

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E
SOCIEDADE – PPGEduCS

WANESSA HELENN LUIZ PAIVA MASSINI

“SABER OUVIR”: SISTEMATIZANDO UMA EXPERIÊNCIA DE
EDUCAÇÃO DIALÓGICA

Pouso Alegre – MG

2025

WANEISSA HELENN LUIZ PAIVA MASSINI

**“SABER OUVIR”: SISTEMATIZANDO UMA EXPERIÊNCIA DE
EDUCAÇÃO DIALÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, Conhecimento e Sociedade como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em Educação,
Conhecimento e Sociedade.

Área de Concentração: Educação, Conhecimento e
Sociedade
Linha Pesquisa: Ensino, Linguagem e Formação Humana

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos

Pouso Alegre - MG

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

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.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca

Massini, Wanessa Helenn Luiz Paiva.

Saber ouvir: sistematizando uma experiência de educação dialógica/
Wanessa Helenn Luiz Paiva Massini – Pouso Alegre: Univás, 2024.

121f.:il.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação,
Conhecimento e Sociedade. Universidade do Vale do Sapucaí, 2024.

Orientadora: Dra. Valéria de Oliveira Vasconcelos.

1. Escuta. 2. Acolhimento. 3. Afetividade. 4. Convivência. I. Título.

CDD – 370

Bibliotecária responsável: Michelle Ferreira Corrêa

CRB 6-3538

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada “**SABER OUVIR: SISTEMATIZANDO UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DIALÓGICA**” foi defendida, em 15 de agosto de 2025, por **WANESSA HELENN LUIZ PAIVA MASSINI**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº 98030114, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:

Assinado eletronicamente por:
Valéria Oliveira de Vasconcelos
CPF: ***.831.068-**
Data: 20/08/2025 16:14:54 -03:00

UNIVAS

Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora

Assinado eletronicamente por:
Fabiana Eckardt
CPF: ***.249.917-**
Data: 20/08/2025 16:20:10 -03:00

UNIVAS

Profa. Dra. Fabiana Eckardt
Universidade Federal Fluminense - (UFF)
Examinadora

Assinado eletronicamente por:
Atílio Catosso Salles
CPF: ***.626.591-**
Data: 20/08/2025 16:54:26 -03:00

UNIVAS

Prof. Dr. Atílio Catosso Salles
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinador

Reconhecimento pela Portaria MEC nº 1139, de 12/09/2012. D.O.U. de 13/09/2012, nº 198, Seção 1, p. 106.

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROPPES

Esse documento foi assinado por Valéria Oliveira de Vasconcelos, Fabiana Eckardt e Atílio Catosso Salles. Para validar o documento e suas assinaturas acesse <https://signer.teh.com.br/validar/#/H6HP-FADWE-A75Z5-FDULX>

Av. Prof. Tuany Toledo, 470 – Patrimônio – Pólo Alegre/MG – CEP: 37554-210 – Fones: (35) 3449-9231 e 3449-9248



WANESSA HELENN LUIZ PAIVA MASSINI
“SABER OUVIR”: SISTEMATIZANDO UMA EXPERIÊNCIA DE
EDUCAÇÃO DIALÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Conhecimento e Sociedade.

Área de Concentração: Educação, Conhecimento e Sociedade

Linha Pesquisa: Ensino, Linguagem e Formação Humana

Orientador(a): Prof.(a). Dr.(a) Valéria Oliveira de Vasconcelos

Data: ____/____/____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Valéria Oliveira de Vasconcelos, Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS

Assinatura _____

Prof. Dr. Atílio Catosso Salles, Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS

Assinatura _____

Prof.(a) Dr.(a) Fabiana Eckhardt, Universidade Federal Fluminense - UFF

Assinatura _____

Prof.(a) Dr.(a) Juliana Marcondes Bussolotti - UNIVÁS

Assinatura _____

Dedico à minha mãe e ao meu pai, que me deram raízes e asas;
às minhas irmãs e irmão, pelo apoio e companheirismo; ao
meu marido, pelo amor e suporte em cada passo; aos meus
filhos e filha, que são minha maior motivação; e aos meus
alunos e alunas, por me ensinarem o valor da escuta.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Prof.^a Dr.^a Valéria Oliveira de Vasconcelos, minha orientadora, por me apresentar uma nova maneira de olhar para a educação através das lentes da Educação Popular. Sua orientação foi essencial para a realização deste trabalho e para o meu crescimento acadêmico.

Agradeço também à Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), que proporcionou o ambiente e os recursos necessários para o desenvolvimento desta pesquisa, desempenhando um papel fundamental na minha formação.

Meu sincero agradecimento à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, pelo financiamento da pesquisa, por meio do projeto Trilhas de Futuro – Educadores, que possibilitou a realização deste mestrado. À querida colega Micaele Pereira dos Santos, que, com sua amizade genuína e palavras de incentivo, trouxe leveza e motivação a esta jornada. Sua presença ao longo do processo foi um alento e reafirmou o valor do companheirismo em momentos desafiadores.

Por fim, expresso minha profunda gratidão ao grupo de sistematização, formado por meus alunos e alunas, que disseram 'sim' ao processo de sistematização e contribuíram com suas vozes e olhares. Sou igualmente grata à professora Renata Abreu, que, com sua generosidade, abriu espaço em suas aulas de Projeto de Vida para que as rodas de conversa pudessem acontecer. Foram coautores/as deste processo, permitindo-me reconhecer tanto as potencialidades quanto os aspectos a serem aprimorados no projeto Saber Ouvir. Essa pesquisa só foi possível graças a essa parceria e troca de saberes.

*“O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário,
ao aluno/a, em uma fala com ele/a.”*
(Freire, 1996, p.58)

RESUMO

O presente trabalho, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEduCS), na linha de pesquisa Ensino, Linguagem e Formação Docente, teve como objetivo sistematizar as experiências de 55 estudantes do 3º ano do Ensino Médio, participantes do projeto "Saber Ouvir" entre 2018 e 2022, refletindo sobre os desafios e potencialidades do suas vivências. Além disso, buscou contar a trajetória de uma educadora que, de aluna com “dificuldades” de aprendizagem, tornou-se uma Educadora Popular em construção. Desenvolvido ao longo de 22 anos em uma escola estadual no interior de Minas Gerais por uma professora do Ensino Fundamental II, o projeto surgiu como resposta à necessidade de promover uma educação dialógica e participativa, desafiando o modelo de "educação bancária" criticado por Paulo Freire (1968). Estruturado em quatro movimentos principais, o projeto abrange: a “leitura de histórias”, que promove a reflexão crítica; as “dinâmicas de grupo”, incentivando a construção coletiva de saberes; o “Coral de Libras”, proporcionando a inclusão e a valorização da língua de sinais; e “conversas individualizadas”, que permeiam todas as práticas e fortalecem os vínculos entre professor/a e alunos/as. A pesquisa seguiu a metodologia de Sistematização de Experiências, oriunda da América Latina e proposta por Oscar Jara Holliday (2021), utilizando uma abordagem qualitativa que permitiu que os/as envolvidos/as atuassem como coautores/as na construção do conhecimento. Foram realizadas doze rodas de conversa, momentos cruciais que embasaram as discussões presentes na dissertação. Esse processo colaborativo e dialógico aprofundou a compreensão dos avanços e aprimoramentos necessários no projeto “Saber Ouvir”, que busca promover uma educação humanizada e comprometida com o diálogo horizontal, a escuta afetiva e o acolhimento.

Palavras-Chave: Educação Popular. Amorosidade. Escuta. Convivência.

ABSTRACT

The present study, linked to the Graduate Program in Education, Knowledge, and Society (PPGEduCS), within the research line of Teaching, Language, and Teacher Training, aims to systematize the experiences of 55 senior high school students who participated in the "Saber Ouvir" ("Learning to Listen") project between 2019 and 2022, reflecting on the challenges and potentialities of this journey. Furthermore, it seeks to narrate the trajectory of an educator who, once a student with "learning difficulties," has become an Emerging Popular Educator. Developed over 22 years in a state school in the countryside of Minas Gerais, the project was conceived by a middle school teacher as a response to the need to promote dialogic and participatory education, challenging the "banking education" model criticized by Paulo Freire (1968). Structured into four main movements, the project encompasses storytelling, which fosters critical reflection; group dynamics, encouraging the collective construction of knowledge; the Libras Choir, providing inclusion and valuing sign language; and individualized conversations, which permeate all practices and strengthen the bonds between teacher and students. The research follows the methodology of Systematization of Experiences, originating in Latin America and proposed by Oscar Jara Holliday (2021), employing a qualitative approach that allowed participants to act as co-authors in constructing knowledge. Twelve dialogue circles were conducted, serving as crucial moments underpinning the discussions in this dissertation. This collaborative and dialogic process deepened the understanding of the advances and necessary improvements in the "Saber Ouvir" project, which aims to foster a humanized education committed to horizontal dialogue, empathetic listening, and welcoming interactions.

Keywords: Popular Education, Lovingness, Listening, Coexistence

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Maria Helena Luiz e Paulo José Luiz	4
Figura 2 - Registros escolares.....	5
Figura 3- Irmãs da família Luiz	7
Figura 4- Cartilha	9
Figura 5 - Encontro com Selma.....	12
Figura 6- Primeiros anos escolares.....	15
Figura 7- Diplomado Curso Normal - 1ª turma (1933)	15
Figura 8- Momentos de reconhecimento na gestão escolar.....	21
Figura 9- Condecorações	23
Figura 10 - Turma inspiração do Coral de Libras	27
Figura 11 – Passos da Sistematização sugerida por Jara (2006)	45
Figura 12 – Momentos do Projeto Saber Ouvir.....	50
Figura 13 União de docentes – 2019	65
Figura 14- Ponto de Partida	66
Figura 15 - Nuvem de Perguntas	73
Figura 16- Mural com as perguntas iniciais	74
Figura 17 - Uma das 12 rodas de conversa.....	79
Figura 18 – Momentos de Contação de história recuperado pelos/as estudantes.....	80
Figura 19 Final do livro “Minha Vida Fora de Série” na Praça de Esportes.....	82
Figura 20 Momentos do Coral de Libras – Mãos que Cantam recuperado pelos/as estudantes	83
Figura 21 - Momentos que marcam – Coral de Libras Mãos que cantam.....	84
Figura 22- Passeata Setembro Azul.....	85
Figura 23 Festividades em comemoração a Bárbara Heliodora.	85
Figura 24 Seminário de Educação no Espaço Barouch.....	86
Figura 25 Visita ao Parque das Águas – Coral Mãos que Cantam.....	87
Figura 26 Momentos dos trabalhos em grupo recuperado pelos/as estudantes.	89
Figura 27 Trabalhos em grupo.....	90
Figura 28 - Momentos de conversas individuais recuperado pelos/as estudantes.....	91
Figura 29 Sequência de mensagens de várias gerações do projeto saber ouvir- livro uma história de futebol. José Roberto Torero	99

Figura 30 Sequência de mensagens de várias gerações do projeto saber ouvir- livro Minha vida fora de série – Paula Pimenta	100
Figura 31 Coral de Libras “Mãos que Cantam” – Escola Municipal Celina Almeida.....	101
Figura 32 Evento Ponto de Chegada	103
Figura 33 – feira do Livro Solidário.....	104
Figura 34 - Primeira Feira do Livro Solidário.....	105
Figura 35 Turma do 3º ano 4 – Alunos/as que foram coautores no processo de sistematização.	110
Figura 36 Turma do 3º ano 2 – Alunos/as que foram coautores no processo de sistematização.	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Levantamento de Teses e dissertações de 2020 a 2024.....	34
Tabela 2- Levantamentos dos artigos de 2020 a 2024.....	35
Tabela 3- Cronograma dos Encontros	46
Tabela 4- Passo a passo do trabalho em grupo.....	58

LISTA DE SIGLAS

UNIVÁS	Universidade do Vale do Sapucaí
FUVS	Fundação de Ensino Superior do Vale do Sapucaí
PPGEduCS	Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade
EP	Educação Popular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

SUMÁRIO

1 RAÍZES E ASAS: MEMORIAL DE UMA EDUCADORA POPULAR.....	1
1.1 Raízes Profundas.....	1
1.2 Sementes de Sabedoria	4
1.3 Ensinos de Flores e Pedras.....	9
1.4 Asas para voar.....	15
2 CAMINHOS INICIAIS.....	24
3 ENTRELACANDO SABERES	28
4 CAMINHOS PERCORRIDOS	37
5“SABER OUVIR”: A ARTE DA ESCUTA E A EDUCAÇÃO DO ENCONTRO ..	48
5.1. Contando Histórias: Tecendo Memórias e Conexões.....	52
5.2. Trabalho em Grupo: Aprendendo a Ouvir e Conviver com as Diferenças.....	56
5.3. Coral de Libras: Vozes que Falam pelas Mãos.....	59
5.4. Conversas Individualizadas: Escuta Acolhedora e Proximidade.....	60
6 SISTEMATIZANDO O “SABER OUVIR”	63
6.1 Ponto de partida – Baú de Recordações.....	63
6.2 Perguntas iniciais – Nuvens de Ideias.....	71
6.3 Recuperação do processo vivido – A arte de viver.....	77
6.4 Reflexão de fundo – Nossas experiências e seus significados.....	94
6.5 Ponto de chegada – “Sonhação”	101
7 CONSIDERAÇÕES PARA SEGUIR ESPERANÇANDO.....	107
8 REFERÊNCIAS	112
Apêndice A	119
Apêndice B	121
Apêndice C	123
Apêndice D	125

Apêndice E.....	127
Apêndice F.....	128

1 RAÍZES E ASAS: MEMORIAL DE UMA EDUCADORA POPULAR

1.1 Raízes Profundas

*O que é, do que é feito,
como existe em nós e entre-nós a
imensidão da noite escura de nós mesmos?
Quem somos nós quando somos o segredo
que é nosso e não sabemos qual é?
(Brandão, 2000, p. 5).*

Minha caminhada é profundamente influenciada por minha origem familiar e pela história de superação de minha mãe e meu pai, Maria Helena Luiz e Paulo José Luiz. Nascidos em um distrito rural próximo à cidade de São Gonçalo do Sapucaí em Minas Gerais, cresceram em uma época que o acesso à educação era restrito e não obrigatório. Meu pai, desde muito jovem, começou a trabalhar na lavoura para ajudar no sustento familiar, o que o impediu de frequentar a escola, resultando no analfabetismo.

Esse contexto reflete uma realidade que era comum no Brasil até meados do século XX. Em 1940, a maior parte da população brasileira, estimada em 28 milhões de habitantes, ou seja, 68,7% da população, vivia no meio rural. De acordo com a mensagem do presidente Eurico Gaspar Dutra enviada à Assembleia Nacional em 1949, apenas 36% das crianças matriculadas no curso primário pertenciam a núcleos rurais, em contraste com os 52% das zonas urbanas e 12% das zonas distritais (também consideradas urbanas). Esse cenário de desigualdade foi confirmado pelo Primeiro Censo Escolar do Brasil em 1964, que revelou que 51% da população em idade escolar (7 a 14 anos) vivia nas áreas rurais, mas apenas metade frequentava a escola, enquanto a taxa de atendimento na área urbana superava 81% (Souza-Chaloba, 2023). Esses dados refletem as dificuldades de acesso à educação enfrentadas por gerações anteriores, principalmente em áreas rurais, como foi o caso de minha família. Minha mãe, enfrentando todas as barreiras impostas pelo sistema opressor da época, caminhava diariamente cerca de sete quilômetros para chegar à pequena escola rural. Nessa jornada, desafiava a lógica excludente e desigual que relegava principalmente as meninas e os/as menos favorecidos à margem do direito à educação. A escola, com suas turmas multisseriadas, era modesta; a professora, cuja formação era restrita ao quarto ano ginasial, lidava com diferentes idades e níveis de aprendizado, sem merenda escolar ou infraestrutura adequada. Ainda assim, minha

mãe recorda com emoção o momento em que, pela primeira vez, pegou na pena e tinteiro para escrever, uma experiência que lhe acendia o espírito de luta e desejo de transformação. Ela já descreveu essa cena tantas vezes que consigo quase sentir o momento em que pegou na pena e no tinteiro pela primeira vez. Meu pai, que não teve a oportunidade de frequentar a escola, sempre soube do valor que a escrita teria em sua vida, mesmo sem dominá-la. Quando conheceu minha mãe, por quem se apaixonou à primeira vista, temia que sua condição de analfabeto fosse um obstáculo e, para manter vivo o afeto da garota que tanto admirava, recorreu a uma amiga alfabetizada para escrever cartas para ela. De certa forma, esse recurso, criativo e cheio de sensibilidade, ajudou a conquistá-la. No dia do casamento, ao assinar a ata no cartório, minha mãe estranhou a caligrafia do nome dele. Meu pai havia aprendido a 'desenhar' sua assinatura, tentando esconder o fato de que não sabia ler ou escrever. Esse segredo não durou muito tempo, mas revelou o quanto ele valorizava a escrita e seu significado, algo que sempre respeitou e incentivou em nossa família. Essa história não é apenas uma memória afetiva, mas também um retrato dos inúmeros obstáculos que as pessoas analfabetas enfrentam, como a dificuldade de acessar informações, o temor de serem julgadas e a necessidade constante de encontrar formas criativas para superar barreiras cotidianas.

