana vivida por eles no cotidiano da escola, de maneira que as causas da invisibilidade que os desumanizava pudessem ser desveladas criticamente.

A ênfase dos dois primeiros encontros, ocorridos após a primeira reunião pedagógica do ano, foi o aprofundamento da leitura da realidade, tendo em vista a identificação e a problematização das situações-limites, de maneira que as contradições sociais vividas pelos sujeitos e os limites explicativos adjacentes a elas pudessem emergir e nos orientar rumo ao desvelamento dessa realidade.

Desvelar os mecanismos de opressão imbuídos no contexto vivido, a partir de uma formação que é permanente por considerar o homem um ser inacabado e inconcluso, pressupunha refletir constantemente sobre os diversos aspectos da realidade, trazendo também para a discussão as especificidades da atuação prática dos educadores da limpeza no cotidiano da escola.

Embora os funcionários terceirizados que atuam dentro das escolas públicas estejam inseridos em uma ética mercadológica, é imprescindível destacar que as concepções que regem uma formação baseada nos pressupostos freireanos não coincidem com aquelas presentes em uma formação regida por princípios capitalistas. Nesse caso, as ações são descontextualizadas e se apresentam com o propósito de oferecer ao homem, objeto do processo, conhecimentos que potencializam o aumento da sua produtividade e, conseqüentemente, dos lucros.

Na concepção freireana, a formação permanente é uma necessidade da própria vida, na medida em que está relacionada intimamente com a visão de um homem em constante processo de vir-a-ser que, devido à consciência de sua inconclusão, se insere em um movimento permanente de busca pela sua vocação ontológica em ser mais, impulsionado pela curiosidade e pelas inquietações que o move a procura de respostas. A respeito disso, Freire ressalta:

A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história. (FREIRE, 2015a, p.133).

Partindo do pensamento de que a formação permanente pressupõe uma ação transformadora na realidade vivenciada, Furter¹⁹ defende que

A educação permanente é uma concepção dialética da educação, como um duplo processo de aprofundamento, tanto da experiência pessoal quanto da vida social global, que se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável de cada sujeito envolvido, qualquer que seja a etapa da existência que esteja vivendo. (FURTER, 1983, p.136).

Portanto, a maioria das problematizações realizadas nos encontros partia de falas registradas por mim e selecionadas intencionalmente, tendo em vista os conflitos e as tensões presentes no cotidiano dos educadores não docentes e os limites explicativos apresentados por eles a partir das contradições vivenciadas.

¹⁹ Pierre Furter, educador europeu que viveu por alguns anos no Brasil. Na década de 60, aproximou-se de Paulo Freire e de sua equipe que atuava na Universidade Federal de Pernambuco, além do Movimento de Cultura Popular do Recife, participando de discussões importantes no que se refere aos ideais de uma educação libertadora. Foi o principal difusor da educação permanente na América Latina. (BRANDÃO, 2006).

No primeiro encontro, sentimos a necessidade de dialogarmos a respeito da participação dos profissionais terceirizados na reunião pedagógica, pois era necessária a compreensão dos motivos que os deixavam apreensivos em se envolverem nesse momento formativo. Dessa discussão, falas significativas surgiram e foram registradas:

1. Eu nunca participei de nenhuma reunião com professores, por isso, tinha medo de não compreender os assuntos discutidos. [...]. Ter participado da reunião pedagógica foi importante para mim, pois aprendi muita coisa e acredito que pude ensinar também. Eu gostei! (IRANI).
2. Percebi que participar da reunião foi bom, pois pude entender melhor algumas coisas que ocorrem na escola [...]. No dia a dia não temos tempo para isso [...]. A gente passa o dia todo limpando. (ROSANA).
3. Sou bastante tímida, mesmo assim gostei de participar da reunião. (MARA).
4. Para mim foi importante a gente ter interagido com os professores e com os outros funcionários da escola. [...] isso não costuma ocorrer fora da reunião. (ELIANE).
5. Não nos sentimos excluídos ao sermos convidados para participarmos da reunião. Geralmente, o pessoal da limpeza é excluído de tudo. São trabalhadores invisíveis! (CARMELITA).
6. É bom que sejamos vistos como gente. Já fui repreendido por outros diretores ao tentar dar uma ideia para melhorar a escola. [...] nunca fui escutado e consultado por um diretor antes. (MARCOS).

Após a última fala, perguntei aos integrantes do grupo como se sentiam diante da realidade vivida no cotidiano da escola e Marcos respondeu:

7. [...] já me senti mais incomodado com isso. Hoje, eu me acostumei a ser tratado apenas como um faxineiro. As pessoas não acham que somos capazes de opinar sobre determinados assuntos dentro da escola. Então, venho aqui e faço o meu trabalho bem, pois esse é o meu ganha-pão. (MARCOS).

Carmelita concordou com o colega e completou:

8. Realmente, o pessoal da limpeza é invisível dentro da escola, tanto para os professores, como também para os alunos. (CARMELITA).

Concluídos os últimos comentários, observei que os demais sujeitos consentiram com as afirmações dos colegas e se mantiveram em total silêncio. É provável que estivessem com receio de revelar outros aspectos de uma realidade que era desumana em decorrência da postura mantida, sobretudo, por docentes e gestores. Acredito que o silêncio desse momento era reflexo de uma concepção histórica construída por aqueles sujeitos de que a escola possui uma estrutura rígida e hierárquica, sendo o diretor sua figura de maior autoridade que, por isso, deve ser temido.

As falas explicitadas foram digitadas e trazidas no segundo encontro para que pudéssemos fazer a problematização delas, a fim de identificarmos as situações-limites vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa, que precisariam ser compreendidas por eles e superadas coletivamente.

Assim, as oito falas descritas acima foram analisadas tendo em vista a elucidação das temáticas implícitas nelas. Os diálogos e as reflexões levantadas durante esse processo nos permitiram constatar que a situação-limite vivida pelos trabalhadores terceirizados no contexto dessa escola estava relacionada à invisibilidade profissional e pessoal.

Analisando criticamente as falas, ficou evidente que nesta escola existia uma dicotomia bem marcada: de um lado estavam os gestores e os docentes, do outro ficavam os profissionais terceirizados, submetidos a uma condição de subalternidade em relação aos primeiros. Diante de uma realidade escolar que não os considerava como educadores, eles não se sentiam pertencentes ao coletivo da escola, permanecendo marginalizados e excluídos das discussões, decisões e do projeto político pedagógico da instituição.

Portanto, a percepção da invisibilidade revelada nas falas dos educadores não docentes estava em consonância com os dados e os fatos colhidos no processo de leitura da realidade, iniciado antes mesmo dos encontros formativos. Desse modo, tínhamos o retrato da realidade concreta que se manifesta “[...] na relação dialética entre objetividade e subjetividade.” (FREIRE, 1986b, p.35).

Após a análise coletiva das falas, os educadores não docentes realizaram uma ampla discussão com o propósito de escolherem uma fala significativa (SILVA, 2004) que sintetizasse todas as apresentadas e que pudesse definir o tema gerador. A princípio, o grupo não entrou em um consenso e selecionou duas falas, sendo elas a 7 e a 8. Todavia, depois de novas discussões, o grupo concordou que a fala 7 não apenas contemplava a contradição central abordada na fala 8, a invisibilidade dos profissionais da limpeza na escola, como a ampliava. Portanto, o tema gerador selecionado foi:

“[...] já me senti mais incomodado com isso. Hoje, eu me acostumei a ser tratado apenas como um faxineiro. As pessoas não acham que somos capazes de opinar sobre determinados assuntos dentro da escola. Então, venho aqui e faço o meu trabalho bem, pois esse é o meu ganha-pão.” (MARCOS).

Ao pensarmos a investigação temática como metodologia de uma prática formativa articulada com os conflitos vividos pelos sujeitos, consideramos que não existe dicotomia entre os homens e o mundo, compreendido e transformado à luz da criticidade proporcionada pelos conhecimentos construídos a partir da realidade experienciada pelos próprios seres humanos. Nesse sentido, Freire enfatiza que

[...] o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo. Investigar o tema gerador é investigar, [...], o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis. [...] *Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade* e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela. (FREIRE, 2015b, pp. 136-137, grifo meu).

Definido o tema gerador, perguntei aos educadores não docentes se eles vislumbravam uma realidade diferente. Diante do silêncio do grupo, Rosana, a funcionária mais jovem, respondeu:

Apesar de ter aceitado este emprego por necessidade, e não por escolha, pois tenho uma filha pra criar, acabei gostando do que faço. Acho que seria ainda melhor se fôssemos tratados bem e o nosso trabalho fosse reconhecido como importante na escola. [...] se isso acontecesse, a situação seria bem melhor para todos nós! (ROSANA).

Mais tarde, pensando sobre os diálogos daquele encontro, recorri ao meu diário de campo para registrar algumas reflexões que fiz a respeito de questões subjacentes ao tema gerador escolhido e à afirmação da educadora Rosana:

Frente ao contexto desumano de *invisibilidade* vivenciado pelos funcionários da limpeza, a quem a vocação ontológica para o ser mais é negada no cotidiano da escola, restam o *conformismo*, a *desesperança* e a *visão fatalista da realidade*, como revela Marcos quando afirma: “[...] eu me acostumei a ser tratado apenas como um faxineiro”. Ao dizer “esse é o meu ganha-pão”, o funcionário encara a sua atuação profissional somente como um emprego, pois não estabelece com sua atividade uma relação de trabalho, atrelado ao construir, ao transformar, a um fazer carregado de sentido para um grupo de pessoas. Considerando as especificidades inerentes ao contexto da escola, tal situação se apresenta como uma contradição, visto que no cotidiano escolar todos contribuem com a formação de crianças e adolescentes. Achei interessante a perspectiva revelada na fala da funcionária Rosana em contraposição com a de Marcos, um senhor de quase 60 anos, prestes a se aposentar. Enquanto o discurso dele é marcado por uma postura de resignação, assumida frente à situação desumana vivenciada, a declaração de Rosana, uma jovem com apenas 24 anos de idade, deixa transparecer uma esperança de que a realidade pode ser diferente (inédito-viável), indicando, inclusive, um caminho para essa mudança que os levará a superação da situação-limite vivenciada por eles. (PESQUISADORA).