A imagem é vívida em minha mente, quando meu pai, um homem simples e analfabeto, chegou em casa com uma enciclopédia Barsa¹. Um vendedor havia passado oferecendo os volumes, e ele, com sua humildade, nos disse que não sabia o que estava escrito ali, mas acreditava que seus/suas filhos/as saberiam. Ele não precisou de palavras para nos ensinar a importância do conhecimento; sua ação, silenciosa e poderosa, foi uma lição sobre o valor transformador da educação e seu desejo de que avançássemos por caminhos que ele não pôde percorrer. Assim, nossa casa se tornou um ponto de encontro para amigas/os, vizinhas/os em busca de conhecimento, um verdadeiro espaço de descobertas. Era um privilégio ter uma Barsa em casa, e carregamos por longos anos essa alegria, que nos conectava ao conhecimento e fortalecia nosso orgulho por aquele gesto tão simples e tão grandioso.

Ao mesmo tempo em que meu pai e minha mãe trilhavam seus caminhos enfrentando as barreiras impostas pela falta de acesso à educação, outro morador ilustre de São Gonçalo do Sapucaí, Fernando de Azevedo, lutava para garantir que outras crianças não precisassem passar

¹ Uma enciclopédia que se destacou no Brasil por seu conteúdo abrangente e acessível, sendo uma das mais vendidas durante várias décadas, principalmente entre as décadas de 1960 e 1990. Ela foi uma importante ferramenta de estudo e conhecimento em muitas famílias, especialmente em tempos anteriores à popularização da internet, quando o acesso a livros e materiais de pesquisa era mais limitado. A enciclopédia proporcionava aos seus leitores uma vasta quantidade de informações organizadas alfabeticamente, facilitando o aprendizado autodidata em diversas áreas do conhecimento.

pelas mesmas privações. Em meados do século XX, Azevedo foi uma das figuras centrais na elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que clamava por uma educação pública, laica e universal. Ele sabia que os "invisíveis", como meu pai e minha mãe - pessoas das classes populares e marginalizadas - precisavam ter acesso a uma educação que lhes permitisse transformar suas próprias vidas e a sociedade ao seu redor. Azevedo entendia que a educação deveria ser um direito de todos/as e não um privilégio restrito a poucos/as, e por isso dedicou sua vida à defesa de uma escola que fosse um espaço de emancipação e inclusão. Sua luta ressoava com a realidade de tantas famílias que, como a minha, viam na educação a esperança de superar as adversidades impostas pela desigualdade social.

A responsabilidade de educar vai além da simples instrução e abrange a formação integral do/a cidadão/ã, como expressado de forma contundente pelos autores do Manifesto:

Mas, de todos os deveres que incumbem ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justiça e maior soma de sacrifícios; aquele com que não é possível transigir sem a perda irreparável de algumas gerações; aquele em cujo cumprimento os erros praticados se projetam mais longe nas suas consequências, agravando-se à medida que recuam no tempo; o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, de certo, o da educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém, cultiva e perpetua identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana.²

Esse dever, que cabe tanto ao Estado quanto às famílias, reforça a necessidade de um esforço coletivo para garantir que a educação promova a transformação social e individual. Nesse contexto, o processo vivido por minha família evidencia a relevância do envolvimento de pais e responsáveis na educação como destaca Elizabete Cristina da Costa (2005), ao afirmar que eles/as oferecem a base emocional e cultural que sustenta o desenvolvimento dos/as filhos/as, sendo o primeiro espaço de aprendizagem e de valores. Apesar de não terem tido a instrução necessária e virem de uma origem humilde, meu pai e minha mãe conseguiram transmitir a mim e às minhas irmãs e irmão a importância da educação. Para ele/a, a educação era mais do que aprendizado formal; era um instrumento poderoso de transformação, capaz de abrir caminhos e proporcionar um futuro melhor para seus filhos e filhas.

² Último parágrafo do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Brasil, 2010).

Figura 1- Maria Helena Luiz e Paulo José Luiz



Fonte: Arquivo pessoal da autora

1.2 Sementes de Sabedoria

Ninguém escapa da educação.
(Brandão, 2020, p.25)

Meu pai e minha mãe, alguns anos depois do matrimônio, se estabeleceram na zona urbana, minha mãe, conseguiu concluir o 4º ano primário na zona rural, mas sonhava com a continuação dos estudos. Com o apoio financeiro de meu pai conseguiu uma professora particular para prepará-la para a prova de admissão³ para ter acesso ao ginásio. Esses mecanismos de seleção, controle e restrição do acesso à continuidade nos estudos, vigoraram por quase 40 anos na educação brasileira, no qual o ensino secundário foi marcado pelo caráter elitista e enciclopédico, rigidamente controlado por um sistema de provas (Aksenén e Miguel, 2014).

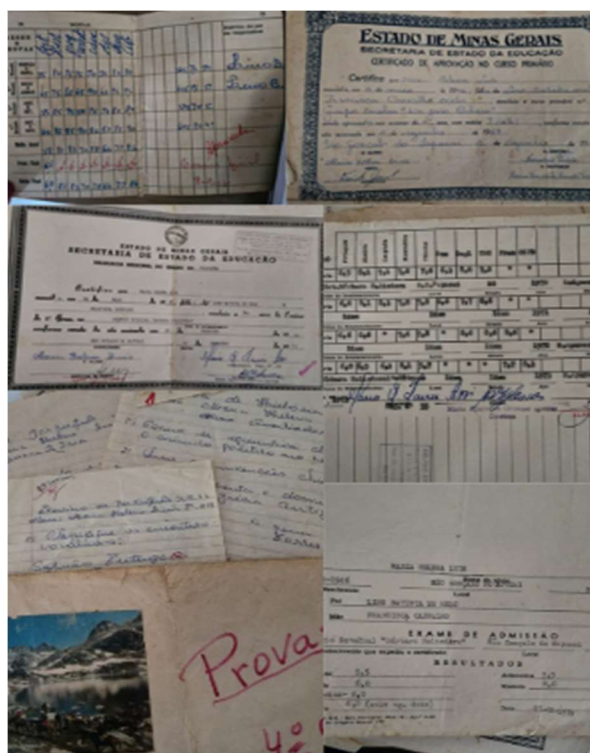
Após meses de preparação, ela finalmente conseguiu iniciar o ensino secundário noturno, uma conquista. Nesta época, minha mãe tinha meus três irmãos/as mais velhos/as e, para concluir o ginásio precisou estudar à noite. Enquanto ela se dedicava aos estudos, meu pai, que chegava exausto da fábrica, ficava com os/as filhos/as, já que na cidade não havia

³ Até meados do século XX, o exame de admissão ao quinto ano do ensino fundamental servia como uma avaliação para verificar o nível de conhecimento dos alunos, funcionando como filtro para o acesso ao ensino ginásio. O exame abrangia disciplinas como português e aritmética, sendo uma prática que refletia a elitização do ensino secundário no Brasil.

creche para auxiliá-los. Essa realidade ainda persiste em várias partes do Brasil, como apontado pelo IBGE em 2023, quando cerca de 2,5 milhões de crianças não puderam ingressar em creches devido à falta de oferta em suas localidades, escassez de vagas ou restrições relacionadas à idade das crianças (IBGE, 2023).

Foram quatro anos de muita dedicação. Para celebrar a formatura, foi organizada uma festa de formatura no quintal de casa, onde uma barraca simples, feita de bambu e decorada com folhas de revista, serviu como cenário. A festividade contava com todos/as colegas, com direito a discurso, simbolizava não apenas o término de uma etapa educacional, mas também o reconhecimento de sua superação.

Figura 2 - Registros escolares



Fonte: Arquivo pessoal

Um dia após minha defesa, minha mãe partiu, como se tivesse esperado para saber o desfecho desse momento. Quando a visitei no CTI, pude lhe contar como foi especial falar sobre sua trajetória escolar diante da banca, como suas lutas e conquistas iluminaram cada página do meu trabalho. Após a análise da banca, percebi ainda mais a grandiosidade de sua história, que não foi apenas inspiração, mas também fundamento para minha pesquisa. Ela me ouviu em silêncio, mas naquele instante tive a certeza de que compreendia a homenagem que lhe fazia.

Esses registros, que eternizam sua história e sua força, são a maior riqueza que ela me deixou: a certeza de que a educação é um legado que atravessa gerações.

O sonho de minha mãe era sair do ginásio e iniciar o magistério, mas as aulas eram no período da tarde, e ela não tinha com quem deixar os/as filhos/as pequenos/as. Contudo, ela transmitiu às filhas seu profundo respeito e admiração pela carreira docente, influenciando diretamente minhas escolhas e as de minhas três irmãs⁴. O resultado desse legado é notável: todas nós seguimos a carreira na área da educação, cada uma com histórias inspiradoras.

Minha irmã Isabel foi a primeira em nossa família a conquistar a licenciatura em Pedagogia, abrindo caminhos para todas nós. Aos 18 anos, recém-formada no magistério, ela prestou concurso público e foi aprovada para lecionar em uma escola da zona rural. Os desafios eram imensos, especialmente em relação à locomoção: muitas vezes, ela precisava pegar carona em caminhões de leite quando a Kombi escolar não conseguia passar pelas estradas precárias. Diante dessas dificuldades, Isabel tomou a decisão de se mudar para um vilarejo próximo à escola, onde permaneceu até conseguir a tão esperada mudança de lotação para a cidade. Apesar de tudo, ela não se contentou apenas com o magistério; ela sonhava com mais. Determinada, usava todo o seu salário para custear a graduação, enfrentando cada obstáculo com coragem e resiliência. Fabiana Eckhardt (2021), ao citar Ferreira (2014), aponta que a escolha pelo curso de Pedagogia entre estudantes das classes populares está frequentemente relacionada a fatores como a possibilidade de ascensão social, especialmente entre mulheres e homens de camadas menos favorecidas, a menor concorrência nos processos seletivos, o acesso a bolsas de estudo em instituições privadas e a ampliação das vagas em universidades públicas. Além disso, a perspectiva de concursos públicos e a estabilidade profissional que a docência pode proporcionar também são determinantes. A própria Eckhardt (2021) complementa essa análise ao destacar que esses/as estudantes, em sua maioria jovens trabalhadores e trabalhadoras, precisam conciliar os estudos com o trabalho, o que muitas vezes se torna uma condição indispensável para que consigam permanecer na universidade. Além disso, são, em grande parte, oriundos e oriundas de um percurso escolar marcado por interrupções e enfrentam desafios cotidianos, como a baixa escolarização de seus pais e mães e dificuldades estruturais, entre elas o acesso ao transporte público, que frequentemente compromete sua assiduidade e permanência nas aulas.

⁴ Maria Inês Luiz Ribeiro (31 anos de supervisão e direção), Isabel Cristina Luiz (32 anos de regência e direção escolar) e Rosana Francisca Luiz Revoredo (30 anos de regência e coordenação).

O exemplo de minha irmã nos mostrou que, mesmo diante de tantas dificuldades, era possível sonhar e avançar. Como Freire (2013) nos ensina, ninguém muda o outro diretamente, mas a prática amorosa e comprometida inspira e mobiliza para a transformação. Isabel, com sua trajetória, foi a prova viva de que a inspiração, nascida do exemplo, é uma força poderosa para abrir novos caminhos e alimentar a esperança.

Sendo a caçula, observei com atenção os caminhos que minhas irmãs trilharam, o que reforçou em mim a convicção de que a educação era não apenas uma profissão, mas uma missão de vida.

Figura 3- Irmãs da família Luiz



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Se por um lado minha mãe me inspirou com seu amor pela educação, por outro, meu pai me transmitiu valores preciosos através de sua coragem e determinação. Com pesar, menciono que ele nos deixou em 2017, mas seus legados permanecem vivos. Seu exemplo de coragem diante dos desafios da vida era emocionante. Ele não apenas nos mostrou a importância de perseguir nossos sonhos, mas demonstrou isso em suas ações. Mesmo ocupando um emprego estável na melhor fábrica da cidade à época, ele decidiu seguir um caminho mais arriscado: o do “empreendedorismo”. Observando o sucesso dos pastéis vendidos nas portas dos circos, alugou um pequeno cômodo para iniciar seu próprio negócio. Aquele homem simples, formado no mundo, tinha muito a compartilhar, reforçando os princípios da Educação Popular, que busca, acima de tudo, a autonomia dos indivíduos. Como destaca Valéria Oliveira de Vasconcelos (2002) "um dos propósitos da Educação Popular é lograr a autonomia

daqueles/as a quem se dirige o trabalho, entendida como a ausência de dependência e o controle sobre a resolução de suas próprias necessidades."

Quando decidi pedir demissão para perseguir meu sonho, minha mãe, apreensiva, foi até a fábrica buscar mais informações. O dono da fábrica, ciente da seriedade e do comprometimento do funcionário, assegurou-me que, se o empreendimento não fosse bem-sucedido, teria meu emprego de volta. No entanto, o espírito empreendedor e o trabalho árduo tornaram a pastelaria um sucesso imediato, com seus/suas primeiros/as clientes sendo os/as antigos/as colegas da fábrica. Minha mãe foi quem o apoiou, acreditando e fazendo com que acontecessem as conquistas juntos. Essa experiência, mais do que uma demonstração de determinação, reflete a capacidade de acreditar em um sonho e de, como ensina Freire (1968), "ler o mundo" a partir de sua própria realidade, reconhecendo as oportunidades ao seu redor e assumindo a postura de sujeito transformador. Meu pai nos mostrou que é na ação que se constrói a mudança, e sua história é um testemunho de como o compromisso com um sonho pode romper as barreiras do medo e da incerteza.

A mudança para o "empreendedorismo" trouxe uma situação mais confortável para nossa família, e minha chegada, como a filha temporária⁵ acrescentou um toque especial à dinâmica familiar. Meu pai costumava me chamar de "rapa do tacho", um apelido carinhoso que destacava minha posição como a caçula da família. Minha irmã mais velha tinha 16 anos a mais do que eu, e essa diferença de idade influenciou profundamente minha infância. Minha relação com minhas irmãs foi marcada por um carinho intenso e, sobretudo, por uma forte superproteção. Elas assumiram um papel quase maternal, cuidando de mim e se sentindo responsáveis pelo meu bem-estar, o que fez com que eu crescesse cercada por um acolhimento indescritível. Embora eu não tenha sido inicialmente planejada, fui recebida com muito amor. Essa experiência, de ser criada por irmãs que me tratavam como se fossem mães, moldou o modo como me relaciono com o mundo.

Freire nos lembra que a escolha de ser educador/a é também a escolha de amar, e esse amor exige coragem, pois educar implica enfrentar desafios e comprometer-se com a transformação social (Freire, 1968). Assim, o amor e a coragem foram valores essenciais que vi e vivenciei em minha família humilde, que, apesar das dificuldades, nunca deixou faltar dedicação e afeto.

O essencial é tudo o que nos sustenta,

⁵ Esse termo é utilizado para destacar o intervalo significativo de tempo entre o nascimento do filho temporário e dos outros filhos, sugerindo que ele veio em um momento inesperado ou tardio da vida dos pais.

*Guia nossas ações, escolhas e caminhos,
É o amor que damos e recebemos,
Aquele abraço que afasta os espinhos.
Essencial é o sentir do dever cumprido,
Colocar nossos dons em prol de outro alguém,
É ser o melhor que em nós é possível,
Distante do ter, que se dissolve com o tempo também.
Estamos a caminho, em busca constante,
Do que nos eleva e faz crescer,
Porque o essencial é o que permanece,
Aquilo que, no fundo, nos faz viver.*

Wanesssa Helenn Luiz Paiva Massini

1.3 Ensinos de Flores e Pedras

*“Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses.”
Rubem Alves*

Meu início escolar, em muitos aspectos, foi marcado por decepções. Embora eu idealizasse minha entrada na escola, influenciada pelos discursos familiares sobre a importância da educação, o que encontrei foi um cenário bem diferente do que havia imaginado. Aquela menina criativa, divertida e comunicativa foi rapidamente rotulada como "aluna com dificuldade de aprendizagem", simplesmente porque aprender a ler e escrever se mostrou provocador. O sonho de estar na escola se transformou em frustração, e se a cartilha Caminho Suave⁶ soubesse o quanto aquele nome parecia irônico para mim, talvez entendessem que, para quem enfrentava tantas dificuldades, "suave" era o que menos definia aquele percurso.

Figura 4- Cartilha



Fonte: Veja São Paulo/Divulgação

<https://vejasp.abril.com.br/coluna/memoria/a-inesquecivel-cartilha-caminho-suave/>

⁶ A cartilha *Caminho Suave* foi um método de alfabetização amplamente utilizado no Brasil, especialmente entre as décadas de 1950 e 1990.

Ao refletir sobre as dificuldades encontradas em minha travessia escolar, percebo, com o olhar que a maturidade proporciona, como a escola, que deveria ser um espaço de acolhimento e inclusão, muitas vezes reforçava práticas excludentes. Essa contradição marcou profundamente minha experiência e moldou minha compreensão sobre o papel transformador da educação. Estudando em uma escola pública centenária na década de 1980, vivíamos um reflexo de longos anos de desigualdade. Na época, não havia escolas particulares na cidade, e filhos e filhas de diferentes classes sociais frequentavam a mesma escola - mas não o mesmo espaço. As turmas eram divididas de A a E, sendo a sala A reservada às crianças de famílias de classe média alta. Era um ambiente em que, significativamente, não havia estudantes negros/as. Contudo, eu, filha de um comerciante, estava nesta sala. As razões para isso podem ter sido múltiplas: o histórico acadêmico das minhas irmãs, nossa residência no centro da cidade, minha cor branca - todas poderiam ser fatores que, conscientes ou não, influenciaram minha presença ali. Na sala A, estavam os professores e professoras mais preparados/as e “famosos/as” da cidade, reforçando a distinção de qualidade no ensino. Ainda assim, percebia que a atenção dada pelos/as professores/as mudava dependendo do/a aluno/a, algo que me intrigava, mas que na época não compreendia. Hoje, consigo entender à luz das reflexões propostas por Freire (1968) que o sistema educacional muitas vezes privilegia determinados grupos, perpetuando desigualdades ao invés de combatê-las. Enquanto isso, as outras salas viviam realidades distintas. Na época da colheita de café ou da contratação de chapinhas⁷ para limpar as ruas, as turmas diminuía drasticamente. A evasão escolar era alarmante e, para muitas famílias, deixar a escola para trabalhar era visto como algo natural. Tenho primos e primas que abandonaram os estudos e essa desistência, na época, não era questionada. Segundo Fernanda Leite Lopez de Leon e Naércio Aquino Menezes-Filho (2002), a evasão escolar estava diretamente ligada à renda familiar e à reprovação. Embora houvesse uma pequena melhoria nos índices de evasão na década de 1980, foi apenas a partir de 1996-1997 que os dados começaram a apresentar quedas significativas. Essa mudança pode ser atribuída a iniciativas governamentais e políticas

⁷ O termo “Chapinhas” era utilizado, em muitas cidades do interior, para se referir aos meninos e rapazes que eram contratados para fazer a capina das ruas quando elas ainda eram calçadas com pedras, como paralelepípedos ou pedras irregulares. Essas ruas, com o tempo, acumulavam mato crescendo entre as frestas das pedras. O trabalho dos chapinhas era justamente retirar esse mato, deixando a cidade limpa e organizada. Eles usavam ferramentas simples, geralmente enxadas ou facões, e passavam boa parte do dia agachados ou curvados, arrancando manualmente as ervas daninhas que brotavam nos espaços entre as pedras. Esse nome, “chapinha”, faz referência à ideia de trabalhar nas “chapas” ou nas superfícies planas das pedras, cuidando do aspecto das ruas. Era um serviço simples, mas essencial para a manutenção urbana naquela época. Além disso, esse ofício revela muito da história do trabalho infantil e das condições de trabalho nas pequenas cidades, quando muitos meninos, desde cedo, precisavam ajudar no sustento de casa.

educacionais voltadas ao enfrentamento da reprovação e da evasão, promovendo avanços mais efetivos na retenção escolar.

Essas desigualdades estruturais, presentes no ambiente escolar, refletiam-se também em experiências cotidianas que marcaram minha formação. Memórias intensas emergem quando relembro momentos que quase me desviaram da rota dos meus sonhos. No quarto ano, nas aulas de português, eu já sonhava em escrever como os/as autores/as dos livros que lia, mesmo enfrentando tantas dificuldades. As histórias que me fascinavam despertavam em mim o desejo de criar algo tão belo quanto o que encontrava naquelas páginas. Quando desafiada a escrever, pensei que minha criatividade seria minha maior aliada. Lembro-me de uma história que escrevi com entusiasmo, certa de que seria bem recebida. No entanto, ao receber a folha corrigida pela professora, deparei-me com um grande aviso: **ATENÇÃO!!! Precisa melhorar.**⁸ A página estava cheia de marcas vermelhas, erros assinalados que embaralhavam minha visão e me sufocavam. A solução que encontrei foi simples, mas dolorosa: escrever cada vez menos para que as marcações diminuíssem. Naquele momento, algo dentro de mim morreu. A mensagem era clara: eu não era capaz. Outro episódio que ilustra as dificuldades que enfrentava aconteceu no 7º ano, quando a professora colocou uma redação minha no quadro. O texto, que eu havia escrito com esforço e esperança, foi exposto como um modelo do que não fazer. Ela corrigiu cada trecho diante de toda a turma, destacando meus erros como lições a serem aprendidas pelos demais. Eu queria desaparecer. Irônico, ou talvez cruel, era o fato de que a redação falava justamente sobre sonhos.

Essas experiências marcaram profundamente minha relação com a escrita, deixando cicatrizes que carreguei por muitos anos. Contudo, como Freire (1996) nos ensina, o erro deve ser encarado como uma possibilidade de aprendizado, um momento para refletir sobre os caminhos percorridos e buscar novos entendimentos. Infelizmente, o erro, em vez de ser uma ponte para o crescimento, tornou-se, naquele momento, um muro. Hoje, reconheço que essas barreiras estavam relacionadas à minha condição de dislexia, o que tornou o processo de aprendizado muito mais complexo. Eu frequentemente me perguntava como poderia ser professora se eu mesma lidava com tantos obstáculos. Como poderia ensinar se, por vezes, me sentia tão distante das expectativas tradicionais de sucesso escolar? Esses questionamentos me

⁸ A prática de utilizar tinta vermelha para correções remonta a milhares de anos, como demonstrado por uma tábua do Antigo Egito de aproximadamente 4 mil anos atrás, onde pigmentos vermelhos já eram usados para indicar erros nos exercícios dos/as alunos/as. Na modernidade, a caneta vermelha consolidou-se como símbolo de autoridade e correção no ambiente educacional. No entanto, como destaca Freire (1996), uma prática pedagógica que enfatiza o erro sem abrir espaço para diálogo e reflexão pode desencorajar o aprendizado. Freire propõe que o erro deve ser tratado como uma oportunidade de construção, e não como um elemento de punição ou exclusão.

acompanhavam e me faziam refletir profundamente sobre o meu papel na educação e o que eu poderia oferecer aos/às meus/minhas futuros/as alunos/as.

Mas o percurso também foi marcado por boas lembranças de educadoras que, mesmo em número limitado, foram suficientes para me mostrar que era possível superar os obstáculos.

Em meio às dificuldades que enfrentava, encontrei um verdadeiro “farol” nos anos iniciais do ensino fundamental: a professora Selma Bastos. Ela foi uma luz em meu caminho, enxergando além das minhas limitações e revelando o potencial que eu mesma não conseguia ver naquele momento. Selma transformava vidas com sua sensibilidade e cuidado; suas ferramentas eram o olhar atento, o apoio constante e o afeto genuíno. Enquanto outros/as poderiam ter desistido ou me rotulado, ela me viu como uma criança criativa e cheia de sonhos, oferecendo não apenas incentivo, mas também a confiança necessária para acreditar em mim mesma. Sua presença foi uma prova viva de que o afeto e a escuta podem mudar trajetórias. A visita dela à minha casa, conversando com minha mãe e oferecendo orientações durante as férias escolares, era como se fosse um sopro de esperança, trazendo luz para os desafios à minha frente. Ela não apenas me deu estratégias para superar as barreiras, mas também me fez acreditar que eu poderia ser o que sempre sonhei: uma professora. Assim como um farol que guia em meio à escuridão, Selma me inspirou a acreditar que, mesmo com os obstáculos, eu poderia seguir em frente.

Figura 5 - Encontro com Selma



Fonte: Arquivo da autora

A foto acima captura um momento emocionante, no qual leio meu memorial para minha eterna professora. Juntas, relembremos os momentos vividos. Para minha surpresa, mesmo com a idade e as limitações, ela recorda com clareza os desafios que enfrentei e a proximidade que sempre marcou a nossa relação.

Hoje, quando olho para minha trajetória, vejo nela a figura que plantou e não deixou a semente morrer. Eu queria ser como ela - uma professora que jamais desistiria de seus/suas alunos/as. Através dessa relação, percebi que o impacto que tenho sobre meus/minhas alunos/as não depende apenas de minhas ações, mas também da forma como eles/elas interpretam essas ações. Como bem disse Freire:

A percepção de que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo. [...] quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no 'trato' deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (Freire, 1996, p. 50).

Esse sentimento de solidariedade e acolhimento foi essencial em minha relação com a professora Selma, que marcou profundamente minha trajetória. Após Selma, outra figura que deixou um impacto significativo foi Dona Chiquinha, uma portuguesa cujo 'charme' era impossível de ignorar. Com seu bom humor, comunicação fluida e jeito envolvente, ela ministrava o conteúdo de história de forma única, tornando as aulas uma experiência rica e inesquecível. Nas suas aulas, dramatizávamos, contávamos histórias e fazíamos rodas de conversas. Esse ambiente dinâmico e acolhedor fazia com que o aprendizado se tornasse uma verdadeira experiência, e não apenas uma transmissão de conteúdo. Dona Chiquinha foi minha professora durante Ensino fundamental anos finais e, sem dúvida, influenciou minha escolha por cursar essa disciplina. O que me encantava não era apenas sua metodologia, mas a relação próxima que ela mantinha com seus alunos/as. Ela tinha uma autoridade que não vinha do autoritarismo, mas de uma gentileza natural, que fazia com que todos e todas a admirassem. O ambiente de suas aulas era marcado pela leveza e pelo respeito, e sua maneira de ensinar revelava uma pedagogia baseada na liberdade e no diálogo, características que Freire também defendeu quando disse que "não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes" (Freire, 1996). A proximidade que Dona Chiquinha tinha com os/as alunos/as me inspirava profundamente. Eu via nela uma autoridade que um dia gostaria de ter — não aquela que impõe pelo medo, mas a que conquista pelo respeito e pela confiança. Ela não apenas ensinava história; ela moldava seres humanos com sua presença marcante e seu exemplo. E foi essa combinação de sabedoria e humanidade que me inspirou.

Selmas e Chiquinhas foram raras em minha vida escolar. Muitas vezes refletia: Será que o sucesso se resumia apenas em memorizar, calcular e copiar? Eu ansiava por algo mais. Queria

que a escola fosse como as aulas de Dona Chiquinha, nas quais o diálogo, a expressão criativa e o contato humano eram valorizados. Naquele espaço, eu teria sido uma excelente aluna, pois era justamente o que me movia. Infelizmente, a realidade da sala de aula era outra. As carteiras enfileiradas sem interação e os conteúdos pré-estabelecidos não davam espaço para o que realmente importava: o diálogo, a troca, a construção coletiva dos saberes. Como Freire tão bem coloca, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 1996). No entanto, nas escolas que frequentei, o diálogo muitas vezes era considerado indisciplina, e o silêncio era visto como a marca dos/as melhores alunos/as. Essa cultura educacional não permitia que meu potencial fosse plenamente explorado, pois privilegiava o silêncio e a repetição, ao invés da criatividade e da participação. O que eu buscava era uma escola viva, que, como Freire (1986) propôs, fosse um espaço de 'aprendizagem democrática', em que todos/as tivessem voz. Contudo, essa troca era frequentemente limitada, e eu me sentia sufocada por um modelo que ignorava o que eu poderia oferecer como aluna. Mas percebi que, além das educadoras que marcaram minha trajetória, havia outro fator que me motivou a continuar. Ao revisitar minhas memórias, encontrei a resposta em uma decisão que tomei, mesmo contrariando a vontade da minha família.

Ao chegar ao 8º ano, algo marcante aconteceu. A diretora entrou em nossa sala, informando que o número de estudantes na sala A estava acima do permitido e perguntando quem gostaria de se transferir para a sala C. Sem entender exatamente o porquê, uma força tomou meu coração e levantei a mão. Parecia que eu estava me libertando de algo invisível, mas profundamente opressor. Na sala C, pela primeira vez, pude ser eu mesma. Era um espaço diverso, solidário e acolhedor. Foi ali que encontrei minhas potencialidades e construí amizades profundas. Lembro-me, com emoção, da experiência no 9º ano, quando participamos de uma gincana escolar e vencemos. A vitória da sala C foi celebrada como uma superação coletiva. "O C venceu", repetíamos orgulhosos e orgulhosas. E, para nós, essa vitória foi mais do que um evento escolar; foi a comprovação de que, mesmo em um sistema que nos colocava à margem, podíamos ser sujeitos e sujeitas da própria história. Como Freire (1968) enfatiza, a educação libertadora permite que oprimidos e oprimidas se reconheçam como sujeitos capazes de transformar sua realidade. Essa experiência moldou profundamente minha visão sobre educação. Hoje, compreendo que a luta por uma escola verdadeiramente inclusiva é também a luta por uma sociedade mais justa.

Figura 6- Primeiros anos escolares



Fonte: Arquivo pessoal da autora

1.4 Asas para voar

*Ser alguém é sentir-se parte de algo que
não nasceu e nem vai morrer em si mesmo.
É uma teia que nasceu muito antes de mim,
e que deve permanecer para
além de minha existência.
(Munduruku, 2003)*

A cidade de São Gonçalo do Sapucaí construiu uma sólida reputação ao longo dos anos, marcada por sua dedicação à formação de educadores/as. Essa jornada teve início na década de 1930, com a fundação da Escola Normal. Contudo, o acesso ao curso normal era restrito às elites locais.

Figura 7- Diplomado Curso Normal - 1ª turma (1933)



Fonte: Noviello, Celeste. Minha terra, São Gonçalo Sapucaí. Três Corações. 1995. P.35

As primeiras turmas de normalistas, como a registrada na foto histórica da cidade, eram majoritariamente compostas por mulheres, destacando o caráter restrito da educação naquela época. A imagem revela apenas oito formandas, enquanto a fileira da frente é ocupada pelos

professores/as. Essa composição visual, além de ilustrar o elitismo da época, simboliza também o início de vivências de transformação, em que a educação feminina começava a ganhar espaço, apesar dos desafios e limitações do período.

O “ensino Normal”, que preparava professores/as para a educação primária, tinha como um de seus marcos o Decreto nº 8530 de 02 de janeiro de 1946. Esse estabelecia os requisitos para ingressar no curso, refletindo tanto as expectativas quanto as exclusões presentes na sociedade da época. Entre os pré-requisitos, destacavam-se:

Art. 20. Para admissão ao curso de qualquer dos ciclos de ensino normal, serão exigidas do candidato as seguintes condições:

- a) qualidade de brasileiro;
- b) sanidade física e mental;
- c) ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contraindique o exercício da função docente;
- d) bom comportamento social;
- e) habilitação nos exames de admissão (DECRETO 8530, de 1946).

Os requisitos para o ingresso no ensino normal em 1946, como "bom comportamento social" e "ausência de defeito físico", destacam a subjetividade e a exclusão presentes no processo de seleção. Termos como esses não apenas definiam quem poderia ou não ingressar na formação docente, mas também excluía aqueles/as que não se encaixavam nos padrões sociais e físicos impostos pela época. Assim, o processo de seleção perpetuava a exclusão de grupos já marginalizados e reforçava um caráter elitista na educação.

A história da luta pela democratização da educação no Brasil foi marcada por grandes conquistas, especialmente no que tange ao acesso à educação pública para todos/as os/as cidadãos/as. No entanto, como aponta Maria Teresa Esteban (2007), embora o acesso tenha sido garantido, os desafios persistem. "Os processos instituídos com o sentido de ampliar o acesso à escola e de nela garantir a permanência dos/as alunos/as não expressam claramente o compromisso com a educação" (Esteban, 2007, p. 10). Isso reflete uma realidade em que o simples acesso à escola não assegura uma educação de qualidade, evidenciando que o obstáculo vai além de colocar os/as alunos/as dentro da escola.

A jornada educacional no Brasil, especialmente para aqueles/as oriundos das classes populares, é marcada por desafios que demandam um esforço descomunal. Historicamente, o acesso à educação de qualidade tem sido uma luta árdua, na qual cada conquista é fruto de superação e resistência. Não é diferente para muitos/as estudantes que, ao longo de sua trajetória, enfrentam as barreiras impostas pela sociedade. Eu, que tantas vezes ouvi que não seria possível me tornar uma educadora, decidi contrariar as expectativas e seguir adiante. O

magistério tornou-se meu caminho, e, como uma pequena chama que se recusa a apagar, mantive aceso o desejo de educar e transformar, mesmo diante de obstáculos que insistiam em dizer o contrário. A ousadia de seguir em frente, de aprender e ensinar, de caminhar na contramão da exclusão, reafirma que a educação, para quem se atreve, é um ato de coragem e de constante renovação.

Durante a pesquisa, especialmente ao escrever o memorial, fui levada a refletir sobre o significado de 'sonhar em ser professora'. A escolha pelo magistério, historicamente associada às mulheres, suscita uma reflexão profunda sobre os sonhos e as possibilidades moldados pelas expectativas sociais. Surge a indagação: nossos sonhos, enquanto mulheres, foram limitados pelas estruturas sociais de nosso tempo? Durante minha infância, os papéis de maior prestígio e autoridade eram predominantemente ocupados por homens. Prefeitos, vereadores, juizes, promotores, médicos, dentistas, advogados, fazendeiros, empresários, bancários e até mesmo trabalhadores de empresas governamentais eram, em sua maioria, figuras masculinas. Em contraste, embora cercadas por mulheres fortes e resilientes - como lavadeiras, quitandeiras e cuidadoras de suas famílias - aquelas que conquistavam respeito público ao desempenhar atividades fora do ambiente doméstico, em geral, eram professoras. Nesse contexto de possibilidades restritas, meu sonho de ser professora surgiu tanto como reflexo das limitações impostas pela sociedade quanto como expressão de um desejo de ocupar um espaço respeitado na comunidade.

Conforme Guacyra Louro (2004), o trabalho feminino foi considerado indispensável pelas autoridades brasileiras, que passaram a vê-las como profissionais adequadas para atender às demandas de uma escola pública em expansão. Essa percepção estava ancorada na atribuição histórica da responsabilidade educativa das crianças às mulheres, o que reforçava a ideia de que o magistério era uma extensão natural das funções maternas. Vale lembrar que, por muito tempo, os cargos de maior hierarquia no campo educacional, como diretores e inspetores, continuaram a ser ocupados majoritariamente por homens, evidenciando as desigualdades de gênero que permeavam (e ainda permeiam) as estruturas institucionais.