A partir das falas significativas selecionadas e sintetizadas no tema gerador escolhido pelos educadores não docentes, foi possível inferir que esses profissionais desejavam ser respeitados dentro do contexto escolar, o que não ocorreria enquanto a ação educativa desenvolvida por eles junto aos alunos e aos demais funcionários da escola nos diferentes espaços não fosse reconhecida e valorizada, tirando-os da invisibilidade. Refletindo sobre isso, percebi que a fala de Rosana revelava um contraponto à visão conformista e resignada presente no tema gerador, na medida em vislumbrava um futuro que, até então, não era sequer considerado. A propósito disso, registrei no meu diário:

Os profissionais da limpeza serão respeitados no ambiente escolar se deixarem de serem vistos somente como “faxineiros”. É imprescindível que eles se sintam pertencentes ao coletivo da escola e exerçam ações educativas inerentes ao trabalho que desenvolvem no cotidiano, reconhecendo-se e sendo reconhecidos pelos demais sujeitos como educadores, assumindo o protagonismo das próprias ações e saindo assim da invisibilidade. (PESQUISADORA).

Tendo sido reveladas as contradições apontadas no tema gerador selecionado pelos sujeitos da pesquisa, o momento seguinte do percurso formativo é marcado pela análise crítica da realidade, que requer a construção coletiva do conhecimento necessário para a compreensão e transformação dela.

3.3.2 Construção coletiva do conhecimento e o desvelamento da invisibilidade no contexto escolar

Após a identificação das contradições vividas pelos sujeitos da pesquisa, expressas nas falas significativas selecionadas e sintetizadas na que fora escolhida como tema gerador, o foco dos encontros passou a ser a análise crítica da realidade experienciada, o que demanda uma construção coletiva do conhecimento, a partir de uma relação dialógica e democrática, aspectos indissociáveis e imprescindíveis em uma perspectiva libertadora de educação. Nessa concepção, a leitura e o desvelamento da realidade

[...] é uma construção coletiva, feita com a multiplicidade das visões daqueles que o vivem. Transmitir ou receber informações não caracterizam o ato de conhecer. Conhecer é apreender o mundo em sua totalidade, e essa não é uma tarefa solitária. Ninguém conhece sozinho. (ANTUNES, 2008, p. 61).

O movimento de busca, coletiva e dialógica, pelos temas estudados é uma etapa importante do processo de investigação temática, pois eles contribuem para o desvelamento da realidade opressora. Ao compreenderem criticamente o contexto vivido, os homens

nutrem-se de esperança e se empenham para a superação das situações-limites identificadas, cuja percepção anterior lhes provocava desalento. Nesse sentido, Freire ressalta que

[...] não são as “situações limites”, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das “situações-limites”. (FREIRE, 2015b, p.126).

A fim de realizarmos a redução temática (FREIRE, 2015b), que nos permitiria selecionar os conhecimentos necessários para a compreensão e superação da situação-limite vivida pelo grupo, propus no terceiro encontro a problematização do tema gerador, que tinha como propósito trazer para a discussão aspectos dos níveis local, micro e macro da estrutura social e econômica, buscando-se perceber as relações existentes entre os acontecimentos desses níveis. Segundo Freire, esse movimento é fundamental na prática de uma educação problematizadora, uma vez que

[...] faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada. (FREIRE, 2015b, p.133).

Tendo em vista as contradições presentes no tema gerador e vividas pelos sujeitos, iniciamos o diálogo pensando a respeito da nossa realidade local. Portanto, partindo do tema gerador escolhido pelo grupo, refletimos: por que as pessoas desta escola acreditam que os funcionários que atuam no segmento da limpeza não são considerados capazes de opinar sobre assuntos educacionais? Dentre as várias colocações feitas pelos educadores não docentes, uma, em particular, se destacou:

Acho que não somos considerados capazes de opinar dentro da escola porque não temos faculdade, não temos o mesmo conhecimento dos professores. Para piorar a situação, somos terceirizados e trabalhamos na limpeza [...]. (ELIANE).

A fala da educadora Eliane resgata questões importantes, que já tinham aparecido em outros momentos, como: a desvalorização dos conhecimentos advindos das experiências de vida, em detrimento dos saberes valorizados no âmbito acadêmico, e o desprezo pela função desempenhada pelos funcionários que atuam na limpeza, além da natureza do próprio regime

de contratação deles, que os distingue dos servidores efetivos pela remuneração recebida e pelas condições de trabalho colocadas.

Diante do comentário de Eliane, e objetivando ampliar as discussões para outro nível, perguntei ao grupo se os funcionários terceirizados que atuam em outras escolas, assim como em outros espaços públicos e privados, também eram tratados da mesma maneira. Neste instante, o debate se intensificou e Rosana esclareceu:

Não vejo muita diferença entre o tratamento que a gente recebe na escola e na empresa. [...] terceirizado é terceirizado em todos os lugares! Não somos tratados da mesma forma que os outros funcionários que não são terceirizados. Será que o faxineiro que trabalha no shopping é bem tratado? O gari que varre as ruas é bem tratado? Tem gente que nem olha para um faxineiro! (ROSANA).

Aproveitando a fala de Rosana, Irani comentou a respeito de uma situação vivida pelo filho, funcionário terceirizado em uma grande empresa automobilística:

Mudaram meu filho de setor, só que ele é contratado por uma empresa terceirizada. Quando ele chegou nesse novo setor, os funcionários que não eram terceirizados não usavam uniforme e ele usava. No primeiro dia que ele subiu de uniforme, o pessoal do setor olhou para ele com outro olhar, porque sabia que ele era um terceirizado no meio deles [...]. Até hoje, mesmo depois de um bom tempo no setor, meu filho diz que ainda é tratado de um jeito diferente dos outros funcionários. (IRANI).

Com as concepções aflorando no debate realizado, refletimos a respeito do porquê os funcionários terceirizados são discriminados. Ficou explícito, a partir do diálogo realizado, que o salário pago a esses trabalhadores, a restrição de benefícios e direitos a eles imposta e o uniforme utilizado são fatores que contribuem significativamente para a precarização e desvalorização desse profissional que, na prática, vive uma realidade desumana dentro de instituições públicas e privadas.

Ao pensarmos a respeito da relação existente entre a terceirização e a luta trabalhista, os educadores não docentes foram unânimes em afirmar que o sindicato da categoria a que pertencem não os representa na luta por melhores salários e condições de trabalho. A propósito disso, Oliveira e Silva, em um artigo que trata da desvalorização que acomete o trabalhador terceirizado que atua na administração pública, explicam que

Os prejuízos dos trabalhadores terceirizados no que tange a sua representatividade são bastante explícitos. A representação sindical dos servidores públicos ocorre por meio de sindicatos historicamente fortes, fato que torna o gozo de certos direitos mais fáceis de serem exercidos. Em sentido contrário, os trabalhadores terceirizados são representados por sindicatos de menos expressividade, com fraco poder de negociação. Tal fato é perfeitamente constatado em movimentos grevistas, ou seja, enquanto os servidores efetivos exercem em sua plenitude o direito constitucional de

greve, constata-se que os trabalhadores terceirizados não se sentem encorajados em realizar movimentos paretistas por razões diversas. Essa desigualdade jurídica entre contratados e terceirizados leva, por exemplo, a uma completa dissonância na pauta de reivindicações e a uma fragilidade potencial que inibe a busca por melhores condições salariais e trabalhistas. (OLIVEIRA; SILVA, 2013, p.478).

Com a proximidade do término do encontro, voltamos o olhar para o cotidiano vivido em nossa escola, repleto de contradições e conflitos que precisariam ser superados. É necessário ressaltar que esse movimento dialógico de constante problematização e reflexão, a partir da realidade concreta vivida pelo sujeito, é imprescindível no processo de mudança de uma situação desumanizadora, pois na perspectiva freireana a reflexão e a ação são indissociáveis:

Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. (FREIRE, 2015b, pp. 72-73).

Por fim, diante dos aspectos discutidos no encontro, dedicamos um tempo para refletirmos a respeito de como poderíamos transformar a realidade vivida pelos educadores que atuam na limpeza no interior da escola. A propósito disso, Carmelita concluiu:

Se quisermos mudar a nossa realidade, acho que precisamos mudar a maneira como as pessoas nos veem aqui dentro [...]. Acho que as pessoas precisam parar de nos ver como “faxineiros” que estão aqui só pra limpar! Nós também sabemos muitas coisas e podemos dividir o que sabemos com as outras pessoas da escola. (CARMELITA).

No fim daquele encontro, ao refletir sobre os diálogos realizados com os educadores não docentes, registrei algumas questões em meu diário de campo:

Não há dúvidas de que a situação de invisibilidade vivida pelos trabalhadores terceirizados da escola os incomoda, pois eles não se sentem valorizados como profissionais e como seres humanos, vivendo uma realidade desumana que representa a distorção da vocação ontológica do homem em ser mais. A fala da educadora Catarina é bastante interessante, na medida em que ela valoriza os saberes do seu grupo, ressaltando a necessidade de compartilhá-los com os demais sujeitos. Nessa perspectiva, é necessário, e urgente, reconhecermos e valorizarmos a atuação educativa desses educadores no cotidiano da unidade escolar. (PESQUISADORA).