Assim, ser professora não era apenas um sonho pessoal, mas também uma das poucas opções de independência e prestígio disponíveis para as mulheres no interior de Minas Gerais. Minha determinação e as dificuldades enfrentadas nesse percurso foram motivadoras. A desilusão de minha mãe, que não conseguiu realizar o sonho de ser professora, tornou-se um impulso para que eu alcançasse o que ela não pôde. O exemplo de minha irmã, que conquistou sua independência através do magistério, foi igualmente inspirador. Hoje, ao revisitar minha trajetória, fascino-me com a capacidade que um memorial tem de revelar aspectos de nossa

história que nem mesmo havíamos percebido. A compreensão de que meus sonhos estavam circunscritos ao que era possível sonhar naquele tempo não diminui seu valor; pelo contrário, reafirma a força da escolha em um contexto tão desafiador.

Minha turma do curso de magistério era composta por 54 mulheres, um número significativo que permaneceu vívido em minha memória, especialmente porque, devido ao meu nome começar com a letra "W", eu sempre era a última da chamada. Ao refletir sobre essa experiência, percebi que, no ensino fundamental, era comum que as listas de chamada fossem organizadas priorizando os nomes dos meninos, seguidos pelos das meninas. Esse padrão, que antes parecia natural, hoje revela um aspecto das práticas escolares de sua época. Atualmente, fico satisfeita em constatar que as chamadas escolares são organizadas em ordem alfabética, sem distinção de gênero, promovendo maior igualdade no ambiente educacional. Como educadora, recordo-me de que essa mudança ocorreu principalmente com a informatização das listas escolares, que passou a estruturar os registros de forma automatizada e equitativa. Refletindo sobre minha passagem pelo magistério, percebo que nem todas as minhas 54 colegas tinham o sonho de se tornarem professoras. A escolha pelo curso, muitas vezes, era influenciada por fatores sociais, econômicos e familiares. Na época, as opções de formação em minha cidade eram limitadas a quatro cursos: magistério, contabilidade, científico e agropecuária. O curso científico, voltado para aqueles/as que pretendiam cursar o ensino superior, era majoritariamente escolhido por jovens de classe média alta, pois cursar uma faculdade era inacessível para muitas pessoas. O curso de contabilidade, oferecido no período noturno, era descartado por muitas alunas, cujas famílias não permitiam que estudassem à noite. Já o curso de agropecuária era associado a quem desejava trabalhar na lavoura, sendo visto como pouco atrativo para as jovens. Diante dessas circunstâncias, o magistério tornou-se a opção mais viável. Algumas mães incentivavam suas filhas a seguir essa formação, alegando que, mesmo que não se tornassem professoras, o curso seria útil para prepará-las como mães e esposas. Em outros casos, as jovens eram pressionadas por suas famílias a cursarem o magistério para garantir uma profissão estável antes de perseguirem seus verdadeiros interesses. Contudo, havia aquelas, como eu, que estavam ali porque desejavam, de fato, seguir à docência como vocação e profissão. Essas memórias, enriquecidas pelas falas de minhas colegas, revelam como as escolhas educacionais eram moldadas por contextos sociais e culturais que restringiam os caminhos disponíveis, especialmente para as mulheres.

Ao ingressar no curso de magistério na década de 1990, percebi uma transformação profunda em minha visão sobre a educação. Desde o início, fui apresentada a novas abordagens pedagógicas que contrastavam radicalmente com as práticas tradicionais que vivenciei em

minha formação anterior. Esse mergulho na educação revelou-se como uma verdadeira imersão, em que as aulas não seguiam o modelo vertical e autoritário a que estava acostumada. Foi ali que conheci Freire, não apenas como um teórico, mas como uma inspiração viva. Sua concepção afetuosa e libertadora da educação ressoava em mim de forma singular, mostrando-me que educar é, acima de tudo, um ato transformador, voltado para o diálogo, a escuta e o reconhecimento do outro como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem. Pela primeira vez, a educação não parecia um caminho imposto, mas sim uma ferramenta de emancipação, algo que sempre busquei e que finalmente fazia sentido. Com certeza, Selma e Chiquinha conheciam Freire — só podia ser! Porque com aquele afeto, senso de humor e jeito leve de ensinar, elas já praticavam algo que ia além da sala de aula tradicional. Elas faziam do espaço escolar um lugar de afeto, um verdadeiro "chão da sala de aula freiriano", no qual o diálogo e o respeito pelas singularidades prevaleciam. Talvez nunca tenham lido *Pedagogia do Oprimido* (1968), mas aplicavam cada princípio de escuta atenta e respeito ao outro. Afinal, educar com o coração é uma linguagem universal!

Logo após concluir o magistério, fui indicada para trabalhar em uma escola de educação infantil, aos 17 anos, sendo reconhecida como aluna destaque entre 54 formandos/as, um feito que parecia inacreditável. Trabalhei por sete anos na rede particular e, nesse período, com muito esforço, custeei minha graduação em História, fortemente influenciada pela professora Chiquinha, que já mencionei. No entanto, uma sensação de incompletude me acompanhava. Sentia que minha missão não estava plenamente realizada. Faltava a oportunidade de atuar na rede pública, junto a alunos/as das classes populares, aqueles/as que Freire (1996) identificava como sujeitos/as de sua própria libertação, capazes de ler o mundo e, a partir daí, transformar suas realidades. Eu queria ser uma facilitadora de processos de transformação, ajudando meus/minhas alunos/as a compreenderem suas condições e serem capazes de escreverem suas próprias histórias.

Em 2002 fui aprovada em primeiro lugar no concurso, o que me permitiu escolher entre três escolas para iniciar minha jornada no ensino público. Poderia ter optado por uma escola que representasse um recomeço, mas decidi voltar para a mesma instituição onde trilhei meus primeiros anos acadêmicos — aquela que não me trazia boas recordações. A escolha de retornar para esse lugar carregado de memórias desafiadoras foi, ao mesmo tempo, um ato de coragem e de reconciliação com o passado. Eu sabia que havia ali a oportunidade de ressignificar aquele espaço que, um dia, me fez questionar minhas capacidades, em um lugar de transformação, tanto para mim quanto para os/as alunos/as.

Realizei a travessia tão almejada, migrando da regência de turma do pré-escolar do ensino privado, para regente de aulas de história no Ensino público. O sonho, porém, virou desafio. O carinho e a simplicidade dos pequenos/as do pré-escolar deram lugar aos/as adolescentes do Ensino Fundamental e Médio, e sabia que me aproximar desses corações seria uma tarefa mais difícil. O espaço da sala de aula, antes tão familiar, precisava ser conquistado novamente, com muito diálogo e afeto. Como bem disse Freire, “O espaço pedagógico é um texto para ser constantemente 'lido', interpretado, 'escrito' e 'reescrito’” (Freire, 1996, p. 50).

Nesse movimento de leitura e interpretação da realidade, a educadora percebeu que mais do que falar, era essencial “ouvir” as histórias e as necessidades de seus alunos/as. Como Freire destaca, “Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro” (Freire, 1996, p. 70).

Com isso, idealizei e implantei um projeto que tem como base o diálogo, aproximação e a amorosidade, recebendo o nome sugestivo “Saber Ouvir”⁹. O projeto foi estruturado em quatro movimentos, cada um cuidadosamente pensado para dialogar com os desafios vividos por adolescentes. Tudo começava com a leitura de pequenos trechos de livros no início das aulas. Eu escolhia histórias que ressoassem com as vivências e os sonhos daqueles/as jovens, buscando personagens com os quais pudessem se identificar. Em seguida, havia um momento dedicado a práticas que valorizavam a diversidade e o trabalho coletivo. Por meio de dinâmicas em grupo, promovia-se a cooperação, o respeito às diferenças e a identificação de lideranças capazes de impulsionar processos de emancipação. Outro movimento importante foi a criação de um coral de Libras, no qual a música e a poesia se tornaram ferramentas de inclusão e de valorização da língua de sinais. Mas o que costurava todo o processo eram as conversas individualizadas, nas quais eu me aproximava dos/das estudantes, olhando em seus olhos, ouvindo suas histórias e criando um espaço de confiança. Nesses encontros, minha intenção era demonstrar que enxergava cada um/uma e estava ali para caminhar ao lado deles/delas.

Após cinco anos de atuação na escola, fui convidada a integrar a equipe de gestão, assumindo a função de vice-diretora por três anos e, posteriormente, de diretora por mais cinco anos. Nesse período, tive a oportunidade de liderar e implementar projetos inovadores que transformaram significativamente o ambiente escolar, promovendo uma cultura de colaboração e engajamento. Essas ações trouxeram melhorias concretas ao cotidiano escolar e continuam sendo lembradas e valorizadas pela comunidade até os dias de hoje, evidenciando o impacto duradouro de uma gestão comprometida com uma educação emancipadora.

⁹ O projeto “Saber Ouvir” desenvolvido ao longo de 22 anos sistematizado na presente pesquisa.

Figura 8- Momentos de reconhecimento na gestão escolar



Fonte: Arquivo do portfólio de gestão da autora

As imagens acima retratam momentos marcantes de minha vida enquanto gestora escolar. A primeira imagem destaca o reconhecimento (Selo Escola Solidária) recebido pelo desenvolvimento de projetos solidários de cooperação e responsabilidade social. Essas iniciativas ajudaram a transformar o ambiente escolar, refletindo em resultados concretos, como o maior engajamento dos/as estudantes. Na segunda imagem, vemos a evolução desses esforços na melhoria do desempenho acadêmico, com um número crescente de alunos/as ingressando no ensino superior. Por fim, a terceira imagem marca um evento de grande importância: uma reunião de mães e pais realizada no clube mais tradicional da cidade, conhecido por sua exclusividade. Conseguir a participação de quase 100% dos/as responsáveis foi uma vitória significativa, que fortaleceu o vínculo entre a escola e as famílias. A palestra com o tema "União Escola e Família" abordou a importância dessa união, ressaltando que a potência dos/as alunos/as depende diretamente do envolvimento e apoio dos familiares no processo educacional. No entanto, após oito anos na gestão, decidi retornar à sala de aula, um espaço que sempre considerei o verdadeiro palco de minha prática educativa. Com o retorno, o projeto "Saber Ouvir", iniciado em 2002, encontrou terreno fértil para sua consolidação.

O projeto "Saber Ouvir" se consolidou como uma verdadeira filosofia de trabalho, fundamentada na construção de relações horizontais, práticas que priorizam a escuta acolhedora e o diálogo transformador. Quando ingressei no processo de seleção para a pós-graduação *stricto sensu* na Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), jamais imaginei que esse caminho me proporcionaria uma redescoberta pessoal e profissional. Ao longo desse percurso, me reconheci como uma educadora popular, um conceito que até então não conhecia formalmente, mas que já se manifestava de forma intuitiva em minha prática pedagógica. Esse

encontro com a Educação Popular foi mediado pela minha orientadora, Valéria Oliveira de Vasconcelos, que não apenas me apresentou teorias e conceitos, mas também me ajudou a ver que minha prática já era alinhada a essa perspectiva, mesmo sem eu ter consciência de sua origem e nome. Ao ser incentivada a sistematizar minha experiência, contando a história do projeto "Saber Ouvir" junto com meus alunos/as, senti uma mistura de insegurança e surpresa. Aquele sentimento de inadequação, que me acompanhou desde os primeiros anos na escola, ressurgiu. No entanto, minha orientadora se tornou meu "norte", ou como ela mesma me ensinou, meu "sul", orientando-me e encorajando-me a explorar caminhos que “são nossos”, intrinsecamente ligados à nossa realidade e à nossa história de resistência e luta no campo educacional. Com isso, fui capaz de enxergar o processo vivido como parte de algo maior: uma construção coletiva de saberes que resgata a voz de cada sujeito envolvido no processo educacional. Termino este memorial compartilhando uma conquista que aquela "menininha" jamais imaginou alcançar: fui agraciada com três importantes condecorações em reconhecimento aos serviços prestados à educação em nossa cidade. Recebi a Medalha Bárbara Heliodora¹⁰, a Medalha Aparecida Ornelas¹¹ e uma Menção Honrosa da Câmara Municipal¹².

¹⁰ A Medalha Bárbara Heliodora é uma honraria concedida pela Câmara Municipal de São Gonçalo do Sapucaí a pessoas que, assim como a inconfidente Bárbara Heliodora, representam a luta, a resistência, o protagonismo feminino e a defesa da liberdade e da educação no município.

¹¹ Medalha Aparecida Ornelas homenageia cidadãos e cidadãs que se destacam na área da educação e da cultura, preservando a memória da professora Aparecida Ornelas, figura de grande relevância para a formação educacional e cultural da cidade.

¹² Menção Honrosa da Câmara Municipal de São Gonçalo do Sapucaí é uma honraria destinada a reconhecer cidadãos e cidadãs que, por meio de suas ações, contribuem significativamente para o desenvolvimento social, educacional, cultural ou comunitário do município.

Figura 9- Condecorações



Fonte: Arquivo pessoal da autora

2 CAMINHOS INICIAIS

*"São só dois lados da mesma viagem,
o trem que chega é o mesmo trem da partida."
Milton Nascimento*

Imaginemos este encontro simbólico e potente, que acontece simultaneamente em vários lugares do mundo. O sinal toca e, como em um ritual, todos/as se encaminham para a sala de aula. Ali, emoções se misturam: inquietações, frustrações e sonhos compartilham o mesmo espaço. Os/as alunos/as, uma multidão de rostos ávidos e outros inertes, aguardam. E então, entram os/as professores/as, que, assim como milhares de outros/as em diferentes cantos do planeta, dão início ao que será mais um dia de encontros. "Bom dia!" ecoa nas paredes, e as relações começam a se formar. Esse cenário, tão comum e ao mesmo tempo tão único, faz e fez parte da vida de muitos/as de nós. É o espaço onde o saber se constrói e onde o diálogo tem o poder de transformar.

Aprender é um encontro. Nada pior do que uma conversa sobre o já sabido entre todos. (Nada pior do que uma aula que “não acrescenta nada”, e nada mais aborrecido do que uma confidência em cima do que “eu já sabia”). Nada pior do que ouvir sem aprender e nada mais infecundo do que dizer sem ensinar. Em um diálogo motivado como vocação da descoberta do conhecimento, isto é, o diálogo que se vive em qualquer momento de uma verdadeira educação, o que se experimenta é o intercâmbio de sentimentos, de ideias e de saberes à volta do novo. Somos seres da natureza vivida como alguma experiência de cultura. Ora, se isto é assim, então a função do educador ganha a dimensão de um verdadeiro agente do processo mais importante de toda a vida: aprender a saber através do criar saberes para aprender (Brandão; Borges, 2008, p.13).

Neste cenário em que se encontram todos/as esses/as atores/atrizes, o espetáculo nem sempre acontece. O fluxo natural da troca e do encontro é muitas vezes sufocado por vilões invisíveis, que têm nomes conhecidos: aulas expositivas intermináveis, as “cadeiras enfileiradas” que não permitem a interação e o olhar que atravessa o/a outro/a sem vê-lo/a. Uma educação historicamente construída como uma instituição “bancária” (Freire, 1968), onde o principal objetivo parece ser depositar informações em “tábulas rasas”¹³, desprovidas de história e voz própria. O espaço da sala de aula se transforma em algo semelhante a um

¹³ Teoria desenvolvida por John Locke, segundo a qual a mente humana ao nascer é como uma tábua em branco, sendo moldada pelas experiências ao longo da vida. (Locke, 1690).

programa de rádio gravado, no qual o telefone não está liberado para interação, e o diálogo é inexistente. O saber não flui, mas é despejado, aprisionando alunos/as em um silêncio involuntário, enquanto o/a professor/a se torna o/a centro de uma narrativa solitária. Esse modelo, longe de representar um espaço de criação coletiva, distancia educadores/as e alunos/as, deixando de lado o potencial libertador do diálogo e da escuta afetiva, como tão bem nos alerta Paulo Freire em sua crítica à educação bancária:

Na concepção 'bancária' que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo a dimensão da 'cultura do silêncio', a 'educação' 'bancária' mantém e estimula a contradição (Freire, 1968, p. 38).

Diante dessa crítica freiriana à educação bancária, que perpetua a opressão e o silêncio, torna-se essencial refletir sobre práticas que valorizem a escuta e a experiência dos/as educandos/as. Foi nesse contexto que a presente pesquisa encontrou inspiração em uma aula ministrada pelo professor Dr. Francisco Evangelista na Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), durante a qual ele generosamente compartilhou sua tese autobiográfica. Esse momento levou a docente a considerar a possibilidade de relatar sua prática e evidenciar a importância dos vínculos humanos no processo educativo. Ao levar a proposta à orientadora, foi incentivada a adotar uma abordagem desafiadora que, a princípio, gerou dúvidas e insegurança. No entanto, com uma orientação sensível e encorajadora, recebeu o apoio necessário para prosseguir. Apresentada à Sistematização de Experiências, proposta por Oscar Jara Holliday (2006), encontrou uma metodologia originada na América Latina que ressoava com seus princípios e valores como educadora e agora pesquisadora. Trata-se de uma abordagem que reflete 'o nosso jeito', respeitando as singularidades e as raízes culturais da região. Trata-se de uma abordagem decolonial¹⁴ que, como nos lembra Anibal Quijano (2000),

¹⁴ A abordagem decolonial é uma perspectiva crítica e transformadora que questiona e desafia os legados do colonialismo, especialmente no que se refere ao conhecimento, à cultura e às estruturas sociais. Em educação e em diversas ciências sociais, essa abordagem busca desconstruir a visão eurocêntrica e hegemônica que muitas vezes é imposta como universal. Ao adotar uma visão decolonial, pretende-se valorizar as epistemologias, experiências e saberes locais das populações historicamente marginalizadas, especialmente dos povos da América Latina, África e Ásia, que foram colonizados e cujas culturas e conhecimentos foram sistematicamente desvalorizados e silenciados. A abordagem decolonial promove, assim, uma "descolonização do saber," na qual educadores e pesquisadores se voltam para práticas e teorias que reconheçam e respeitem a diversidade cultural e epistêmica. Como ressaltado por autores decoloniais como Anibal Quijano e Walter Dignolo, essa perspectiva visa restaurar e dar voz às narrativas e saberes que tradicionalmente foram excluídos, promovendo uma educação que não apenas reconheça, mas celebre a pluralidade e a agência dos povos na construção do conhecimento.

nos convida a refletir sobre tudo aquilo que nos pertence e a repensar nossa história a partir da perspectiva do Sul Global.

Nesse sentido, optar pela Sistematização como referencial teórico-metodológico de pesquisa é, para os pesquisadores engajados/militantes, um ato político de resistência face a uma ciência que desumaniza. Tenciona as formas vigentes da produção do conhecimento presentes na academia, potencializando e complexificando o debate sobre a ética na pesquisa e os sentidos da universidade diante das camadas populares e diante da sociedade (Almeida; Campos; Barcelona, 2023, p. 14).

Nesse contexto, a sistematização não é apenas um método de pesquisa, mas um posicionamento político que busca valorizar experiências concretas e dar voz aos sujeitos historicamente silenciados. Diante da relevância do projeto “Saber Ouvir” em sua travessia como educadora, a pesquisadora decidiu sistematizar essa experiência, considerando sua importância para a construção de práticas pedagógicas dialógicas. Esse movimento iria permitir resgatar os desafios enfrentados e os aprendizados acumulados ao longo do percurso. Diante da amplitude do projeto, desenvolvido ao longo de 22 anos, a pesquisadora identificou a necessidade de delimitar um recorte temporal para a pesquisa. Assim, optou por focar no período de 2018 a 2022, permitindo uma análise mais aprofundada das práticas pedagógicas e dos impactos gerados nesse intervalo. O grupo de sistematização foi formado por 57 pessoas, sendo 55 alunos/as que estão atualmente no 3º ano do Ensino Médio. Além dos/as estudantes, o grupo também contou com a participação da professora responsável pela disciplina “Projeto de Vida”, que acompanhou de perto o desenvolvimento do projeto ao longo desses anos, ministrando aulas de Educação Física nas mesmas turmas.

A pesquisa foi organizada em seis capítulos, cada qual abordando aspectos fundamentais para compreender a urgência de práticas dialógicas no ambiente escolar. O capítulo inicial, intitulado “Memorial de uma Educadora em Construção”, apresenta as influências formativas e as bases que moldaram o percurso da pesquisadora, oferecendo uma compreensão sobre os alicerces de sua trajetória. “Caminhos Iniciais” funciona como uma introdução, contextualizando o tema e fundamentando a pesquisa. No capítulo “Caminhos Percorridos”, são descritos os aspectos metodológicos. Posteriormente, o capítulo dedicado à Sistematização do Projeto “Saber Ouvir” aborda a aplicação prática da metodologia, utilizando os passos propostos por Jara (2006). Por fim, o capítulo “Considerações para Seguir Esperançando” apresenta reflexões sobre os aprendizados alcançados e os horizontes futuros na construção de uma Educação dialógica.

Embora inicialmente enxergasse o mundo acadêmico como distante dessa perspectiva humanizada, percebi que no curso de Pós-graduação em que estava inserida, havia espaço para a autenticidade e “essa educadora sou eu”.

Como diz Thiago de Mello (2011), "Fica decretado que agora vale a verdade... e de mãos dadas, marcharemos todos pela vida verdadeira." A busca foi a essência do processo de sistematização.

Figura 10 - Turma inspiração do Coral de Libras



Fonte: Foto divulgada nas redes sociais da instituição

3 ENTRELACANDO SABERES

*[...] Cantar e cantar e cantar
a beleza de ser um eterno aprendiz.
Gonzaguinha*

A educação, entendida como processo humano fundamental, tem suas raízes não apenas em práticas históricas organizadas, mas na própria condição de existir e interagir. Como destaca Carlos Rodrigues Brandão (2021), a educação nasce com a humanidade, quando o homem, ao descer das árvores, inicia um processo de socialização que o leva a transformar o mundo e a si mesmo. Essa interação com o outro e com o ambiente inaugura a capacidade de aprender, ensinar e compartilhar saberes, estabelecendo as bases para uma convivência coletiva que ultrapassa a mera sobrevivência e se torna um ato de construção de sentidos e de cultura. Assim, a educação, desde suas origens, é uma prática que conecta diálogo, ação e transformação, aspectos que permanecem centrais em sua essência.

À educação dialógica, frequentemente associada às práticas da Grécia Antiga, como a maiêutica socrática, traz consigo um legado importante, mas também limitações históricas que precisam ser reconhecidas. Sócrates utilizava o diálogo como ferramenta de investigação e reflexão, mas suas práticas estavam inseridas em um contexto excludente e elitista. Na sociedade ateniense, o diálogo filosófico era acessível apenas aos homens livres – cidadãos masculinos, nascidos em Atenas, que não fossem escravizados, estrangeiros ou mulheres (Platão, 2011). Esse caráter elitista limitava o alcance da prática dialógica e excluía a maioria da população. No entanto, mesmo dentro desse universo restrito, Sócrates ousou subverter normas, propondo um ensino baseado na reflexão autônoma e na busca compartilhada pela verdade. Ele desafiava as crenças tradicionais de Atenas ao incentivar o questionamento crítico e a autorreflexão, o que o levou a ser acusado de "corromper a juventude" e condenado à morte (Platão, 2011). Seu compromisso com o diálogo, mesmo à custa de represálias, inspira a concepção contemporânea de educação dialógica.

Freire, ao ressignificar o diálogo em um contexto democrático, superou essas limitações históricas, transformando-o em uma prática inclusiva e emancipadora. Diferente do método socrático, restrito a poucos, Freire (1968) propôs o diálogo como uma prática ética e política, acessível a todos/as, na qual educador/a e educando/a aprendem e se transformam mutuamente.

Dessa forma, a educação dialógica se fundamenta na escuta atenta, um ato que ultrapassa manuais pedagógicos e promove uma comunicação horizontal. Ela cria um ambiente

em que todos/as podem se expressar, questionar e, assim, contribuir para a construção do conhecimento. Freire lembra que o diálogo não é somente uma técnica, mas um elemento emancipador e transformador, capaz de engajar e aproximar, chamando todos/as à participação crítica (Vasconcelos, 2020). Esse compromisso com o diálogo torna-se um processo ético e político essencial para uma educação libertadora.

Cada momento em sala de aula deve ser vívido como uma “roda de conversa”, no qual as trocas entre professor/a e aluno/a não se limita a uma simples metodologia de ensino ou a um “bate-papo” coletivo superficial. Em vez disso, representa um gesto de reconhecimento mútuo, em que ambos/as se veem como aprendizes. A voz de cada um/uma é valorizada, promovendo um espaço de aprendizagem compartilhado e transformador (Brandão e Borges, 2009).

A educação bancária, criticada por Freire (1986), perpetua uma estrutura hierárquica e opressiva, em que o/a professor/a deposita informações nos/as alunos/as como se fossem recipientes vazios. Essa prática desumaniza o processo educacional, pois ignora a autonomia e o potencial criativo dos/as educandos/as. Essa pedagogia visa à manutenção do *status quo*¹⁵, promovendo a passividade e a aceitação (ou aquiescência) de um conhecimento imposto.

Em oposição à educação bancária, a educação dialógica, horizontal ou problematizadora, assume seu papel, em que o ato de ensinar e aprender é um movimento conjunto, no qual "ninguém educa ninguém, assim como ninguém se educa sozinho; homens e mulheres se educam entre si, mediatizados/as pelo mundo que se unem e transformam" (Freire, 1986, p. 79).

Uma reflexão recorrente entre educadores/as é a pretensa apatia dos/as estudantes, frequentemente traduzida como "falta de participação". No entanto, precisamos nos questionar: a que tipo de participação estamos nos referindo? Seria uma participação que apenas valida nossas próprias ideias? Será que eles/elas se sentem realmente à vontade para compartilhar suas perspectivas? Vasconcelos (2020) nos provoca a refletir sobre a amorosidade que orienta nossas práticas cotidianas, lembrando-nos que participar vai além de simplesmente estar presente, mas implicar em "estar com", é fazer parte de uma construção coletiva, onde o espaço se torna seguro para o diálogo e a escuta mútua.

Ao tratar dessa convivência no ambiente escolar, Esteban (2007, p. 14) ressalta a importância de valorizar a diversidade presente na escola, destacando que:

¹⁵ A expressão "status quo" vem do latim e é amplamente utilizada em ciências sociais, políticas e econômicas para descrever o estado atual das coisas, especialmente em um contexto onde há resistência à mudança.

O reconhecimento da heterogeneidade, que caracteriza o cotidiano escolar como aspecto produtivo, evidencia a necessidade de se aprender a conviver democrática e solidariamente com as diferenças, tomando-as como aspectos indispensáveis ao permanente processo individual e coletivo de produção de conhecimentos. Parte desse movimento vincula-se à redefinição das práticas pedagógicas, predominantemente configuradas pela ideia de homogeneidade. É essencial que busquemos respostas para nossas inquietações a partir de nossa própria realidade, afastando-nos de modelos educacionais coloniais historicamente impostos. Esse estado crítico deve estar sempre presente em nossas práticas, permitindo-nos construir uma educação verdadeiramente transformadora e alinhada às necessidades de nossa comunidade.

Nesse sentido, reconhecer a heterogeneidade na escola implica também questionar os modelos educacionais historicamente impostos, que frequentemente reproduzem a colonialidade do saber. Aníbal Quijano (2005), um dos principais teóricos da decolonialidade, enfatiza a importância de voltar o olhar para a realidade latino-americana e suas especificidades, argumentando que a colonialidade do poder e do saber continuam a influenciar as estruturas sociais, políticas e educacionais. Ele propõe que o rompimento com as lógicas coloniais é essencial para que as sociedades latino-americanas possam construir suas próprias formas de conhecimento e práticas educativas.

Em busca de uma identidade educacional própria e enraizada nas realidades latino-americanas, a Educação Popular surge como uma alternativa que começou a ganhar força significativa no contexto da América Latina no século XX, especialmente a partir da década de 1960. Nesse período, educadores como Freire e Brandão tiveram um papel central na consolidação dessa práxis pedagógica que busca uma educação crítica, libertadora e voltada para a transformação social. Ao se basear na escuta, no diálogo e na valorização dos saberes populares, a Educação Popular apresenta-se como contraponto ao modelo tradicional de ensino, defendendo que os sujeitos históricos participem de sua própria emancipação.

A Educação Popular, portanto, ainda tem pela frente um largo caminho a percorrer até transformar-se em um sistema educativo amplamente difundido e articulado entre suas diferentes iniciativas. A integração dos projetos pontuais que despontam em distintas regiões dos países latino-americanos, pode representar, exatamente, o eixo sustentador para que os resultados da Educação Popular ultrapassem o nível do micro em direção ao macro social (Vasconcelos, 2003, p. 44).

No contexto da luta por sua difusão e articulação, a Educação Popular encontra um espaço fértil na escola, onde seus princípios podem ser incorporados de forma concreta ao cotidiano. A escola (pública ou privada) pode se fortalecer ao incorporar princípios da Educação Popular, valorizando o diálogo como prática emancipatória, as relações solidárias, o respeito pelos diferentes saberes e a participação de todos e todas no processo educativo. Segundo Esteban (2007), essa integração entre escola e Educação Popular pode gerar reflexões e ações que ampliam a dimensão democrática da escola, promovendo uma educação profundamente conectada com os históricos movimentos de emancipação humana. No contexto do projeto "Saber Ouvir", que nasceu e se desenvolveu na escola pública, essas práticas dialógicas e coletivas são essenciais, pois se fundamentam nos princípios da Educação Popular.

Brandão nos convida a refletir: "Serão apenas nossas as críticas crescentes à educação que praticamos? Serão apenas a falha presente em nações e sociedades periféricas, como as da América Latina?" (Brandão, 2020, p. 135).

As tendências neoliberais¹⁶, centradas em valores de competitividade e meritocracia¹⁷, vêm moldando o sistema educacional atual. Modelos como a educação produtivista são amplamente incentivados, nos quais a produtividade é frequentemente vista como sinônimo de qualidade (Brandão, 2020, p. 136). Esse sistema é sustentado pela presença de práticas como *coaching*¹⁸ e avaliações de desempenho rígidas, que transformam a educação em um processo quase empresarial, reduzindo o aprendizado a metas quantitativas e indicadores de eficiência.

Esse enfoque acaba por desconsiderar as diversidades culturais, os saberes locais e o potencial de crescimento coletivo em sala de aula, como apontado por autores/as críticos/as. O *coaching* no ensino, por exemplo, enfatiza técnicas para maximizar a performance individual,

¹⁶ O conceito passou a ser adotado quase que exclusivamente por seus críticos para designar pejorativamente a onda de desregulamentação dos mercados, de privatização e de desmonte do Estado de bem-estar ao redor do mundo (Boas & Gans-Morse, 2009).

¹⁷ Em um país com princípios neoliberais, o conceito de meritocracia é comumente interpretado como a ideia de que o sucesso individual é alcançado exclusivamente com base no esforço pessoal, na competência e no mérito, sem considerar as desigualdades estruturais que afetam o acesso a oportunidades. Segundo essa visão, indivíduos que se dedicam e demonstram habilidades superiores alcançam melhores posições e remunerações, o que supostamente incentivaria a eficiência e o desenvolvimento econômico. No entanto, críticos apontam que, em sociedades com altos níveis de desigualdade, como muitas vezes são os países que seguem políticas neoliberais, a meritocracia mascara as barreiras socioeconômicas e históricas que afetam as chances de sucesso. A meritocracia, nesses contextos, pode acabar reforçando a exclusão e a concentração de privilégios em vez de promover igualdade real de oportunidades.

¹⁸ *Coaching* educacional refere-se a um conjunto de práticas focadas em orientar estudantes e/ou educadores para otimizar a performance individual, geralmente a partir de metas e métricas de eficiência, visando à maximização de resultados. Apesar de amplamente aplicado em ambientes corporativos, essa abordagem tem sido incorporada em sistemas educacionais, alinhada a tendências de produtividade e meritocracia. (Aguiar, 2021)

enquanto desconsidera o contexto social e histórico dos alunos/as, promovendo uma falsa ideia de igualdade de condições e reforçando a lógica da meritocracia.

O projeto “Saber Ouvir”, por outro lado, opõe-se diretamente a essas práticas, alinhando-se com os princípios da Educação Popular dialógica, em que a educação humanizada e o respeito ao contexto dos alunos/as são prioritários. Ele se posiciona de forma contrária à educação produtivista que vem se disseminando globalmente, uma lógica que, conforme provocado por Brandão (2020), adentra até as universidades, estimulando uma competitividade exagerada entre instituições e pesquisadores/as. Esse modelo, inspirado por valores empresariais, pressupõe que a qualidade educacional se alcança por meio de disputas individualistas acirradas, deixando de lado o compromisso com a emancipação humana.

As escolas, atualmente, enfrentam uma sobrecarga de avaliações periódicas que buscam medir o rendimento dos alunos/as e estabelecer metas padronizadas. Pressionando as instituições e os/as professores/as a alcançarem resultados que se distanciam das necessidades reais. Brandão (2020) aponta para uma necessidade de ruptura com essa lógica avaliativa e destaca o anseio por uma “outra educação”, uma educação verdadeiramente humanista. Para ele, essa educação desejada deve ser “autônoma, livre, criativa e feliz”, almejando o desenvolvimento integral do indivíduo e não apenas a formação de cidadãos/as passivos/as. Em vez de formar “cidadãos domesticados”, defende uma educação que fomente sujeitos atuantes em suas histórias, idealizadores/as de seu próprio caminho e conscientes de seu papel na sociedade.

De acordo com Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Maria Inês Marcondes e Tânia Regina Lobato dos Santos (2020), autores como Peter McLaren e Henry Giroux, embora provenientes de contextos não latino-americanos, adaptaram e expandiram as reflexões de Freire sobre educação dialógica e pedagogia crítica. Esses pensadores buscaram integrar o diálogo e a conscientização no ensino como estratégias de emancipação social. McLaren, por exemplo, destacou em seus estudos as influências capitalistas no sistema educacional e a necessidade de práticas pedagógicas que promovam resistência cultural. Já Giroux propôs que os/as docentes assumam posturas críticas e desafiem as estruturas de poder que moldam a educação. Ambos ampliaram os horizontes da pedagogia crítica ao discutir como o diálogo e a reflexão crítica podem capacitar estudantes para transformar suas realidades, mesmo em contextos marcados por uma forte base eurocêntrica. Esteban (2007) nos convida a refletir sobre o diálogo com o outro no cotidiano escolar. Em Pedagogia da Autonomia, Freire (1996) afirma que o ato de escutar com atenção e respeito é crucial para o fortalecimento das relações e para uma educação verdadeiramente transformadora. Medir a educação dialógica em uma instituição pode começar

pela indagação de se os/as indivíduos/as se sentem realmente ouvidos/as. Em um mundo acelerado, onde muitos/as falam sobre si mesmos/as e poucos/as praticam a escuta afetiva, escutar os/as alunos/as verdadeiramente é uma forma de diálogo, enquanto simplesmente falar a eles/as pode significar ignorá-los/as. Como coloca Freire, “Escutar os alunos, no fundo, é falar com eles, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los” (Freire, 1985, p. 9).