Considerando as falas significativas problematizadas, o tema gerador selecionado e as reflexões realizadas em diferentes níveis, elaborei um quadro com o detalhamento do processo e dos tópicos a serem trabalhados em alguns encontros:

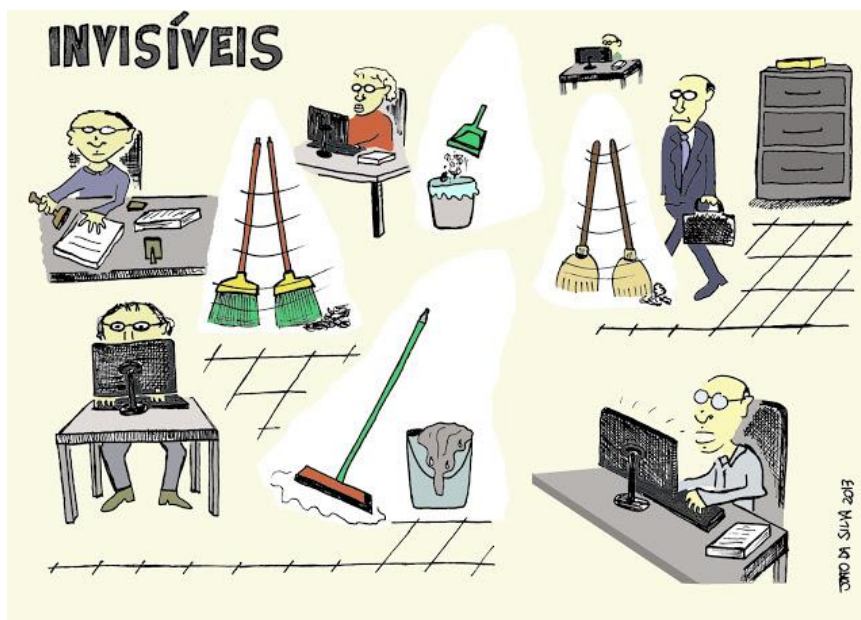
Quadro 2 – Síntese do processo de redução temática

Tema Gerador (Fala significativa selecionada pelo grupo)		“[...] já me senti mais incomodado com isso. Hoje, eu me acostumei a ser tratado apenas como um faxineiro. As pessoas não acham que somos capazes de opinar sobre determinados assuntos dentro da escola. Então, venho aqui e faço o meu trabalho bem, pois esse é o meu ganha-pão.”
Limites e contradições		Trabalhar dentro da escola, local privilegiado para a construção do conhecimento, e não se reconhecer como educador nesse espaço. Tratamento diferenciado dado pelos gestores e pelos professores aos profissionais terceirizados, o que contribui para a manutenção da invisibilidade vivida por esses sujeitos, que permanecem excluídos das discussões e decisões de cunho pedagógico.
Problematização em diferentes níveis		Tópicos com os conteúdos
Nível local	Por que os funcionários que atuam no segmento da limpeza da escola não são considerados capazes de opinar sobre assuntos educacionais?	- A invisibilidade dos profissionais terceirizados no cotidiano das instituições. - Perspectiva histórica da origem de algumas funções existentes na escola brasileira. - A terceirização e a luta trabalhista. - A questão do uniforme e da identidade pessoal dos sujeitos. - Papel educativo desempenhado pelos profissionais que atuam no segmento da limpeza no cotidiano escolar.
Nível micro	Como são tratados os funcionários das empresas terceirizadas em outras escolas e em outros espaços públicos e privados?	
Nível macro	Por que os funcionários de empresas terceirizadas são discriminados?	
Nível local	O que podemos fazer para que essa realidade mude em nossa escola?	

Fonte: a autora.

No quarto encontro, o foco do nosso diálogo recaiu sobre a invisibilidade profissional dos trabalhadores terceirizados que atuam dentro das instituições, sobretudo, nas escolas. A discussão a respeito desse assunto foi disparada a partir de uma charge, tendo em vista a seguinte questão: O que é ser invisível?

Figura 4 – Charge: Invisíveis



Disponível em: <http://netodestrovocanhota.blogspot.com.br/2014/09/invisiveis.html>. Acesso em: 01 junho 2015.

A discussão desencadeada a partir da charge proposta foi bastante rica, deixando explícito que para os educadores não docentes a invisibilidade estava relacionada à humilhação, ao sofrimento, à negação da identidade da pessoa como um ser. Tais aspectos podem ser encontrados na afirmação feita por Irani:

Para mim, a invisibilidade é uma violência, pois provoca o sofrimento de quem passa por isso. [...] é difícil ser ignorado, como se não existisse. As pessoas passam por você, mas não te enxergam. Ser invisível é não ter identidade! (IRANI).

Uma das mais jovens do grupo, a educadora Eliane, ponderou que a invisibilidade não acompanha somente os trabalhadores terceirizados, estando intimamente relacionada a algumas profissões, exercidas geralmente por pessoas com menos escolaridade, negras e pobres:

[...] não tenho certeza se apenas os terceirizados são invisíveis. O terceirizado sofre muito com isso, mas tenho a impressão de que algumas funções são simplesmente invisíveis para as pessoas! [...] as babás dos filhos dos ricos e dos famosos são sempre negras, por exemplo. [...]. A maioria das pessoas não valoriza o trabalho do gari, da faxineira, do lixeiro, e não importa se são terceirizados ou não [...]. Já passei

por uma escola em que os inspetores de alunos, que são funcionários da prefeitura, também não eram respeitados. (ELIANE).

Tendo em vista as reflexões suscitadas na análise da charge e as falas registradas, que sinalizaram para o fato de que a invisibilidade não é sentida apenas por profissionais terceirizados no cotidiano escolar, lemos no quinto encontro um texto,²⁰ que aborda, sob a perspectiva histórica, a origem de algumas funções existentes no interior da escola brasileira. Esse encontro foi importante para compreendermos o porquê a invisibilidade acompanha alguns profissionais imprescindíveis para o trabalho desenvolvido nas instituições educacionais, mesmo quando eles não são terceirizados, conforme nos pontuou uma das educadoras.

Segundo Monlevade, as primeiras escolas fundadas em território brasileiro eram conduzidas por religiosos jesuítas, tendo os que se dedicavam ao ensino e os que desempenhavam outras funções dentro das instituições educacionais, sendo os últimos chamados de coadjutores. O autor explica também que, com a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, qualquer pessoa alfabetizada estava apta para lecionar, sendo auxiliada por escravos serviçais, cuja atribuição era prestar apoio as atividades de ensino, tais como “[...] limpar a sala, oferecer água aos alunos, dispor uma bacia e toalha para o asseio do professor.” (MONLEVADE, 2005, p. 45).

Conhecer a história foi importante para compreendermos as razões pelas quais a subalternidade acompanha alguns profissionais que atuam na escola, como inspetores de alunos e trabalhadores da merenda e da limpeza, colocando-os sempre na condição “de apoio”, como se eles fossem coadjuvantes do processo e não protagonistas da ação educativa. Além disso, pudemos elucidar, a partir da perspectiva histórica apresentada, as concepções que estão subjacentes às atitudes de pessoas que tratam os profissionais da limpeza como se fossem seus serviçais.

A princípio, confesso que tinha um pouco de receio de realizar a leitura de um texto no encontro, mesmo que ele apresentasse um vocabulário acessível e tratasse de um assunto que fosse de interesse do grupo. Contudo, apesar da preocupação, mantivemos a proposta e os educadores não docentes se mostraram bastante motivados e interessados em refletir a

²⁰ O título do texto é “Gênese histórica dos funcionários: religiosos coadjutores, escravos serviçais, subempregados clientelísticos e burocratas administrativos” e foi retirado do capítulo 4 do material **Funcionários de escolas: cidadãos, educadores, profissionais e gestores**, elaborado por João Antônio Cabral de Monlevade e destinado à formação dos profissionais da educação: Profissionais.

respeito do assunto abordado, realizando discussões muito ricas e significativas. Ao término do encontro, durante a avaliação, uma fala nos chamou a atenção:

Ando gostando muito dos nossos encontros! Aprendemos muito todas as vezes que nos reunimos e conversamos sobre o nosso trabalho. [...] acho que precisávamos desse espaço. Sinto que o grupo está mais unido e consciente de seu papel na escola, lutando por reconhecimento! (MARCOS).

No sexto encontro, refletimos sobre o peso do uniforme no processo de invisibilidade, já que essa questão tinha sido levantada pela educadora Irani em um dos momentos formativos passados. Com o propósito de ampliarmos o debate a respeito desse assunto, disponibilizamos materiais como papéis diversos, revistas, canetas hidrográficas, lápis coloridos, cola e tesoura, a fim de que os sujeitos pudessem fazer uma representação do que significava o uso do uniforme no cotidiano deles. De todas as representações feitas, o grupo elegeu a da educadora Carmelita como a mais complexa:

Figura 5 – Representação feita pela educadora Carmelita



Fonte: a autora.

Ao justificar a representação feita, a educadora explicou:

Não sou muita boa em desenho. Então, resolvi recortar esse boneco em papel branco para representar o que penso [...]. O uniforme faz isso com a gente, tira a nossa identidade, passamos a ser todos iguais. [...] tenho a impressão de que quando tiramos o uniforme e vestimos as nossas próprias roupas as pessoas nem nos reconhecem de tão diferente que ficamos. Pelo menos, é isso que me falam quando me encontram por aí sem essa roupa de faxineira. (CARMELITITA).

Diante da explicação de Carmelita, o grupo consentiu. Aproveitamos a oportunidade para lermos alguns fragmentos de uma entrevista concedida ao Estadão²¹ pelo psicanalista Fernando Braga da Costa, pesquisador e autor do livro **Homens Invisíveis: Relatos de uma Humilhação Social**, que sentiu a invisibilidade social ao trabalhar como gari nas ruas da Cidade Universitária, em São Paulo. Durante a leitura, dois aspectos abordados pelo pesquisador chamaram a atenção do grupo: a invisibilidade como negação da humanidade das pessoas e o peso do uniforme na anulação da identidade de cada um, corroborando a representação feita por Carmelita.

A propósito de uma realidade que distorce a vocação ontológica para o ser mais, na medida em que nega a humanidade do homem, invisibilizando-o, Freire nos conclama a não desistirmos do sonho que luta pela humanização dos sujeitos:

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz. (FREIRE, 2016b, p. 137).

Ainda em relação ao uso do uniforme e à identidade dos sujeitos, Irani confidenciou ao grupo:

Um dia uma professora me viu de vestido aqui na escola e me perguntou o porquê eu não estava usando o meu uniforme. Eu não posso usar um vestido? Eu não posso me sentir mulher? [...] eu acho que ela pensava que faxineira tem que andar sempre mal vestida, com aquelas roupas que a gente usa para trabalhar. [...] a gente sente saudade de se vestir bem. [...] o uniforme muda a maneira como as pessoas nos olham. Quando eu saio daqui, eu não sou a funcionária da limpeza, sou a Irani, que luta na vida [...]. (IRANI).