Na obra “Virtudes de um Educador”, Freire (1985) destaca que, se não sei escutar os/as educandos/as e não me abro para a palavra deles/as, acabo por discursar apenas “para” eles/as. Esse ato de “falar para” inevitavelmente se torna um “falar sobre”, que pode significar um posicionamento contra.

Freire (1996) chama a atenção para a dificuldade em equilibrar o ato de falar e o ato de ouvir, ressaltando que essa tensão exige do/a educador/a não apenas técnica, mas uma disposição genuína para o diálogo. Ele afirma que essa capacidade de manter um equilíbrio entre a palavra e o silêncio é uma virtude essencial na construção de uma relação verdadeiramente dialógica. Os/as educadores/as devem adotar uma postura atenta e reflexiva na prática do diálogo, especialmente ao formular ou responder perguntas. É essencial refletir sobre o que pode silenciar um educando/a. Segundo Freire (1985), o receio de fazer uma “pergunta boba” ou o medo da reação dos/as colegas pode inibir o/a aluno/a. Às vezes, o/a próprio/a professor/a, ao receber uma pergunta superficial ou pouco elaborada, esboça um sorriso irônico que todos/as entendem. Esse tipo de comportamento indesejável pode, infelizmente, incentivar o silêncio nos/as estudantes.

Em uma carta aberta aos/às educadores/as, em 1985, Freire destacou a importância de vivenciar, na prática, o reconhecimento do óbvio: “Nenhum de nós está só no mundo, somos um ser no mundo, com o mundo e com os outros.”. Ele ressalta que viver isso significa respeitar o direito dos/as educandos/as de expressar suas palavras e nosso dever de escutá-las. Assim, Freire apela por uma prática educacional que seja coerente com nosso discurso, na qual escutar e dialogar sejam parte essencial desta convivência.

Para aprofundar a compreensão sobre essa a educação dialógica foi feita uma revisão de literatura que visou examinar o crescimento e o interesse acadêmico por essa abordagem. Pretendeu-se levantar nas diferentes perspectivas e metodologias adotadas pelos pesquisadores/as a relevância do tema para a construção de uma educação voltada à humanização das relações entre professores/as e alunos/as. O objetivo da investigação acerca das publicações existentes, ainda que não se trate de uma pesquisa exclusivamente bibliográfica, é refletir sobre o interesse acadêmico em torno da educação dialógica.

Para isso, a busca foi realizada nos repositórios digitais de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O levantamento de periódicos, por sua vez, utilizou as bases da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e o Banco de Periódicos da CAPES. A seleção de artigos, teses e dissertações teve como critério principal a presença da palavra-chave "Educação Dialógica" no título, resumo ou nas palavras-chave das publicações.

As tabelas a seguir apresentam as dissertações e teses dos últimos cinco anos que abordam o tema.

Tabela 1 - Levantamento de Teses e dissertações de 2020 a 2024

	BASES DE DADOS	ÁREAS DO CONHECIMENTO	NÚMEROS POR CLASSIFICAÇÃO	PRODUÇÕES ENCONTRADAS	PRODUÇÕES UTILIZADAS
Levantamento de teses e dissertações, palavra-chave "Educação dialógica"	CAPES	Educação	29	37	04
		Comunicação	01		
		Ciências da Saúde	03		
		Teologia	01		
		Ciências Sociais	02		
		Psicologia	01		
	BDTD	Educação	07	08	04
		Ciências da Saúde	01		

Fonte: Elaborada pela autora (dados analisados em outubro 2024)

A Tabela 1 apresenta as teses e dissertações com foco na temática da educação dialógica. Entre as obras listadas, aquelas do campo da educação constituem o principal objeto de análise desta pesquisa. Duas teses e uma dissertação já foram examinadas, e suas contribuições incorporadas à fundamentação teórica. As demais produções estão direcionadas para análises

futuras, com o objetivo de aprofundar as discussões e enriquecer o diálogo com as práticas educacionais investigadas.

Tabela 2- Levantamentos dos artigos de 2020 a 2024

	BASES DE DADOS	ÁREAS DO CONHECIMENTO	NÚMEROS POR CLASSIFICAÇÃO	PRODUÇÕES ENCONTRADAS	UTILIZADAS
Levantamento de artigos, palavra-chave “Educação dialógica”	CAPES Periódicos	Educação	34	48	16
		Educação Popular	03		
		Ciências da Saúde	01		
		Ecologia	01		
		Ciências Sociais	07		
		Linguagem	02		
	SciELO	Educação	01	01	01

Fonte: Elaborada pela autora (dados analisados em outubro 2024)

A Tabela 2 sintetiza os artigos sobre educação dialógica no contexto escolar, destaca-se que, dentre os vários levantados, o autora selecionou dezessete para análise aprofundada. Os artigos analisados, com foco na área da educação, contribuem significativamente para o entendimento das práticas dialógicas e suas aplicações pedagógicas.

Ao realizar uma busca no Banco de Dissertações e Teses da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), utilizando o termo "educação dialógica" nos campos de resumo, palavras-chave e assunto, constatou-se que não há nenhuma pesquisa registrada que explore diretamente essa temática. A ausência de trabalhos acadêmicos voltados para a educação dialógica evidencia uma lacuna no acervo da instituição, destacando a importância e a originalidade da presente pesquisa, que se propõe a sistematizar uma prática educativa fundamentada nos princípios dialógicos como eixo central para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e humanizada.

Essa investigação permitiu observar o nível de atenção que a academia tem dedicado à temática, além de oferecer subsídios teóricos relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa. Parte significativa das publicações analisadas foi incorporada ao referencial teórico do trabalho, enquanto outras, embora não utilizadas diretamente, contribuíram para ampliar a compreensão sobre as tendências, desafios e lacunas presentes na literatura especializada.

Ao longo deste entrelaçar de saberes, compreendemos que a educação dialógica transcende o conceito teórico, consolidando-se como uma prática fundamentada na necessidade genuína de promover um ambiente educacional emancipador. Embasada nos princípios de diálogo, escuta afetiva, proximidade e construção coletiva de saberes, essa abordagem desafia as estruturas hierárquicas e autoritárias ao propor relações horizontais, onde todos e todas são chamados/as a se tornarem sujeitos críticos de suas realidades. Nesse sentido, como afirma Brandão (2003, p. 9), “mais do que em todas as épocas anteriores, nesta época de nosso tempo, pensada como a ‘era do conhecimento’ ou a ‘era da consciência’, o lugar da educação é tão nuclear e crucial quanto o da ciência.”

A revisão bibliográfica foi conduzida com uma perspectiva decolonial, com autores/as latino-americanos/as e alinhados/as com a Educação Popular. Esse percurso teórico buscou referências que questionassem “paradigmas eurocêtricos”¹⁹, valorizando saberes locais e experiências sociais enraizadas nas realidades da América Latina. Autores/as do “Sul Global”²⁰ foram selecionados/as para construir uma base teórica que dialoga com as práticas de resistência e emancipação características das populações latino-americanas. Esse caminho permitiu à pesquisadora uma análise crítica e contextualizada, fundamentada em uma visão que privilegia a escuta afetiva e a autonomia dos sujeitos populares no processo educativo.

Avançamos agora para a metodologia, que não apenas orienta o percurso investigativo, mas também se alinha profundamente aos princípios e valores que fundamentam este estudo. Assim, buscamos construir um caminho metodológico coerente, capaz de dialogar com os objetivos propostos e com os referenciais teóricos que sustentam a prática e a reflexão

¹⁹ Refere-se a modelos de pensamento, práticas e visões de mundo originários da Europa que, ao longo da história, foram impostos ou naturalizados em diversas sociedades como universais ou superiores a outras culturas e formas de conhecimento. Esse termo é amplamente utilizado em estudos pós-coloniais e decoloniais para criticar a hegemonia cultural e a marginalização de saberes e práticas não europeias.

²⁰ O termo 'Sul Global' refere-se a países e regiões historicamente marginalizados no cenário global, abrangendo grande parte da América Latina, África, Ásia e Oceania. Esse conceito vai além da localização geográfica e enfatiza as experiências e perspectivas desses territórios, muitas vezes marcadas pela colonialidade, desigualdades socioeconômicas e lutas por autonomia cultural e política. No campo da educação e das ciências sociais, o 'Sul Global' inspira uma abordagem decolonial que busca valorizar saberes e práticas locais, desafiando a hegemonia dos paradigmas eurocêtricos.

4 CAMINHOS PERCORRIDOS

*Educação popular, presente!
Brandão (1940-2023), presente!
(Souza; Vasconcelos, 2023, p.27)*

Ingressar em um curso de pós-graduação é um desejo comum entre educadores/as que reconhecem, como bem pontuou Freire (1968), a própria “incompletude.” Assumir-se como seres inacabados, em constante aprendizado, exige movimentos que vão além do conhecimento técnico; demanda uma abertura para a transformação contínua, algo que nem todos/as podem ou estão prontos a vivenciar. Ao conquistar essa oportunidade, é evidente que apenas o desejo não basta; a possibilidade de trilhar esse caminho também está atrelada a contextos de privilégio. Em um país onde a “meritocracia” é, muitas vezes, romantizada, torna-se necessário reconhecer que o acesso à pós-graduação ainda é uma realidade distante para muitos/as. Para aqueles/as que estão neste percurso, deve haver um compromisso ético de ampliar o alcance da educação como instrumento de luta e transformação, oferecendo aos/às oprimidos/as o espaço de voz e poder que a Educação Popular propõe. Embora estejam todas/os no “mesmo mundo”, as concepções se manifestam nas várias formas de ação, refletindo a situação no mundo (Freire, 1968).

A escolha do caminho a seguir pelo/a pesquisador/a envolve a intencionalidade política sobre com quem, contra quem, a favor de que e de quem estamos, quando fazemos pesquisa, o que sedimenta posturas em que o processo investigativo-formativo será transformador e promotor de autonomia, solidariedade e justiça (Souza; Novais; Vasconcelos, 2023, p. 17).

Assim, é necessário se posicionar em direção a um projeto educacional libertador, reforçando o compromisso com uma prática que questiona, acolhe e se orienta pelo propósito de um mundo mais justo.

Ao trilhar caminhos singulares e, muitas vezes, contrários à maioria das pesquisas convencionais, muitos/as são frequentemente desafiados/as e até mesmo desmotivados/as por alguns setores do meio acadêmico. Nesse momento, ser guiado/a pôr educadores/as que bebem das “águas freirianas” permite que pesquisadores/as sejam vistos/as não como produtos de uma padronização, mas como sujeitos únicos, com potenciais e desafios próprios.

Orlando Fals Borda (2009) cunhou o termo “sentipensante” para descrever uma forma de saber que integra pensamento, sentimento, razão e emoção, numa compreensão que nasce do contexto e da vivência. Segundo ele, ser “sentipensante” é ir além do racionalismo frio,

reconhecendo que o conhecimento verdadeiro e transformador só pode emergir quando se respeita o saber que pulsa nas realidades vividas, nos sentimentos e nas percepções. É um convite a enxergar a educação como um ato que vai além do intelecto, promovendo uma ligação genuína com a vida, os sentidos e a coletividade, em que pensar e sentir se unem para criar uma prática pedagógica humanizada e transformadora.

A presente pesquisa inspira-se nos ventos que “pairam nos céus” da América Latina, conectando-se com as raízes de uma educação que se faz não para o povo, mas com o povo, como indicam Brandão e Raiane Assumpção (2009). A Educação Popular se faz presente:

Para Brandão (2017), Paulo Freire é o criador de ideias e o educador mais recordado da EP, mas esta não se restringe ao pensamento dele, uma vez que representa uma invenção genuinamente latino-americana de cunho coletivo e conectivo. Nessa perspectiva, a EP, desde seu surgimento, segue sendo uma das experiências mais ricas e vivas entre nós, com vocação crítica, criativa, insurgente e transformadora (Souza e Vasconcelos, 2023, p. 23).

Nesse sentido, a Educação Popular não apenas se caracteriza como uma invenção coletiva e conectiva latino-americana, mas também se concretiza na construção de uma consciência crítica. Brandão e Fagundes (2016) apontam que a Educação Popular se fundamenta na construção de uma consciência crítica, desenvolvida através de um processo contínuo de ação e reflexão, no qual homens e mulheres se engajam de forma ativa em seu contexto histórico e social. Esse movimento educativo propõe uma aprendizagem que é inseparável das realidades vividas pelos sujeitos.

Guiados pelos princípios da Educação Popular e imersos na práxis da educação libertadora, o percurso da presente pesquisa vem seguindo a Metodologia de Sistematização de Experiências, uma abordagem que transcende o olhar técnico e privilegia a análise crítica sobre as práticas educativas. Essa metodologia não apenas valoriza a vivência dos sujeitos, mas revela a potência de um caminho latino-americano que enraíza a prática na realidade concreta e nos conduz à reflexão. Nesse contexto, Freire (1968) afirma que "não há palavra verdadeira que não seja práxis", e é justamente essa indissociável relação entre ação e reflexão que orienta a sistematização como um ato pedagógico essencial para a transformação social.

Produzir conhecimento a partir da referência da Educação Popular e da Sistematização de Experiências pressupõe um contato mais estreito e sensível com os diferentes grupos sociais e seu reposicionamento enquanto sujeitos (coletivos) portadores de conhecimentos e de formas de produzir saberes, inclusive acadêmicos (Almeida; Campos; Barcelos, 2023, p.7).

Dessa forma, a Sistematização de Experiências se apresenta como um caminho metodológico que fortalece essa construção do saber a partir das vivências coletivas. A proposta da sistematização, entendida como uma busca de compreensão e qualificação do fazer social, inseria-se, portanto, em um contexto latino-americano do final da década de 1970, momento no qual a solidariedade e a luta confluíam e se integravam em diferentes tipos de práticas sociais. Era a época das lutas pela libertação da Nicarágua, das manifestações dos camponeses e mineiros na Colômbia e Bolívia, dos manifestos pela incapacidade das estruturas sociais dominantes, convivendo com a repressão nos países sob regimes ditatoriais. E também a época da emergência de práticas sociais de caráter alternativo.

Claudino Veronese (2023) destaca que, no Brasil, as iniciativas pioneiras de sistematização de práticas de Educação Popular, ocorreram na década de 1960, especialmente no Nordeste e Centro-Sul, foram desenvolvidos trabalhos nesse sentido, a partir de atividades de educação de adultos e de formação de pequenos agricultores, muitas vezes associados a projetos de planejamento participativo e desenvolvimento agrícola. A partir dos anos 1970, algumas dessas experiências mantiveram vínculos orgânicos com iniciativas latino-americanas, como as coordenadas pelo Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL). No entanto, a conjuntura política do país, marcada pela ditadura militar, impediu a continuidade de vários desses processos, devido à repressão direta a qualquer atividade de caráter crítico-emancipatório. Além disso, durante a transição para a democratização, fatores relacionados às demandas dos processos organizativos e das mobilizações de setores progressistas da sociedade civil absorveram intensamente tanto militantes quanto intelectuais que desenvolviam atividades junto ao campo popular.

Jara (2007) se destaca no campo da Sistematização de Experiências porque contribuiu para consolidar e estruturar essa prática como uma metodologia distinta e acessível, especialmente para contextos de Educação Popular e movimentos sociais na América Latina.

Mi primer encuentro con la sistematización de experiencias fue en el año 1972, estando en Perú, mi país de origen, como alfabetizador en el departamento de Piura, cerca de la frontera con Ecuador. Yo trabajaba en una ong recién creada, el Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (cipca) en una zona de grandes haciendas algodoneras, en una época en la que el gobierno militar reformista presidido por Juan Velasco Alvarado estaba comenzando la aplicación de la Reforma Agraria, por medio de la cual los grandes latifundios privados pasarían a manos de los trabajadores agrícolas organizados en cooperativas. Se trataba de una de las más importantes propuestas de transformación de la tenencia de la tierra que se ha llevado a cabo en América Latina. Nuestro centro había apostado a que la educación y la organización de los trabajadores sería un factor decisivo para llevar adelante una verdadera reforma agraria y un auténtico cambio

de estructuras en los que los sectores populares fueran dueños de su destino. Por ello, diseñó, junto con otros programas de capacitación técnica, un proyecto de alfabetización concientizadora, siguiendo al pie de la letra la propuesta del método psicosocial que nos había llegado desde el vecino país del sur, Chile, donde desde hacía un año gobernaba la Unidad Popular y su presidente Salvador Allende. Dicho método, divulgado en unos folletos impresos a mimeógrafo –que aún conservo–, había sido propuesto por un refugiado brasileño en Chile, Paulo Freire, cuyas ideas estaban causando un enorme impacto por su crítica radical a una educación autoritaria, vertical y bancaria ante la que oponía una educación liberadora, horizontal y dialógica. La palabra mágica que sintetizaba su innovadora propuesta era, pues, la concientización, término que en ese tiempo nos decía tantas cosas que no nos preocupamos tanto por definirlo, cuanto por ponerlo en práctica (Jara, 2007, p. 13)

Embora não tenha sido o primeiro a abordar a sistematização, Jara desenvolveu uma abordagem metodológica organizada e detalhada, que tornou o processo de sistematização mais aplicável e replicável. Seu trabalho é especialmente valorizado porque articulou a sistematização como uma prática reflexiva e crítica, indo além da simples documentação para explorar as dimensões de aprendizagem. Ele integrou conceitos como diálogo, participação e transformação, inspirados pela pedagogia de Freire, ajudando a moldar a sistematização como uma prática de conhecimento coletivo e emancipatório. Essa abordagem atraiu muitos/as educadores/as populares e movimentos sociais que buscavam uma forma de refletir sobre suas práticas e promover mudanças sociais com uma base de conhecimento gerada a partir da própria vivência dos/as participantes. Jara também sistematizou suas ideias em livros, guias e oficinas, e seu trabalho foi amplamente disseminado em conferências e seminários, consolidando-o como uma referência no campo. A clareza e a aplicabilidade de sua metodologia deram grande visibilidade ao seu nome e tornaram seu enfoque um modelo amplamente utilizado e adaptado em diversos contextos educacionais e sociais.