Após as discussões sobre a relação existente entre o uso dos uniformes e a constituição da identidade dos funcionários terceirizados, sentimos que era necessário definirmos coletivamente os momentos em que o uniforme, cujo uso era imposto pela empresa

²¹ Disponível em: <<http://alias.estadao.com.br/noticias/geral,cor-invisivel,1710073>>. Acesso em: 01 jul. 2015.

responsável por aquele segmento, poderia ser dispensado. Portanto, concordamos que a utilização dos uniformes seria dispensada em reuniões pedagógicas, festas, eventos promovidos para e com a comunidade e atividades de campo realizadas pelos alunos.

Figura 6 – Participação das educadoras não docentes (sem os uniformes) em uma reunião pedagógica



Fonte: a autora.

Depois de algumas semanas bastante agitadas na rotina da escola, conseguimos finalmente marcar o nosso próximo encontro. A princípio, cogitamos para esse momento chamar um representante do sindicato responsável pela categoria dos profissionais de limpeza para que pudéssemos dialogar a respeito dos direitos desses trabalhadores e também sobre a invisibilidade social vivida por eles. Todavia, não conseguimos concretizar essa parceria nem para esse ou qualquer outro momento daquele ano.

Devido ao fato de não termos conseguido concretizar a parceria com o sindicato, nos dedicamos durante o sétimo encontro a refletirmos sobre o papel educativo desempenhado pelos profissionais da limpeza no cotidiano escolar. Ao expor sua concepção do que era ser educador, Carmelita explicou:

Nós que trabalhamos na limpeza, assim como os professores, estamos aqui para ensinar o aluno ir além. No caso do professor, não basta passar um texto na lousa

[...]. É preciso educar para a vida e o aluno está esperando isso do educador. [...] mesmo nós que trabalhamos na limpeza, só ao limparmos e mantermos a escola organizada, eu penso que estamos educando. (CARMELITITA).

A fim de concluir o raciocínio explicitado pela colega, Mara completou:

Como educadores, a gente precisa ter carinho pelos alunos, ter cuidado na maneira como falamos com eles. Não podemos falar de qualquer jeito [...]. É com amor que conquistamos os alunos! Se batermos de frente com eles, nunca conseguiremos tê-los do nosso lado! (MARA).

Com o objetivo de aprofundarmos as reflexões, apreciamos dois trechos retirados de obras do educador Paulo Freire:

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.²²

"Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção."²³

Após a leitura, quando perguntados se conheciam o educador Paulo Freire, Carmelita explicou que seus livros eram solicitados em concursos destinados aos professores. A propósito disso, dialogamos a respeito da importância da obra freireana para a educação, uma vez que atua na perspectiva libertadora.

Diante das citações de Freire e do nosso diálogo, Marcos se manifestou:

[...] por tudo isso, penso que é o nosso papel trabalhar para despertar e plantar o melhor dentro de nossos alunos! (MARCOS).

A propósito do nosso diálogo, que nos fazia pensar a respeito da ação educativa desenvolvida por todos os profissionais que atuam na escola, Marcos continuou suas reflexões:

A partir do que Paulo Freire escreveu, entendi que a faculdade não nos torna educadores, embora seja importante. [...] nos tornamos educadores no dia a dia, em nossa relação com os alunos [...]. Quando a gente conversa com os meninos e eles compartilham conosco os problemas deles, estamos sendo educadores. Nesta semana, uma aluninha da tarde se machucou e veio me procurar. Eu fui até a cozinha e peguei um gelo para que ela pudesse colocar no local onde bateu a perna [...]. Alguns professores até comentaram: “Nossa, como o senhor é atencioso com as crianças!” Eu tenho certeza que quando eu a ajudei ela aprendeu uma lição: o respeito pelo outro ser humano. (MARCOS).

²² Trecho retirado da obra **Educação na Cidade** (FREIRE, 2001b, p. 58).

²³ Trecho retirado da obra **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** (FREIRE, 2015a, p.47).

A seguir, Eliane enfatizou:

Quando eu falo com os alunos, eu não falo como uma faxineira, mas como uma educadora. Quando o aluno deixa o prato fora do lugar, no horário do almoço, e a gente pede para que ele o coloque no local adequado, estamos tendo uma ação educativa. O mesmo ocorre quando pedimos aos alunos para que não riscuem as paredes. Estamos ensinando que o espaço é de todos e precisa ser mantido limpo por todos. Todos são responsáveis por esse espaço! (ELIANE).

No término do encontro, algumas palavras se destacaram e se repetiram nas avaliações do grupo, tais como: ação educativa, educador, humanidade, amor ao próximo, conhecimento, mudança e paciência.

No intuito de aprofundarmos as reflexões dos educadores não docentes, ampliando os níveis de compreensão acerca da realidade vivida, partíamos do pressuposto de que era necessário que os encontros se constituíssem como um espaço privilegiado para a pergunta, princípio de uma educação libertadora. A pergunta estimula a curiosidade, cujo exercício “[...] convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser.” (FREIRE, 2015a, p. 85).

Naquele contexto, questionar a realidade vivida pelos educadores não docentes no cotidiano escolar era necessário, a fim de se romper com concepções que nos remetiam ao passado colonial do país, quando os profissionais não docentes que atuavam nas instituições educacionais eram tratados somente como serviçais. Na perspectiva de uma educação emancipatória, comprometida com a vida e com formação crítica dos sujeitos, é incabível a conservação de pensamentos que restringem a ação educativa à sala de aula, desvalorizando os sujeitos e as práticas que ocorrem nos demais espaços da escola.

Ao problematizar a realidade vivida, o homem passa a se ver como alguém que faz parte efetivamente da história, o que implica superar toda e qualquer visão determinista, se assumindo como sujeito no processo de mudança do contexto que o desumaniza. É a partir da perspectiva de uma formação engajada com a transformação, que as ações descritas a seguir foram desenvolvidas.

3.3.3 Saindo da invisibilidade: a ação educativa dos profissionais não docentes no cotidiano da escola

A partir das contradições vividas pelos sujeitos da pesquisa, enfrentadas no cotidiano da escola e desveladas paulatinamente nos encontros, assumimos o compromisso de pensarmos coletivamente em ações que não somente impactassem a realidade concreta, rompendo com qualquer tipo de pensamento fatalista, mas que tivessem a ousadia e a esperança necessárias para provocar a transformação das práticas e das concepções presentes na unidade escolar.

Na perspectiva freireana, ação e reflexão são processos indissociáveis, inerentes a uma práxis transformadora, visto que “[...] se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo” (FREIRE, 2015b, p. 167).

Sendo o homem um ser da práxis, não fazia sentido nos dedicarmos a uma formação que não estivesse comprometida com a ação, com a mudança, um aspecto importante da pedagogia do oprimido:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2015b, p.57).

Na certeza de que a construção de uma realidade mais humana para todos e mais crítica é possível, dedicamos alguns encontros para o planejamento e organização de ações que evidenciassem o protagonismo dos educadores não docentes no cotidiano da escola. O propósito disso era romper resistências e resignações, trazendo a visibilidade necessária para o papel educativo desempenhado por esses profissionais, imprescindíveis nas instituições educacionais.

3.3.3.1 Elaboração de um folheto informativo destinado aos alunos da unidade escolar

No oitavo encontro, os educadores não docentes levantaram como encaminhamento a elaboração de um folheto educativo, que servisse como um instrumento de comunicação entre eles e os alunos. Era preciso que as crianças e os adolescentes refletissem a respeito da importância de se preservar o prédio escolar, pintado durante o recesso daquele ano, se responsabilizando pela limpeza e organização do espaço, atribuições que sempre foram delegadas tão somente aos profissionais terceirizados.

A propósito da necessidade de se atentar à manutenção do espaço escolar, Antunes e Padilha afirmam que

Não educamos apenas por meio dos conteúdos com os quais trabalhamos em sala de aula. Paulo Freire destacava a *pedagogicidade do espaço*. Lembrava-nos sobre o quê e o quanto ensinamos aos nossos alunos se eles se deparam anos seguidos com salas de aula sujas, paredes pichadas, janelas com vidros quebrados, cadeiras e carteiras riscadas ou, por outro lado, se convivem com jardins, hortas escolares, painéis informativos, quadros de avisos, paredes pintadas. *Se o espaço ensina, aqueles que dele cuidam também ensinam, também são responsáveis por uma dimensão da educação.* (ANTUNES; PADILHA, 2010, pp.25-26, grifo meu).

Com o objetivo de colocarmos em prática o encaminhamento levantado, nos reunimos ao redor de um computador com acesso à internet para que pudéssemos realizar pesquisas, se assim o grupo desejasse. Discutimos sobre quem seria o responsável em registrar as ideias, além de fazer a formatação adequada para o folheto e, diante do desafio, Eliane se prontificou a efetivar esse registro, desde que eu a auxiliasse na formatação dos textos e das imagens que seriam inseridas.

Naquela ocasião, a maioria dos profissionais que compunham o grupo não sabia utilizar os recursos básicos de um computador, embora todos tivessem celulares e alguns participassem de redes sociais. Nesse sentido, é evidente que o acesso às tecnologias digitais de informação e de comunicação não assegura aos sujeitos o exercício pleno da cidadania, embora represente um passo importante para a democratização de ferramentas e espaços indispensáveis não somente para o compartilhamento de saberes, mas, sobretudo, para a participação política dos cidadãos.