Discreta, mas cada vez mais presente nas pesquisas acadêmicas nas áreas de educação, ciências sociais e saúde, a Sistematização de Experiências configura-se como uma abordagem humanizada e dialógica. Para participar de um grupo de sistematização, é imprescindível ter vivenciado a prática em questão e estar disposto a refletir sobre essa vivência, num movimento que valoriza a participação e o olhar transformador.

A análise sobre a presença da Sistematização de Experiências em pesquisas acadêmicas foi realizada a partir de dados disponíveis na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando a palavra-chave "Sistematização de Experiências" em títulos, resumos e no corpo

dos textos. Os resultados apontam que áreas como educação, ciências sociais e saúde têm demonstrado interesse em integrar essa metodologia em seus estudos. Além disso, ao realizar uma busca no Banco de Dissertações e Teses da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), constatou-se a inexistência de registros que abordem diretamente essa metodologia. Essa ausência evidencia uma lacuna no acervo da instituição e reforça a relevância deste trabalho, que tem como objetivo contribuir para o conhecimento acadêmico por meio da sistematização de uma prática educativa. Embora o número de estudos que adotam essa abordagem seja relativamente pequeno, indicando uma aplicação ainda discreta no meio acadêmico, essa tendência ressalta o potencial de consolidação da Sistematização de Experiências como uma metodologia significativa na produção de saberes críticos e humanizados.

A pesquisa, realizada “com” um grupo de alunos/as, gera um desencontro com o contexto acadêmico hegemônico, onde a produção de conhecimento “sobre” e, por vezes, com coletivos populares e seus movimentos frequentemente não parte, nem se orienta para responder questões que realmente tocam as realidades desses grupos. Em vez disso, é comum que tais produções se alinhem a “interesses intelectualistas”, conforme aponta Freire e Antônio Faundez (1985). Assim, essa metodologia exige um compromisso genuíno de construção de conhecimento a “partir e junto” às comunidades, orientando-se por questões que refletem suas necessidades e aspirações, evitando a imposição de agendas externas que distanciam o saber acadêmico das vivências.

O projeto “Saber Ouvir” e a Sistematização de Experiências compartilham a mesma lógica e utilizam o meio dialógico como instrumento central. A estrutura dialógica permeia ambos os processos, permitindo que o conhecimento seja construído coletivamente.

Jara (2006) ressalta que extrair ensinamentos e compartilhar com outras pessoas deve ser uma prioridade para quem atua na Educação Popular. Ele enfatiza também que “aprender da experiência de outros deveria ser uma atitude permanente dos que creem não possuir verdades definitivas e nem estar pondo em marcha práticas perfeitas” (Jara, 2006, p. 32).

A sistematização não tem como objetivo julgar experiências, mas sim compreendê-las em sua complexidade, extraíndo delas ensinamentos valiosos. Distante de um papel meramente analítico, essa metodologia visa resgatar o conhecimento que emerge das práticas. Permitindo que as experiências sejam reconstruídas e compartilhadas, incentivando a construção de saberes (Jara, 2006). Dessa forma, o processo não se limita a uma análise fria, mas integra a interpretação sensível e a valorização das práticas como um meio de transformação e crescimento mútuo.

Conforme Vasconcelos (2002), que cita Jara (1994), na Educação Popular, o/a educador/a desempenha um papel fundamental tanto no desenho metodológico como em sua aplicação efetiva. Cabe ao/a educador/a a responsabilidade de conduzir ordenadamente as reflexões do grupo, coordenar a organização do trabalho e orientar o debate. Sua função é significativa, não se limitando a conceder a palavra; ele/a deve questionar o que se afirmar, centrar a discussão no tema tratado, sintetizar as opiniões e devolvê-las ao grupo para um aprofundamento contínuo (Vasconcelos, 2002, p. 67).

Segundo Jara (2012), o termo "Sistematização" surgiu nas Ciências Sociais para organizar e validar o conhecimento em Serviço Social, conferindo-lhe um caráter científico. Ele também aponta cinco afirmações que introduzem essa abordagem na América Latina:

- a) a referência à particularidade do contexto latino-americano e, portanto, à influência das perspectivas de transformação social que passam a ser predominantes no contexto teórico desse período;
- b) a negação de uma metodologia neutra, defendida pelas correntes norte-americanas dominantes no período anterior;
- c) a centralidade da prática cotidiana e do trabalho de campo profissional como fonte de conhecimento;
- d) a necessidade de superar a dicotomia entre formação teórica e aprendizagem prática;
- e) o interesse por construir um pensamento e uma ação sustentados e orientados com rigorosidade científica (Jara, 2012, p. 43-44).

Em vez de adotar uma postura meramente observacional ou intervencionista, a Educação Popular por meio da Sistematização de Experiência, propõe que os sujeitos envolvidos estejam diretamente engajados/as no processo, assumindo uma postura de coautoria em suas histórias e experiências. Essa abordagem desafia os modelos tradicionais de pesquisa, que frequentemente impõem interpretações externas e alheias às realidades vividas, e reforça a importância de uma metodologia inclusiva como observado por Brandão:

Uma boa parte do que se faz neste sentido não tem a ver tanto com a participação de um trabalho de pesquisa em um momento de lutas de uma "causa popular". Tem a ver, bem mais, como é a qualidade das relações entre as pessoas que investigam e as pessoas que são investigadas. Entre antropólogos nos perguntamos: "será que vamos passar gerações etnografando indígenas e escrevendo sobre eles? Ou virá o tempo em que eles próprios terão aprendido a pesquisar as suas vidas e a escrever as suas histórias. Há alguns anos Darlene, uma mulher indígena do povo Bacairí tornou-se mestra em educação pela Universidade Federal do Mato Grosso. E a Universidade Estadual também do Mato Grosso abriu há anos cursos de nível superior para estudantes vindos de diferentes nações indígenas. Os tempos mudam". E será que a mesma pergunta não poderia ser feita com relação às crianças? E não deveria ser feita às próprias crianças? Se elas vivem

o que através de incontáveis investigações imaginamos conhecer cientificamente, porque não perguntar a elas o que elas sabem sobre o como vivem? Porque não dialogar com e entre elas sobre o que vivem e o que querem, antes de investigá-las ou de realizar “experimentos” com/sobre elas? Porque não aprende a viver pesquisas com elas, ao invés de apenas investigações experimentais sobre elas? Romântico? Mas o que pensar do longo tempo em que as mulheres não podiam (ou não deviam) realizar estudos sobre o corpo, a vida e a identidade das mulheres? (Brandão, 2003, p.7)

Essa reflexão levanta questões fundamentais sobre a necessidade de envolver ativamente os sujeitos da pesquisa, rompendo com práticas investigativas que apenas observam e analisam sem considerar as vozes dos envolvidos. Nessa perspectiva, optar por uma metodologia de pesquisa que vai a campo no contexto de um mestrado, em um período de dois anos, requer coragem e comprometimento. A necessidade de submeter o projeto aos trâmites do Comitê de Ética implica em etapas rígidas, que demandam tempo, conhecimento e respeito às normas estabelecidas. Esse processo exige do/a pesquisador/a uma disciplina e organização consideráveis, pois o cumprimento dos requisitos éticos e metodológicos, juntamente com o cronograma reduzido, impõe uma gestão criteriosa do tempo. Brandão (2003) argumenta que a experiência, mais do que um “experimento controlado”, está ligada à “vivência consciente”, indicando que o ofício da pesquisa transcende a simples execução de tarefas. Ele destaca que a pesquisa científica deve ser entendida como um processo enraizado nas vivências e na criação solidária de saberes, construindo mundos sociais. Brandão critica a abordagem tradicional, onde o rigor do controle separa a pesquisa da vida e o saber científico da recriação da própria existência, distanciando a ciência das práticas cotidianas e da realidade vivida.

A presente pesquisa cumpriu todos os trâmites estabelecidos pelo Comitê de Ética²¹ em Pesquisa, seguindo rigorosamente as diretrizes da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que orienta normas éticas para estudos envolvendo seres humanos.

Contudo, é importante destacar que o processo de submissão a comitês de ética pautados pela regulamentação da saúde tem sido amplamente discutido por pesquisadores de outras áreas, que criticam a falta de uma abordagem ética mais adequada a contextos não clínicos. As normas em vigor, emanadas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), exemplificam, infelizmente, o cabal desconhecimento e desconsideração das condições e condutas inerentes à pesquisa em ciências sociais e humanas. Essas requerem a

²¹ O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa e obteve aprovação por meio do parecer consubstanciado nº 6.882.58, vinculado à Fundação de Ensino Superior do Vale do Sapucaí, em sua primeira versão. O estudo está registrado sob o CAAE 80158924.3.0000.5102, garantindo que todos os procedimentos e metodologias adotados seguem as diretrizes éticas exigidas para pesquisas com seres humanos.

garantia de liberdade e criação, conferidas pela “ética da aventura” e do artesanato que preside à conduta na pesquisa nas ciências do comportamento humano, como destaca Luiz Antônio de Castro Santos, Professor Associado do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em um texto para o Blog de História, Ciências, Saúde – Manguinhos (2014).

Segundo Jara (2006) “Uma primeira afirmação elementar é que sempre sistematizamos para algo. Não tem sentido sistematizar por sistematizar, só para ‘fazer uma sistematização’ e ponto. A sistematização é sempre um meio em função de determinados objetivos que a orientam e lhe dão sentido.”.

A indagação “como sistematizar?” é, na realidade, a pergunta que mais interessa e inquieta a educadores/as e animadores/as em toda a América Latina. O criador do processo de sistematização não oferece “receitas prontas”, mas relata ter se “atrevido” a propor uma metodologia inovadora, desenvolvida junto à contribuição de amigos e amigas, refletindo uma construção coletiva (Jara, 2006). Ele apresenta um caminho simples, descomplicado e acessível, que permite que os sujeitos envolvidos no processo possam trilhar suas reflexões e análises. Essa abordagem, ao mesmo tempo que encoraja a autonomia dos educadores/as, valoriza a colaboração e a partilha de saberes, alinhando-se com os princípios da Educação Popular.

A Sistematização de Experiências envolve momentos metodológicos gerais e flexíveis, onde apenas quem viveu a experiência pode sistematizá-la, pois a recuperação do que foi vivido depende de quem o sentiu. É necessária a elaboração de um plano que defina o que será sistematizado, o propósito e os aspectos principais que orientarão o processo, considerando fontes e informações disponíveis, além de prazos. (Jara, 2006).

O organograma abaixo apresenta os passos metodológicos propostos por Jara (2006), para sulear o processo de sistematização. Essa representação visa facilitar a visualização do fluxo e das etapas essenciais do processo.

Figura 11 – Passos da Sistematização sugerida por Jara (2006)



Fonte: Modificado pela autora no Canva

De acordo com Jara (2006), a Sistematização de Experiências segue uma sequência que estimula a participação de todos e todas. O **Ponto de Partida** envolve a participação direta na experiência e a existência de registros adequados das atividades vividas, garantindo uma base sólida para o processo. Na etapa das **Perguntas Iniciais**, é necessário definir o objetivo da sistematização, identificar quais experiências serão analisadas e delimitar os aspectos centrais que serão o foco da reflexão. A etapa de **Recuperação do Processo Vivido** trata da reconstrução da trajetória, ordenando e classificando as informações relevantes. A **Reflexão de Fundo** é o momento de análise crítica, em que se busca compreender os motivos pelos quais os eventos ocorreram, como ocorreram, sintetizando e interpretando o processo vivido. Finalmente, o **Ponto de Chegada** que consiste na formulação de conclusões e na comunicação das aprendizagens adquiridas, permitindo que o conhecimento sistematizado seja compartilhado e aplicado em novos contextos.

A tabela elaborada apresenta o cronograma detalhado de todas as atividades desenvolvidas ao longo do projeto, desde os trâmites iniciais de aprovação e a apresentação à instituição até as etapas de execução, incluindo as rodas de conversa e os eventos que marcaram o ponto de chegada. Esse cronograma evidencia o planejamento e a organização necessários para o andamento das ações, destacando os momentos significativos que estruturaram o projeto, como as dinâmicas realizadas nas rodas de conversa e as culminâncias previstas nos eventos finais. Ao reunir essas informações, a tabela oferece uma visão geral do percurso realizado, permitindo compreender a progressão das atividades e a articulação entre as etapas que compõem esta pesquisa.

Tabela 3- Cronograma dos Encontros

Reuniões, Encontros e rodas de conversa	Data
Reunião com a equipe pedagógica da instituição.	03 junho 2024
Reunião com a direção da escola.	05 junho 2024
Apresentação do projeto a inspetora escolar.	11 junho 2024
Apresentação e convite a docente para compor o grupo.	12 junho 2024
Primeiro encontro com o grupo de sistematização (Apresentação do projeto)	20 junho 2024
Encontro para apresentação do termo e assentimento e consentimento. Conferência de adesão ao grupo.	21 junho 2024
Ponto de Partida – Baú de recordações	27 junho 2024
Ponto de Partida – Baú de recordações	28 junho 2024
Perguntas iniciais- Nuvens de Perguntas	01 agosto 2024
Perguntas iniciais- Nuvens de Perguntas	02 agosto 2024
Roda de conversa- Apêndice A	08 agosto 2024
Roda de Conversa- Apêndice A	09 agosto 2024
Roda de Conversa - Apêndice B	15 agosto 2024
Roda de Conversa – Apêndice B	16 agosto 2024
Roda de Conversa-Apêndice C	22 agosto 2024
Roda de Conversa –Apêndice C	23 agosto 2024
Roda de Conversa – Análise dos dados	29 agosto 2024
Roda de Conversa – Análise dos dados	30 agosto 2024
Diálogo com a docente –Apêndice D	12 setembro 2024
Roda de Conversa – Ponto de chegada	03 outubro 2024
Estruturação da Feira do Livro Solidário	04 outubro 2024
Reunião com o grupo de arrecadação dos livros	31 outubro 2024
Reunião para organização das doações	05 novembro 2024
Feira do Livro Solidário	08 novembro 2024

Fonte: Elaborado pela autora

Seguindo as orientações de Jara (2006), a autora desenvolveu dinâmicas que tornaram cada momento do processo verdadeiramente significativo e alinhado às necessidades de sua prática: **Ponto de partida** – Baú de Recordações, onde são exploradas memórias que servem como base para a construção do conhecimento; **Perguntas iniciais** – Nuvens de Ideias, que detalha os questionamentos iniciais orientadores do percurso investigativo; **Recuperação do tempo vivido** – A arte de viver, etapa em que se revisitaram experiências vividas para extrair aprendizados significativos; **Reflexão de fundo** – Nossas experiências e seus significados, promovendo uma análise crítica das vivências e de seus impactos. Finalmente, o **Ponto de chegada** – Comunicação dos saberes, que representa a fase em que os conhecimentos levantados são compartilhados, consolidando o processo como uma prática coletiva e transformadora. Esses momentos orientam o percurso metodológico, conectando a práxis²² em um movimento contínuo de reflexão e construção do saber.

²² A práxis é um conceito que se refere à união entre teoria e prática em um processo de ação transformadora e consciente. Originado na filosofia grega, o termo foi amplamente desenvolvido em contextos de filosofia social e

A humanização das relações de pesquisa passa por uma mudança nos olhares e nas relações com os sujeitos/grupos com os quais se investiga, o que implica, não raro, em refletir e alterar os pressupostos da pesquisa, suas questões e objetivos, seus instrumentos e procedimentos, a forma como são produzidos e divulgados seus resultados (Almeida; Campos; Barcelos, 2023, p.7).

Assim, a pesquisa não é um processo fechado, mas sim uma construção coletiva e contínua, que exige sensibilidade e disposição para aprender com os sujeitos investigados. O/a educador/a, sempre em busca de aprendizado, envolve-se em um processo contínuo de estudo, pesquisa e criação, consciente de que seu saber é gerado pela compreensão de que ainda há muito a descobrir. Ele/a valoriza cada momento em sala de aula como um espaço de reciprocidade e diálogo genuíno com seus/suas estudantes. Nesse contexto, o encontro com os/as educandos/as vai além de uma prática de tolerância ou de uma metodologia de conversa coletiva; trata-se, acima de tudo, de um ato de reconhecimento mútuo e de troca significativa (Brandão, 2023).