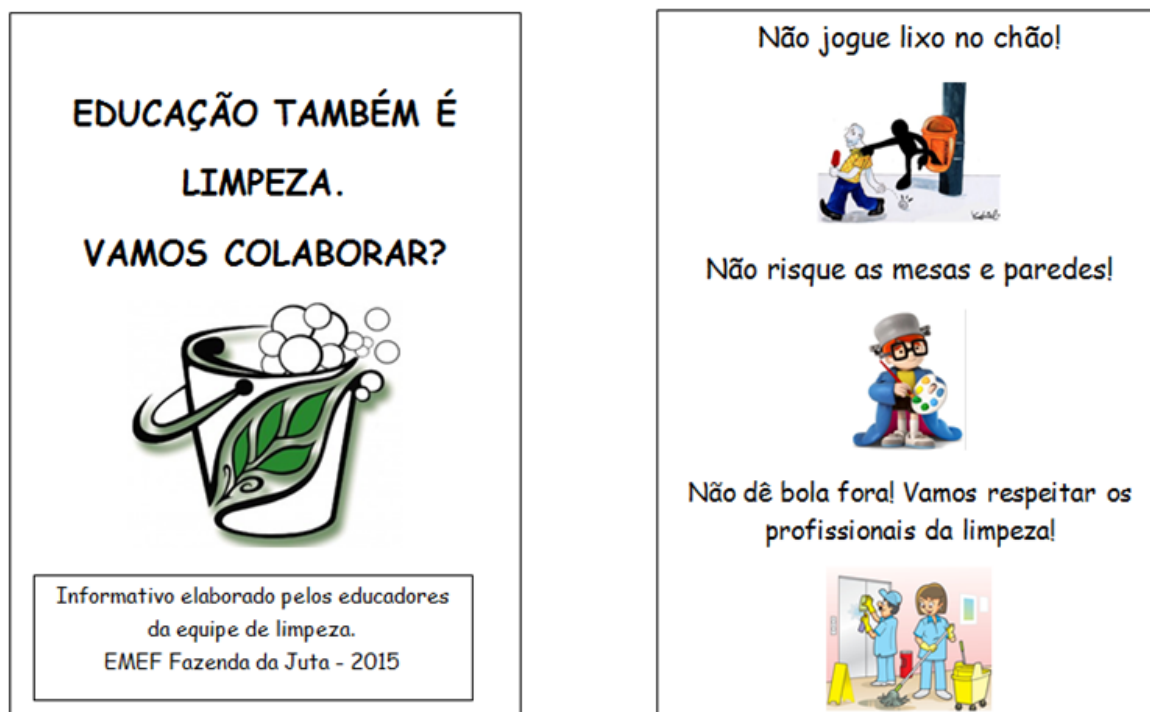
Diante da situação relatada, a educadora Rosana sugeriu que o grupo tivesse uma formação²⁴ com a professora orientadora de informática educativa (POIE) da escola. A finalidade seria a ampliação dos conhecimentos tecnológicos fundamentais não somente para a elaboração de um folheto, como era o caso naquele momento, mas também para o acesso a ferramentas que possibilitassem autonomia digital aos educadores não docentes no exercício da cidadania.

O processo de elaboração do folheto foi muito interessante e repleto de conhecimentos. Discutimos com intencionalidade cada detalhe, de maneira que as palavras escolhidas e as imagens selecionadas fossem adequadas para dialogar com o público a que se

²⁴ Infelizmente, a portaria que me designava diretora da unidade escolar foi cessada antes que pudéssemos realizar a formação desejada pelos educadores não docentes com a POIE da escola.

destinava: crianças e adolescentes.

Figura 7 – Folheto destinado aos alunos da escola e elaborado pelos educadores não docentes



Fonte: a autora.

Ainda nesse encontro, definimos coletivamente como seria a distribuição do material que fora elaborado. Os educadores não docentes explicitaram o desejo de irem até às salas de aula para conversarem com os alunos, embora alguns deles, como Marcos e Carmelita, ainda demonstrassem receio com a maneira de como seriam recebidos. As funcionárias mais próximas aos adolescentes, Eliane e Rosana, encorajaram os colegas a se assumirem como educadores, pontuando que esse movimento era imprescindível para dar visibilidade ao trabalho desenvolvido por eles na unidade escolar.

Na perspectiva de uma formação emancipatória, ter voz implica superar esquemas verticalizados de poder, arraigados historicamente nas escolas brasileiras. Em uma autêntica gestão democrática, a participação não é uma concessão, é uma conquista, que se materializa no exercício do direito de voz dos diferentes sujeitos que atuam no espaço educacional, conforme explica Paulo Freire:

A primeira observação a ser feita é que a participação, enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-

progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com seu discurso. O que quero dizer é o seguinte: constitui contradição gritante, incoerência clamorosa uma prática educativa que se pretende progressista mas que se realiza dentro de modelos de tal maneira rígidos, verticais, em que não há lugar para a mais mínima posição de dúvida, de curiosidade, de crítica, de sugestão, de presença viva, com voz, de professores e professoras que devem estar submissos aos pacotes; dos educandos, cujo direito se resume ao dever de estudar sem indagar, sem duvidar, submissos aos professores; dos zeladores, das cozinheiras, dos vigias que, trabalhando na escola, são também educadores e precisam ter voz; dos pais, das mães, que são convidados a vir à escola ou para festinhas de fim de ano ou para receber queixas de seus filhos ou para se engajar em mutirões para o reparo do prédio ou até para “participar” de quotas a fim de comprar material escolar... Nos exemplos que dei, temos, de um lado, a proibição ou a inibição total da participação; de outro, a falsa participação. (FREIRE, 2014, p. 86).

Apesar da timidez de alguns funcionários, como Marcos e Mara, ficou evidente o envolvimento e o entusiasmo do grupo frente ao novo desafio que se colocava, pois o papel desempenhado por eles dentro da unidade escolar estava se modificando. Os sujeitos que antes eram silenciados, hostilizados pelos adolescentes, subalternos à gestão e alheios às discussões pedagógicas, agora se assumiam como educadores no cotidiano escolar.

A impressão e a preparação do material também foi uma etapa importante do processo. Os educadores não docentes se revezavam para imprimir, cortar os folhetos e separá-los na quantidade adequada para turma.

Figura 8 – Preparação dos folhetos que seriam distribuídos para os alunos



Fonte: a autora.

No dia combinado, os educadores não docentes se organizaram e foram dialogar com os alunos. Um movimento interessante observado é que o grupo se planejou de maneira que a cada sala que entrava, um integrante diferente assumia a fala. Outro aspecto importante a ser destacado na atuação deles é a maneira como se colocaram para os alunos, apresentando-se como educadores, não mais como “faxineiros” ou “tios” da limpeza, como podemos constatar na fala de Irani:

Bom dia, gente! Todos vocês nos conhecem? Mesmo assim, vamos nos apresentar. Eu sou a Irani e estes são os meus colegas [...]. Nós somos os educadores da limpeza desta escola e estamos aqui para conversar um pouco com vocês. A escola foi reformada e está muito mais bonita! [...] Como a limpeza faz parte da educação e nós somos os educadores que trabalham com isso nessa escola, queremos relembrar algumas coisas importantes. [...] pedimos que não joguem o lixo no chão e não rabisquem as mesas, as cadeiras e as paredes, pois conservar a escola limpa é papel de todos. [...] também pedimos que vocês pensem um pouco sobre a importância de se respeitar todos os profissionais que trabalham aqui [...]. Vamos deixar com vocês um folheto que o nosso grupo fez com muito carinho para que não se esqueçam do que conversamos hoje, ok? (IRANI).

De acordo com os professores que estavam presentes nas salas, no momento da entrega dos folhetos a maioria dos alunos se manteve em silêncio, escutando atentamente as palavras proferidas pelos educadores não docentes. Também não foram constatadas atitudes de deboche por parte dos adolescentes, que demonstraram respeito ao escutar o que aqueles profissionais tinham a dizer e ao não deixar jogados pelo espaço os folhetos recebidos.

Figura 9 – Ida dos educadores não docentes às salas de aula



Fonte: a autora.

Figura 10 – Distribuição dos folhetos aos alunos



Fonte: a autora.

Após alguns dias, conseguimos nos reunir em nosso nono encontro. Escolhermos esse momento para falarmos sobre as inseguranças que ainda permaneciam no grupo, as mudanças observadas, além da receptividade e do acolhimento demonstrados pelas crianças e pelos adolescentes da escola na ocasião da entrega dos folhetos. Todavia, antes que as palavras materializassem o pensamento daqueles sujeitos, o grupo foi desafiado a representar as impressões suscitadas por aquela experiência em outra linguagem: o desenho.

Alguns educadores demonstraram preocupação em realizar a proposta, como Carmelita e Marcos, pois o receio de desenhar era grande. Todavia, além desse desafio, eles receberam outro: o grupo deveria trabalhar de maneira coletiva e produzir um único desenho, que poderia ser concreto ou abstrato.

Depois de discutirem a respeito do que fariam, os primeiros traços, ainda tímidos, começaram a surgir e, aos poucos, davam forma ao pensamento daqueles sujeitos.

Figura 11 – Trabalho coletivo



Fonte: a autora.

Solicitar aos educadores que fizessem um desenho coletivo foi uma proposta repleta de intencionalidade. No processo de leitura da realidade ficou evidente que esses profissionais não se sentiam e não eram considerados pertencentes ao coletivo da escola, marcada pela fragmentação e hierarquização dos sujeitos, de acordo com as especificidades das funções desempenhadas por eles. Como reflexo disso, os educadores da limpeza também apresentavam, em alguns momentos, dificuldades para se enxergarem e agirem como um grupo, mantendo uma postura individualista na realização das tarefas diárias, em detrimento de ações coletivas.

Ao explicitar como se sentiu em participar de uma proposta feita com a colaboração de todos, Irani não escondeu o prazer proporcionado por esse momento:

[...] esse momento foi muito especial porque construímos juntos o desenho a partir da opinião e da sugestão de cada integrante do grupo. Não teve espaço para um trabalho solitário! Juntos, a gente procurou atribuir um sentido para cada detalhe presente nesse desenho [...]. (IRANI).

Após a fala da colega, Rosana também se posicionou:

Eu senti que este momento foi importante para nós. Senti que nos unimos para alcançarmos o mesmo objetivo [...]. Embora cada um dia tenha feito uma parte do

nosso desenho, a ideia foi pensada por todos e o que desenhamos realmente nos representa! (ROSANA).

Por fim, Marcos completou:

Eu acho que a nossa escola é como esta folha de papel. A história dessa escola é construída por todos nós, mesmo que não sejamos iguais uns aos outros [...]. No caso do desenho que fizemos, se cada um de nós quisesse algo diferente teríamos uma única folha de papel, mas não teríamos um único desenho que representasse um pouquinho de cada um, como aconteceu com o que fizemos. (MARCOS).

A partir das colocações feitas, retomamos a concepção de trabalho coletivo como um processo em constante construção, que não pode ser vivido em espaços marcados por atitudes de mando e de submissão. Nessa perspectiva, a democracia torna-se um princípio fundamental para o desenvolvimento de um trabalho que não desconsidera a dimensão individual de cada sujeito, mas que valoriza e respeita as especificidades de cada um na construção de um projeto político pedagógico com princípios e concepções partilhadas por todos. Discorrendo sobre o trabalho coletivo na perspectiva freireana, Góes ressalta que

O trabalho coletivo ajuda a construir autonomia com responsabilidade. Desafia a superação dos limites pessoais e valoriza a atuação de cada trabalhador/educador que tenha como compromisso a prática de uma pedagogia da libertação ou da “educação como prática da liberdade”. (GÓES, 2016, p. 77)

Depois de refletirmos a respeito da necessidade de fortalecermos o coletivo, a fim de superarmos a fragmentação e a invisibilidade, nos dedicamos a dialogar sobre os elementos que apareciam na ilustração feita pelo grupo.

Os educadores explicaram que a árvore representava a escola e as maçãs, os alunos. Uma observação pertinente feita se refere às cores dos frutos, retratando a diversidade e a pluralidade existente no ambiente escolar, pois “[...] não somos iguais e temos histórias diferentes”, esclareceu a educadora Rosana ao falar a respeito desse aspecto.

Além disso, dialogamos também sobre a representação que os educadores não docentes fizeram de si mesmos. Observamos que eles não se desenharam com os uniformes utilizados no cotidiano e quando os questionei sobre isso Carmelita refletiu:

[...] a gente se desenhou como a gente é, como a gente quer ser reconhecida pelos alunos e pelos demais colegas de trabalho da escola. O uniforme não deixa que as pessoas nos vejam como somos! [...] As roupas que usamos também revelam quem somos e quando colocamos o uniforme nos tornamos apenas os auxiliares de limpeza. [...], por isso, acho importante termos decidido que em alguns eventos teríamos liberdade para não utilizar esse uniforme. (CARMELITA).

Ficou nítido que a fala de Carmelita representava o pensamento do grupo, uma vez que todos referendaram a reflexão exposta por ela. Por fim, Irani nos lembrou do significado da cesta com frutas, que aparece na mão de uma das educadoras:

[...] a cesta representa o trabalho que temos feito como educadores. É nossa função educar os alunos e dialogar com eles [...]. Não podemos nos esquecer de que a educação é um processo e nós não colhemos os resultados quando queremos. [...] é um caminho difícil, pois as pessoas são diferentes, porém, acredito que alguns frutos do trabalho educativo que temos feito já estão aparecendo, por isso a cestinha está cheia! (IRANI).

Figura 12 – Ilustração feita pelos educadores não docentes



Fonte: a autora.

Ao tratarmos de como tinha sido a experiência de terem ido às salas de aula, assumindo um papel diferente, uma das educadoras se manifestou:

Eu gostei. Eu me senti uma educadora e não uma faxineira. Foi a primeira vez que eu estive em uma sala de aula como educadora. Na escola de onde eu vim, a diretora nem nos cumprimentava. Ninguém sabia quem eu era na escola. Quando eu fui até

as salas eu senti que sou uma educadora e não somente uma auxiliar de limpeza. (ROSANA).

Naquela tarde, ao refletir a respeito das reflexões realizadas no encontro, registrei em meu diário de campo:

Foi muito interessante (e também emocionante) ver a articulação de todo o grupo em torno de uma proposta em comum: um desenho coletivo. As diferenças, que antes os separavam e eram motivos para desentendimentos, estão sendo respeitadas e encaradas de outra maneira. O coletivo dos funcionários da limpeza está se fortalecendo, o que é imprescindível para a transformação de uma realidade que os excluía. Afinal, como esses educadores poderão lutar para superar uma situação de desumanidade, se eles não se enxergarem como um grupo, com problemas e objetivos em comum? Acredito que estamos tendo alguns avanços importantes no que se refere ao protagonismo dos profissionais terceirizados no cotidiano da escola, uma vez que eles já não se autointitulam como “tios da limpeza”, o que usualmente ocorria aqui. No cotidiano da escola, os funcionários da limpeza estão se assumindo como educadores e, como reflexo do trabalho desenvolvido, já percebem mudanças significativas nas atitudes dos alunos, deixando evidente que a realidade pode ser transformada! (PESQUISADORA).

Assumir-se e ser reconhecido como educador era, de fato, um grande desafio para os sujeitos da pesquisa que, graças às reflexões que elucidaram a situação de opressão vivida por eles e aos conhecimentos construídos, começaram a escrever uma história diferente, valorizando o próprio agir, rumo a mudanças que contribuiriam para uma realidade mais humana.

3.3.3.2 Participação nas formações coletivas: elaboração e avaliação das ações do PPP

Após a reunião pedagógica realizada em meados de abril de 2015, os profissionais da limpeza participaram de todos os momentos de formação coletiva previstos no calendário escolar daquele ano letivo. É importante salientar que o termo “participação” aqui empregado não se refere somente à presença física dos educadores não docentes nesses encontros, pois se assim fosse estaríamos diante de uma compreensão autoritária do exercício da participação, que silencia as vozes e centraliza o poder de decisão, contrariando os princípios de uma gestão efetivamente democrática.

Segundo Antunes e Padilha, romper com relações hierarquizadas e excludentes no espaço escolar é fundamental e necessário, uma vez que

Se a escola se pretende um espaço educacional por meio do qual educandos e educandas se apropriam do conhecimento historicamente acumulado, tendo como ponto de partida a prática social concreta e a realidade onde esta prática acontece, objetivando a humanização e a viabilização da convivência justa, solidária e

sustentável, a escola não pode estruturar o trabalho e as relações humanas em bases autoritárias. Todos os sujeitos são importantes: o diretor, a vice-diretora, a coordenadora pedagógica, o pessoal de apoio, os pais, os representantes da comunidade, os alunos, os familiares, os representantes de equipamentos públicos do bairro, os representantes do Conselho Tutelar, de outros Conselhos presentes no bairro. (ANTUNES; PADILHA, 2010, p.72).

A partir dessa concepção, as pautas dos momentos formativos coletivos, bem como as estratégias utilizadas, eram elaboradas a partir das necessidades elencadas pela própria comunidade escolar, de maneira que todos os sujeitos pudessem exercer o direito de tomar parte nas decisões e nas ações do PPP da unidade, sem segregar os diversos segmentos existentes na escola.

Sendo a escola um espaço importante para a formação permanente de todos os educadores, docentes e não docentes, as discussões que ocorriam nos encontros formativos coletivos partiam da reflexão sobre a prática, um pressuposto da práxis freireana, na medida em que

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também. (FREIRE, 2015a, p. 40).

Portanto, pensar a formação na perspectiva de Freire implica em admitirmos a necessidade de ressignificação constante da prática pedagógica, a partir de um processo realizado com reflexão crítica a respeito do papel da escola e da intencionalidade do ato educativo, movimento que deve envolver todos os educadores que atuam na instituição educacional, sejam eles docentes ou não.

3.3.3.3 Acompanhamento dos alunos em atividades culturais e educativas

A invisibilidade que acompanha os profissionais terceirizados das escolas não se nota somente na ausência deles em momentos formativos coletivos. No caso da unidade escolar que serviu de lócus para a presente pesquisa, eles também passavam despercebidos em atividades culturais realizadas com os alunos em espaços externos.

Sendo essa uma das muitas questões discutidas nos encontros formativos dos educadores não docentes, e que os incomodava de maneira significativa, deliberamos coletivamente que esses profissionais também acompanhariam os alunos em atividades extracurriculares. A fim de que a rotina normal da escola fosse mantida nesses dias, já que uma parte dos educandos geralmente permanecia na unidade, combinamos que seria feito um revezamento entre os funcionários, de maneira que dois deles estivessem presentes em cada saída pedagógica agendada.

Ampliar os tempos e espaços para além dos muros da escola, com a articulação de parcerias que envolviam equipamentos públicos e que oportunizassem aos nossos alunos outras vivências, era um dos desafios que assumimos em 2015. Assim, uma das parcerias realizadas foi com a Fábrica de Cultura de Sapopemba, um equipamento público localizado na região da Fazenda da Juta e que oferece atividades culturais e artísticas aos moradores do entorno. Um dos eventos acertados previa a ida de parte de nossos alunos para esse local, com o objetivo de assistirem a uma apresentação de teatro. Nessa ocasião, os adolescentes foram acompanhados por alguns professores, auxiliares técnicos de educação e por duas educadoras da limpeza: Mara e Eliane.

Figura 13 – Educadores não docentes e alunos em visita à Fábrica de Cultura



Fonte: a autora.

No décimo encontro, quando nos dedicamos a refletir sobre a experiência da ida à Fábrica de Cultura com os alunos, os educadores não docentes mais uma vez se mostraram entusiasmados. Eliane, uma das profissionais que acompanhou os alunos, ressaltou que nas outras escolas os trabalhadores terceirizados dificilmente participavam de atividades extracurriculares, pois não eram considerados educadores. Ao descrever a experiência vivida, ela salientou:

Gostei muito da experiência, principalmente pela oportunidade que a gente teve, mais uma vez, de interagir com os adolescentes. Quando cheguei em casa e contei o que aconteceu para o meu esposo, ele ficou surpreso e me perguntou se faxineira podia se misturar desse jeito com os alunos. Depois de tudo o que temos estudado nesses encontros e vivido aqui, não pude deixar de responder: “Em escolas onde não somos considerados e tratados como gente, os alunos ficam de um lado e nós ficamos do outro. Como nessa escola nós somos educadores e interagimos o tempo todo com os alunos, acompanhá-los a passeios faz parte do nosso trabalho!”. Por fim, meu marido me disse: “Adoraria ter um trabalho como o seu!” (ELIANE).

A outra educadora que acompanhou os alunos à Fábrica de Cultura avaliou sua participação da seguinte forma:

Gostei muito de ir à Fábrica de Cultura com os alunos! Eu acho que são em momentos como esses que podemos demonstrar o nosso amor e o nosso cuidado por eles. Quando saímos da escola, eu estava com um pouco de medo. [...] eu achava que os alunos não iriam se comportar, mas eles me surpreenderam. (MARA).

Embora a escola se dedique ao conhecimento e seja reconhecida como um ambiente privilegiado para a construção de saberes, não podemos negar que o próprio bairro educa, ao oferecer espaços que oportunizam vivências culturais, sociais, políticas e esportivas. Nesse sentido, manter uma relação estreita da unidade escolar com o seu entorno é fundamental para a valorização e ampliação dos conhecimentos de todos os sujeitos envolvidos nesse processo, uma vez que a cidade é educativa e nos proporciona aprendizagens de maneira permanente (FREIRE, 2014).

3.3.3.4 Ressignificação do dia do professor: DIA DO EDUCADOR

No mês de outubro, época em que se comemora o tradicional “Dia dos Professores”, sentimos a necessidade de ressignificar essa data, pois ao valorizarmos somente os professores, cuja formação universitária lhes garante o lugar da docência, desconsideramos a dimensão educativa do trabalho desempenhado por outros profissionais que também são fundamentais no cotidiano da escola.

Considerando a situação-limite levantada pelos sujeitos da pesquisa, a invisibilidade, não podíamos compactuar com práticas desumanas e excludentes na comemoração dessa data. Portanto, em homenagem ao “Dia dos Educadores”, a equipe gestora preparou um café para todos, docentes e não docentes. Como já ocorria nas reuniões pedagógicas e em outros momentos coletivos, os profissionais terceirizados não utilizaram os uniformes que os identificavam no trabalho diário.

Figura 14 – Educadores não docentes da escola no Dia do Educador



Fonte: a autora.

No décimo primeiro encontro, momento dedicado à reflexão do evento realizado em homenagem aos educadores da escola, algumas palavras foram destacadas nas falas dos profissionais da limpeza, como: acolhimento, união, igualdade, mudança e visibilidade.

Para os educadores da limpeza, o tratamento igualitário dispensado a docentes e não docentes foi importante como reconhecimento pelo trabalho educativo desenvolvido por todos, considerando as especificidades de cada função. Outro aspecto elencado por eles se refere à união de todos os segmentos, pois ao homenagear somente os professores, como ocorre em algumas instituições, a equipe gestora acaba dividindo o grupo, provocando o isolamento, a segregação e a invisibilidade de determinados profissionais que atuam dentro da escola.

3.3.3.5 Participação na formatura dos alunos dos 9º anos

Como ocorreu nos anos anteriores, no término do segundo semestre de 2015 realizamos a formatura dos alunos dos 9º anos. Ao conversar com os sujeitos da pesquisa a respeito do evento, percebemos o desejo manifestado por alguns deles de participarem desse momento importante, uma vez que, graças às ações desenvolvidas por eles durante o ano, os vínculos estabelecidos com os alunos foram aprofundados.

Devido ao horário do evento, realizado no período noturno, puderam comparecer duas profissionais da merenda e duas da limpeza: Irani e Mara. As educadoras não docentes não só estiveram presentes, como também participaram de todas as etapas da cerimônia.

Figura 15 – Educadoras não docentes que participaram da formatura dos alunos



Fonte: a autora.

No término da formatura, visivelmente emocionada, Irani nos confidenciou:

O que vivi aqui hoje vai ficar marcado em minha memória para sempre! [...] mais uma vez me senti valorizada, me senti querida pelos alunos, me senti respeitada como profissional e como ser humano. Jamais imaginei que pudesse viver essa experiência nessa escola. Quando pisei no tapete vermelho, não me senti apenas uma profissional da limpeza, mas me senti uma verdadeira educadora. [...] o dia de hoje estará para sempre em meu coração! (IRANI).

Um dos professores que estiveram presentes na formatura reconheceu que notou não somente uma mudança significativa na atitude dos profissionais da limpeza, que foram empoderados ao longo do processo na medida em que suas ações passaram a ter visibilidade. Ele destacou a transformação na postura dos alunos em relação a esses sujeitos, que antes eram hostilizados, desprezados e invisibilizados.

Figura 16 – Homenagem prestada por um dos alunos às educadoras não docentes



Fonte: a autora.

3.4 O olhar da equipe gestora para a (in) visibilidade dos educadores não docentes da escola

Na perspectiva de educação defendida neste trabalho, o diretor de escola não é o “mandante todo-poderoso” (FREIRE, 2007), a quem cabe tomar as decisões desconsiderando o que pensam os outros sujeitos da instituição, embora essa concepção persista no imaginário de grande parte das pessoas, como explica Paro:

No imaginário de uma sociedade onde domina o mando e a submissão, a questão da direção é entendida como o exercício do poder de uns sobre outros. Por isso, se destaca sempre a figura do diretor, do chefe, daquele que enfeixa em suas mãos os instrumentos para “mandar”, em nome de quem detêm o poder. (PARO, 2015, p. 105).

Partindo dos propósitos de uma gestão democrática, era necessário que as concepções fossem compartilhadas pelos membros da equipe gestora,²⁵ de maneira que as discussões realizadas com os demais segmentos da escola e os encaminhamentos dados no cotidiano não contradissem os princípios de uma educação libertadora.

Nesse sentido, elucidar e superar a condição de invisibilidade vivida pelos profissionais terceirizados no contexto da escola, sobretudo dos que atuavam no segmento da limpeza, não cabia somente a mim, pesquisadora e diretora dessa unidade. Era imprescindível envolver toda a comunidade escolar nesse processo, a fim de que o projeto político pedagógico fosse construído democraticamente, a partir de uma concepção emancipatória de educação, conforme enfatiza Veiga:

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (VEIGA, 2013, pp.13-14).

Apesar dos imprevistos, comuns na rotina de uma escola pública, os membros da equipe gestora se revezaram ao longo do ano para participarem dos encontros, embora em alguns deles somente eu, além dos educadores não docentes, estivesse presente. As ações desenvolvidas junto aos alunos e aos demais profissionais da escola também contaram com o envolvimento e o empenho de toda a equipe de gestão, o que é fundamental para a construção de um projeto político pedagógico coerente com as especificidades da unidade escolar e dos sujeitos que nela atuam.

No término do ano letivo, ao reunirmos toda a equipe gestora para avaliarmos as ações que ocorrem durante aquele ano, ficou evidente nas falas que a condição de invisibilidade encontrada naquela escola estava sendo superada com o trabalho desenvolvido na unidade escolar. Ao tratar da postura assumida pelos educadores não docentes, antes marcada pela subalternidade, uma das coordenadoras pedagógicas da unidade ressaltou:

Os funcionários passaram a se sentir livres, seguros e aptos ao se relacionarem com os alunos como educadores, [...], a concepção dos professores frente a esses profissionais também mudou, o que contribuiu ainda mais para que o trabalho em

²⁵ Embora os membros da equipe gestora não tivessem sido os sujeitos privilegiados da pesquisa, acredito ser importante trazer para este trabalho o olhar que essa equipe tinha para a invisibilidade vivida pelos profissionais terceirizados da escola e, sobretudo, para o trabalho desenvolvido no cotidiano e que contribuiu para a superação dessa realidade no contexto aqui estudado.

sala de aula mudasse. Alguns valores, como o de respeito ao próximo ou de alteridade, que deve ser vivenciado em todos os ambientes escolares, certamente alteraram o clima da sala de aula. (COORDENADORA PEDAGÓGICA DO ENSINO FUNDAMENTAL I).

A participação de todos os profissionais da escola em momentos formativos coletivos, como nas reuniões pedagógicas e nos demais eventos organizados com a comunidade, também foi abordada pela outra coordenadora pedagógica da escola:

A meu ver, a participação de todos que atuam na escola nas reuniões e eventos foi imprescindível e deve ser mantida. Se objetivamos nos constituir de fato como um grupo, todos precisam ter voz, participar das discussões e decisões, ter conhecimento da rotina escolar e de tudo o que será realizado na prática para que possam, inclusive, envolver-se nessa rotina. (COORDENADORA PEDAGÓGICA DO ENSINO FUNDAMENTAL II).

Uma das assistentes de direção observou que os encontros favoreceram o fortalecimento do coletivo dos profissionais da limpeza, melhorando, inclusive, as relações existentes entre eles:

[...] pude perceber mudanças positivas envolvendo os profissionais de limpeza. No início do ano, percebi que havia muitos conflitos entre eles, envolvendo fofocas, ciúmes, pouco diálogo, falta de parceria e um espaço para que os profissionais colocassem suas necessidades pessoais e profissionais. No decorrer do ano, essa cultura foi se modificando depois que começaram as reuniões de formação entre os funcionários de limpeza e gestão. Todos os funcionários da unidade se conheciam pelo nome. Senti o grupo mais unificado e fortalecido, trabalhavam com prazer e demonstravam carinho pelo serviço e no trato com as pessoas. (ASSISTENTE DE DIREÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL II).

Sobre a importância dos encontros formativos no processo de superação da invisibilidade vivida pelos funcionários terceirizados, uma das coordenadoras ponderou:

As formações desenvolvidas com a equipe de limpeza foram extremamente profícuas à medida que transformaram o olhar que estes próprios profissionais tinham de si mesmos e, em consequência, o olhar que os outros tinham sobre eles. [...] Deste modo, observo que as formações, organizadas em grupo e conduzidas sempre de forma dialógica, contribuíram sobremaneira para a construção da identidade pessoal e profissional destes educadores não docentes, que passaram a exercer de fato e de maneira consciente seu papel educativo. Acredito na importância da formação para todos os profissionais que atuam na escola, este precisa ser um movimento constante, haja vista a descontinuidade no quadro de profissionais das unidades escolares e as inúmeras necessidades formativas apresentadas por todos. (COORDENADORA PEDAGÓGICA DO ENSINO FUNDAMENTAL II).

Diante de tudo o que foi colocado, não há dúvidas de que as mudanças no cotidiano da escola não dependem somente da ação do diretor, embora ele tenha um papel importante na

construção de um espaço dialógico e participativo. Considerando os desafios colocados pela escola pública, ter uma equipe que compartilha das mesmas concepções e que luta para que a realidade seja transformada também é imprescindível nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso, que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, em que se adivinha, enfim, a escola que apaixonadamente diz sim à vida.

(Paulo Freire)

O caminho trilhado no desenvolvimento deste trabalho possibilitou-me muitas descobertas e inúmeras reflexões. A pesquisa realizada mostrou que os funcionários terceirizados, presentes na maioria das escolas brasileiras, não são invisibilizados somente no contexto escolar, mas passam despercebidos também no âmbito acadêmico.

Ao viver uma situação marcada pela invisibilidade, o homem tem negada sua vocação ontológica para o ser mais, estando submetido a uma condição de desumanidade. Nesta pesquisa ficou evidente que desenvolver uma formação com os sujeitos, a partir das contradições vividas por eles, e que se traduzem em situações-limites, é fundamental para o desvelamento das situações que os oprimem, dando-lhes condições para uma ação transformadora.

Conforme demonstrado na formação descrita e analisada, alguns elementos da pedagogia freireana podem contribuir para a construção de um percurso formativo que possibilite a transformação da realidade vivenciada pelos sujeitos envolvidos nesse processo, como o diálogo, a gestão democrática e a participação. A formação, nessa perspectiva, é permanente, uma vez que parte do pressuposto de que o homem, um ser inacabado, está em constante construção, em busca da sua vocação ontológica em ser mais.

É fato que dentro de um sistema educacional que conserva paradigmas verticalizados de poder, gerir democraticamente a escola se configura como um grande desafio e, igualmente, como um aprendizado contínuo, considerando que os nossos precedentes históricos são marcados por governos ditatoriais e autoritários. Na escola, a democracia só se efetiva na gestão quando as dificuldades e os problemas que surgem no cotidiano são assumidos por toda a comunidade que, por meio do diálogo, da reflexão crítica e da formação, busca encaminhamentos para solucioná-los, transformando a realidade e fortalecendo o coletivo da instituição.

A questão da burocracia, dispositivo alienante de controle bastante presente na rotina do diretor escolar, também precisa ser amplamente discutida pelas redes públicas de ensino, pois quando é exacerbada, o que geralmente acontece, acaba por dificultar o envolvimento do gestor na formação dos educadores, docentes e não docentes, que atuam dentro da instituição. Em alguns momentos, tivemos que adiar os encontros com os sujeitos da pesquisa em decorrência de uma demanda burocrática que não contribui para mudar a realidade, além de tratar o diretor, equivocadamente, somente como um administrador e não como um formador.

Além da organização burocrática da escola, ter, no quadro, funcionários com regimes de contratação diversos também se configura como um desafio significativo para o diretor. A pesquisa nos mostrou que os profissionais advindos de empresas terceirizadas, por estarem inseridos em uma ética mercadológica que os considera dispensáveis e substituíveis, são desvalorizados no cotidiano escolar e apresentam uma postura subalterna em relação a todos os demais sujeitos da comunidade. Diante de uma situação que exclui e desumaniza, cabe ao gestor o complexo papel de articular os diferentes segmentos da escola na construção de um projeto político pedagógico que esteja em consonância com os princípios de uma educação crítica e libertadora, comprometida com o homem e com o contexto vivido por ele.

O caminho formativo percorrido com os educadores não docentes nos mostrou que uma formação pautada nos pressupostos de uma educação problematizadora e emancipatória pode contribuir para o desenvolvimento de um olhar crítico para a realidade, necessário para a libertação do fatalismo e da visão determinista que aliena o homem, paralisando-o. Ao reconhecer que a realidade pode ser diferente, desvelando as contradições nela presentes, o homem a modifica pela práxis, que ocorre no movimento dinâmico e dialético que envolve a ação e a reflexão.

A mudança da realidade não ocorre de maneira autoritária e demanda o envolvimento de todo o coletivo da escola, o que se configura como mais um desafio para o diretor, na medida em que os sujeitos apresentam concepções diversas, construídas na relação deles com o mundo. Ao questionar e refletir sobre as múltiplas “certezas” defendidas pelos indivíduos que compõem o grupo, alguns conflitos se acentuam e resistências se revelam. Diante disso, é necessário coragem, reflexão e estudo para que esse processo, inerente à democracia, não fragmente o coletivo da escola.

É na perspectiva da democratização do espaço escolar que nasce a construção de um trabalho colaborativo, que tem como propósito romper com o isolamento dos sujeitos que atuam na instituição educacional, de maneira que a sala de aula não seja encarada como o único espaço de aprendizagem, conforme nos mostrou a presente pesquisa.

Na esperança de que todos os sujeitos que atuam na escola sejam respeitados e valorizados como educadores, espero que este trabalho sirva de inspiração a gestores formadores, comprometidos com uma educação que, apaixonada pela vida, alimenta os sonhos e luta contra um sistema que aprisiona, imobiliza e aliena, firmando seu compromisso com o homem atual e com a transformação da realidade vivida por ele.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Angela. Democracia e Cidadania na Escola: do Discurso à Prática. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v.1, n. 2, p. 47-66, jul./dez. 2008.
- ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. (Educação Cidadã; 6).
- ASSUMPÇÃO, Raiane (org). **Educação popular na perspectiva Freiriana**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Popular; 3).
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. (org.) **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- _____. **Em campo aberto: escritos sobre educação popular**. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____; ASSUMPÇÃO, Raiane (orgs.). **Cultura Rebelde: Escritos sobre a educação popular ontem e agora**. São Paulo: Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire, 2009.
- _____. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- _____. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação: em cena, os funcionários de escola**. Brasília: MEC, SEB, 2004.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Funcionários de escolas: cidadãos, educadores, profissionais e gestores**. Elaboração: João Antônio Cabral de Monlevade. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2005.
- BORGES, Valdir. O princípio ético-crítico freireano. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 213-231, jan./abr. 2014.
- CARVALHO, Maria João de. Paulo Freire: a construção da escola democrática a partir da decisão. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.25, n.3, p. 441-454, set./dez. 2009.
- COSTA, Fernando Braga da. **Homens invisíveis: relatos de uma humilhação social**. São Paulo: Globo, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber. A caminho de uma pesquisa-ação crítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 47-53, jul./dez. 1991.

CUNHA, Yuri Rodrigues da. **Terceirização e terceirizados: um estudo sobre os impactos objetivos e subjetivos da terceirização sobre trabalhadores terceirizados que atuam no setor de limpeza em Escolas Estaduais no Município de Marília-SP**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

DELIZOICOV, Demétrio. **Conhecimento, tensões e transições**. 1991. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1991. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/75757/82794.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André. **Metodologia do ensino de Ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa ação-pedagógica: práticas de empoderamento e participação. **Educação Temática Digital**, São Paulo: Campinas, v.18, n.2, p. 511-530, abr./jun. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507/13331>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

_____. Pedagogia da pesquisa-ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27991>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001a.

_____. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

_____. A formação permanente. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Editora UNESP, 2005. p. 145-158.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **A sombra desta mangueira**. 6. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2001c.

_____. **A tragédia de ser e não ser contemporâneo**. Centro de Referência Paulo Freire: Obras de Paulo Freire; série Artigos. 1986a. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1129/1/FPE_OPE_01_0017.pdf> Acesso em: 10 jan. 2017.

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

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1986b, p. 34-41.

_____. **Conscientização/Paulo Freire**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016a.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001d.

_____. **Educação e mudança**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001e.

_____. **Extensão ou comunicação?** 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001f.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopes. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

_____. O Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, Ano IV, nº 9, Outubro, 1969, p. 123-132.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 23. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016b.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

_____. **Política e Educação**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 18. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2007.

_____; Adriano Nogueira. **Que fazer - teoria e prática em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da Conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FURTER, Pierre. **Educação e vida**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1983

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação: o esquecimento da educação e a educação permanente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____; ROMÃO, José Eustáquio (orgs). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. (Educação cidadã; 2).

_____. **Concepção dialética da educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. É possível aplicar o método Paulo Freire hoje? In: **Educação e Compromisso**. Campinas: Papirus, 1985.

_____(org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, IPF, 1996.

_____. **Pedagogia da práxis**. 3. Ed. São Paulo: São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

_____. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. 1.ed. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

GÓES, Moacir de. “Coletivo”. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LACERDA, Sandra da Costa. **Caminhar, aprender, criar: o quadro de apoio das escolas**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LIMA, Licínio Carlos. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2009. (Guia da escola cidadã; v. 4).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUI. Palmada Emiliano; PINI, Francisca; GÓES, Washington. **Educação Popular**. 2 ed. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2014. (Cadernos de Formação - Projeto MOVA-Brasil).

MALLMANN, Elena Maria. Pesquisa-ação educacional: preocupação temática, análise e interpretação crítico-reflexiva. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45 n.155 p.76-98 jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00076.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2017.

MENDONÇA, Nelino Azevedo de. **Pedagogia da Humanização: a pedagogia humanista de Paulo Freire**. São Paulo: Paulus, 2008.

MONLEVADE, João. Identidade, carreira e jornada dos profissionais da educação. **Cadernos de Educação**. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Ano XVIII, n.26, jan./jun. 2014, p. 79 - 97.

OLIVEIRA, Ailsa Costa; SILVA, Maria dos Remédios Fontes. Desvalorização do trabalhador terceirizado pela administração pública. In: MEZZAROBBA, Orides; FEITOSA, Raymundo Juliano Rego; SILVEIRA, Vladmir Oliveira da; SÉLLOS-KNOERR, Viviane Côelho de (Orgs.). **Direito do trabalho**. 1 ed. Curitiba: Clássica Editora. 2014. p. 463-480.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

SALOMÃO, Guilherme Trevizoli. **Quando a creche é espaço educativo, todos educam: as equipes de apoio em contextos de educação infantil**. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista, Assis, 2009.

SAUL, Alexandre. **Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire**. 2015. Tese (Tese em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

_____. **Prática teatral dialógica de inspiração freireana: uma experiência na escola, com jovens e adultos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SAUL, Ana Maria (org.). **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora Articulação Universidade Escola, 2000.

_____. et al. **Tramas conceituais freirianas: uma prática de ensino e pesquisa construída na Cátedra Paulo Freire da PUC/SP**. 2012. Disponível em: <<http://www.redefreireana.com.br>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

_____.; SAUL, Alexandre. A metodologia da investigação temática: elementos político-epistemológicos de uma práxis de pesquisa crítico-emancipatória. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v.15, n.2, p. 429 – 454 abr./jun.2017. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/33157>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

_____.; _____. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o Projeto Político-Pedagógico da escola. **Teias**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 102-120, 2013. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24367/17345>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

_____. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/873/87326413014.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

VITTORIA, Paolo. **Narrando Paulo Freire: por uma pedagogia do diálogo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. MEB e educação popular. **Em Pauta**, v. 12, n. 33, p. 97-107, 2014. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/13027>>. Acesso em: 25 abr. 2016.