Agora que os passos metodológicos foram apresentados, compreende-se que a teoria não apenas orienta o percurso investigativo, mas encontra sua concretização na prática. Com base na escolha da Sistematização de Experiências e nos passos propostos por Jara (2006), definidos como a abordagem mais adequada para este estudo, inicia-se o movimento de aplicação, centrado na vivência e participação de quem experienciou a realidade investigada. Esse processo busca interpretar, valorizar e transformar as práticas vividas, reafirmando o compromisso com uma metodologia fundamentada na escuta, no diálogo e na construção coletiva do conhecimento. É nesse contexto que se insere a sistematização do projeto Saber Ouvir, cuja análise prática será detalhada no próximo capítulo.

política, especialmente por Karl Marx, que define a práxis como uma atividade prática crítica que visa transformar a realidade social. Na educação, particularmente na educação popular inspirada por Paulo Freire, a práxis é essencial, pois envolve a reflexão e a ação dos sujeitos para transformar o mundo em que vivem. Nesse sentido, não é apenas fazer ou refletir separadamente, mas integrar esses dois aspectos, agindo de forma consciente e intencional para promover mudanças sociais significativas. A práxis, portanto, é uma prática guiada pela teoria e, simultaneamente, uma teoria aprimorada pela prática.

5 “SABER OUVIR”: A ARTE DA ESCUTA E A EDUCAÇÃO DO ENCONTRO

*A utopia está lá no horizonte.
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.
Para que serve a utopia?
Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.
Eduardo Galeano*

A utopia, como descreve Galeano, não é um destino fixo, mas uma força que nos impulsiona a continuar caminhando. O projeto “Saber Ouvir” emerge desse mesmo princípio: um movimento de ação e reflexão constante diante da realidade encontrada. Não há uma chegada definitiva, mas sim um processo contínuo de transformação e escuta.

A educação, longe de ser neutra, é sempre um ato político. Como nos ensina Freire (1968), educar é um gesto de comprometimento com a transformação da realidade, e não um ato ingênuo ou desprovido de intencionalidade. Da mesma forma, Brandão (2020) reforça que a Educação Popular nasce do movimento de pessoas que, ao tomarem consciência de suas condições históricas, se mobilizam para agir sobre elas.

Há mais de vinte anos, em um encontro em sala de aula, nasceu a necessidade de criar o projeto “Saber Ouvir”, diante do desafio de transformar um ambiente que, naquele momento, gerava angústia em uma educadora. Após um período dedicado à educação infantil, ela se deparava, pela primeira vez, com o universo complexo e singular da adolescência. O universo escolar, diversos e imprevisível, exige que a teoria apreendida na licenciatura seja permanentemente ressignificada à luz da prática, pois são as ações humanas, concretas e dialógicas, que desafiam e reconstroem o saber trazido da Universidade.

Isso é especialmente verdadeiro para aquelas e aqueles formados na década de 1980, quando o currículo da licenciatura era rígido e distante da realidade vivida nas escolas. Notavam-se pequenos avanços após a ditadura, mas muitas marcas dessa época ainda não cicatrizaram. Muitos/as docentes formaram-se com uma visão técnica, de pensamento positivista, com soluções teóricas prontas para resolver qualquer tipo de situação (Nunes et al., 2024).

Nessa conjuntura, as palavras de Freire (1996) sustentam o educador e a educadora que, urgentemente, precisam de meios para estreitar essa relação. Ele afirma que é ensinando que se aprende. É aprendendo que se ensina. Ensina-se porque se busca, porque se interroga, porque se reflete. Ensina-se porque se aprende a ensinar. Essa compreensão dialógica da educação

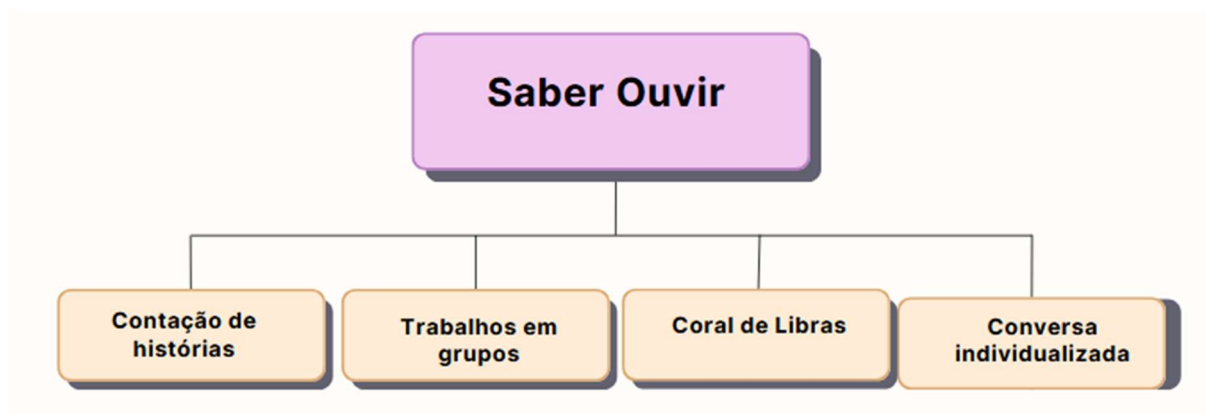
revelou-se essencial para que o projeto se moldasse como um curso de um riacho, que se adapta à força da água, fluindo conforme as necessidades e desafios presentes.

Essa fluidez não é um acaso, mas um movimento contínuo de aprendizado e adaptação, onde a prática educativa precisa ser recriada cotidianamente. É nessa recriação que o diálogo se fortalece e a relação de confiança e cumplicidade é estabelecida. Freire (1996) complementa afirmando que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. Dessa forma, o “Saber Ouvir” foi se construindo, não como um projeto fechado, mas como um movimento vivo e constante, em que a educadora e seus educados/as aprendem e ensinam simultaneamente, em um exercício contínuo de alteridade e escuta. Ele não é uma proposta didática fechada, mas sim a tentativa de responder aos desafios concretos do ambiente escolar, especialmente da escola pública. Diante de uma realidade marcada pela desigualdade social, pelo apagamento das vozes estudantis e pela fragmentação das relações no espaço escolar, a escuta afetiva e o diálogo surgem como práticas políticas e pedagógicas indispensáveis. Uma ação que nasce da necessidade de construir um espaço em que os/as estudantes sejam reconhecidos/as em suas narrativas, desejos e angústias.

A educadora, ao iniciar sua caminhada no magistério, foi apresentada às ideias de Freire, que lhe proporcionaram um novo olhar sobre o papel do educador/a. Foi nesse momento que ela começou a compreender a importância do diálogo, da escuta e da relação de cumplicidade entre professor/a e aluno/a como pilares de uma educação libertadora. Essa descoberta foi determinante para moldar sua prática docente, que viria a se concretizar no projeto “Saber Ouvir”, onde o diálogo e a escuta acolhedora se tornaram elementos centrais na construção de um ambiente escolar mais humano e significativo. Com base nessa perspectiva, o objetivo deste capítulo é detalhar os movimentos que estruturam a proposta, evidenciando suas intencionalidades e potencialidades a partir do olhar da pesquisadora. Embora a idealizadora do “Saber Ouvir” apresente essa trajetória, o projeto não se configura como uma construção individual, mas sim como um processo coletivo que se consolidou ao longo de 22 anos. No entanto, esse movimento de construção conjunta será mais claramente evidenciado no capítulo dedicado à sistematização do projeto, no qual o processo de organização das experiências vividas revelará a participação dos sujeitos envolvidos.

Foi na escuta atenta dos/as estudantes que se encontrou o termômetro essencial para moldar cada ação, garantindo que o projeto permanecesse vivo, dialógico e em permanente transformação.

Figura 12 – Momentos do Projeto Saber Ouvir



Fonte: Realizado pela autora no Canva

O “Saber Ouvir” foi desenvolvido entre os anos de 2001 e 2023 junto a adolescentes de 11 a 15 anos, estudantes de uma escola pública localizada no interior de Minas Gerais. O projeto envolveu alunos e alunas provenientes de três bairros periféricos da cidade, marcados por baixos índices socioeconômicos e por famílias em que, majoritariamente, os responsáveis não possuem ensino superior, além de estudantes residentes no centro da cidade. A escola também recebe, com frequência, alunos/as oriundos/as da rede particular de ensino, muitos/as dos/as quais enfrentaram reprovações anteriores, mesmo pertencendo a famílias com maior poder aquisitivo. Essa diversidade evidencia a complexidade dos desafios educacionais enfrentados neste cotidiano escolar.

A caminhada da educadora teve início em um contexto de fortalecimento da democratização da educação no Brasil, impulsionado por programas sociais de transferência de renda, como o Programa Bolsa Família (PBF). Implementado em 2003, o PBF condiciona a assistência financeira à frequência escolar e à vacinação das crianças, ampliando o acesso e a permanência dos/as estudantes na escola. Estudos indicam que o PBF teve impacto positivo na frequência e no desempenho escolar dos/as alunos/as beneficiados (Glewwe e Kassouf, 2012). Paralelamente, a instituição do Conselho Tutelar, estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, reforçou a proteção dos direitos das crianças e adolescentes, incluindo a garantia do acesso à educação. O Conselho Tutelar atua como órgão permanente e autônomo, encarregado de zelar pelo cumprimento desses direitos, desempenhando papel fundamental no combate à evasão escolar e na reintegração dos/as alunos/as ao ambiente educacional. Esse cenário contrasta fortemente com o vivenciado pela própria educadora quando estudava na mesma escola, na década de 1980. Naquele período, a evasão escolar era recorrente e, muitas vezes, naturalizada. A maioria dos/as estudantes de baixa renda deixava a escola ainda na infância ou no início da adolescência para trabalhar na capina de terrenos, na

limpeza pública ou na colheita do café. A ausência dos alunos e alunas era raramente questionada, e os familiares e responsáveis não eram orientados/as ou advertidos/as sobre a importância da permanência escolar. A escola, naquele tempo, pouco ou nada intervinha diante do abandono, reproduzindo, assim, as desigualdades e negando o direito à educação de qualidade para todos/as.

O contraste entre a realidade vivida na década de 1980 — marcada pela naturalização da evasão escolar e pela ausência de políticas efetivas de permanência — e o contexto dos anos 2000 em diante, impulsionado por programas sociais como o Bolsa Família e pela atuação do Conselho Tutelar, evidencia tanto os avanços conquistados quanto os desafios que ainda persistem. A diversidade socioeconômica e cultural dos/as alunos/as exige, atualmente, práticas educativas que reconheçam e valorizem as trajetórias individuais, promovendo um ambiente escolar inclusivo, democrático e alinhado aos princípios de uma educação crítica e transformadora.

O reconhecimento da heterogeneidade, que caracteriza o cotidiano escolar como aspecto produtivo, evidencia a necessidade de se aprender a conviver democrática e solidariamente com as diferenças, tomando-as como aspectos indispensáveis ao permanente processo individual e coletivo de produção de conhecimentos. Parte desse movimento vincula-se à redefinição das práticas pedagógicas, predominantemente configuradas pela ideia de homogeneidade. (Esteban, 2007, p.14)

Nesse contexto, é importante salientar que a docente ministra aulas de História e, ao desenvolver o projeto “Saber Ouvir”, precisava utilizar o conteúdo curricular de forma significativa, deixando claro que diversificar as atividades não era deixar de trabalhar o conteúdo. Pelo contrário, a abordagem dialógica possibilitou relacionar o currículo à realidade dos alunos e alunas, promovendo um aprendizado contextualizado e crítico. Muitas vezes, essa abordagem era/é confrontada pela mentalidade positivista e tecnicista, que vê a educação apenas como transmissão de conteúdos prontos e lineares. Essa perspectiva, criticada por Freire (1996) como educação bancária, ignora as vivências e saberes dos sujeitos, tratando os/as educandos/as como recipientes vazios a serem preenchidos com informações. Ela frequentemente justifica a preocupação excessiva com o término das apostilas ou o cumprimento rígido do currículo, desconsiderando as realidades sociais e culturais presentes em sala de aula. Como destaca Michael Apple (2003), essa lógica tecnocrática serve muitas vezes à reprodução de estruturas sociais desiguais, ao priorizar o controle, a eficiência e a padronização em detrimento de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e emancipadora.

Assim, o “Saber Ouvir” propõe um currículo vivo, que dialoga com as experiências e saberes dos alunos e alunas, reconhecendo-os/as como sujeitos históricos, capazes de refletir sobre a realidade e transformá-la por meio do conhecimento construído coletivamente.

Além disso, uma educadora, que foi uma aluna silenciada por muitos/as professores/as com posturas autoritárias herdadas da época da ditadura, precisava construir uma nova história. O “melhor aluno” era sempre aquele/a que permanecia quieto/a, não questionava e apenas reproduzia o que lhe era ensinado. No entanto, ao assumir a posição de docente, ela se viu diante do desafio de combater na prática tudo aquilo que repudiava na sua caminhada escolar. Havia o risco de reproduzir comportamentos que antes criticava, pois, como observa Freire (1996), o autoritarismo do/a educador/a impede o diálogo e bloqueia a curiosidade do/a educando/a. Para evitar a reprodução de práticas autoritárias, era necessário reconstruir a prática pedagógica a partir do diálogo e da escuta acolhedora. Esse desafio é ainda mais complexo considerando que a educação brasileira, especialmente durante o período da ditadura militar, foi marcada pela pedagogia do silêncio e pela centralização do saber na figura do/a professor/a (Arroyo, 2000). Nessa perspectiva, o currículo era rígido e homogêneo, privilegiando a memorização e a repetição, enquanto as vozes dos alunos/as eram desconsideradas. Conforme aponta Tardif (2002), a formação docente tradicional não contemplava a reflexão crítica sobre a prática, limitando-se à reprodução de modelos autoritários.

Para romper com esse ciclo, o projeto “Saber Ouvir” buscou ressignificar a prática docente, promovendo um ambiente escolar democrático e crítico. Ao valorizar as experiências e os saberes dos alunos e alunas, a educadora se propôs a aprender com eles/as, reconhecendo as múltiplas vozes presentes em sala de aula e construindo um currículo significativo.

Essa reconstrução da prática docente exigiu coragem para questionar o modelo tradicional e abertura para trilhar novos caminhos, que serão descritos a seguir como expressões concretas de uma pedagogia comprometida com o diálogo, a escuta e a afetividade.

5.1. Contando Histórias: Tecendo Memórias e Conexões

Este subcapítulo aborda a prática de iniciar as aulas com a contação de histórias, criando um espaço de escuta sensível e de estímulo à imaginação. Tal estratégia, além de possibilitar uma introdução lúdica aos conteúdos históricos, contribui significativamente para o fortalecimento de vínculos afetivos em sala de aula e para a construção de uma relação de confiança entre educadora e estudantes. Ao escutar histórias, os/as alunos/as sentem-se convidados a participar ativamente do processo educativo, compartilhando suas próprias

experiências e percepções sobre o mundo. Essa prática não tem apenas um valor pedagógico ou introdutório ao conteúdo; ela representa, sobretudo, um convite à escuta sensível e compartilhada.

Como afirmam Renata Karla Magalhães Silva e Walter Omar Kohan (2024), escutar não é apenas uma habilidade passiva ou técnica, mas uma disposição ética que nos abre à presença do outro e nos permite ser afetados pelas narrativas que escutamos coletivamente. A autora e o autor refletem que, em muitas comunidades pedagógicas, há uma predominância da fala sobre a escuta, o que empobrece o diálogo e limita o espaço da escuta como prática educativa. Ao propor momentos de escuta coletiva por meio das histórias, o projeto “Saber Ouvir” resgata uma dimensão frequentemente esquecida da educação: a de que escutar, juntos, pode nos transformar individual e coletivamente.

O início da prática de contação de histórias nas aulas não se deu a partir de um planejamento prévio ou de uma elaboração intencional, mas emergiu de uma situação desafiadora vivida em sala. Diante da dificuldade de estabelecer conexão com os adolescentes e de conquistar sua atenção, a educadora recorreu, intuitivamente, a uma vivência da educação infantil: o momento da roda de histórias, que sempre despertava interesse e escuta nos pequenos. Foi quando, de forma espontânea, uma aluna trouxe um livro para a aula, e a docente, inspirada por essa lembrança afetiva e pedagógica, decidiu improvisar a leitura em voz alta. O resultado surpreendente - a escuta atenta da turma - transformou o improviso em prática. Desde então, contar histórias passou a ser um ritual de abertura das aulas, instaurando um tempo de escuta, imaginação e vínculo entre os sujeitos presentes no espaço escolar.

Com o passar do tempo, a educadora passou a refletir sobre as possíveis razões do êxito daquela prática aparentemente simples. Hoje, compreende que a forma como as histórias eram contadas contribuía diretamente para o envolvimento da turma. A teatralidade presente nos gestos, olhares, pausas e na movimentação pelo espaço desperta uma experiência vívida para os/as alunos/as. A variação no tom de voz, capaz de criar sustos ou provocar risos e até lágrimas, conecta os/as estudantes emocionalmente às narrativas. Além disso, os títulos selecionados frequentemente refletiam dilemas e situações com os quais os/as próprios/as alunos/as se identificavam, ampliando o desejo de escutá-las. Nesse sentido, como destaca Jorge Larrosa (2011), “educar exige saber escutar, saber narrar e saber emocionar”. É nesse entrelaçamento entre escuta, narrativa e sensibilidade que se criam as condições para que o outro se reconheça como sujeito da aprendizagem. Assim, contar histórias tornou-se mais que uma simples estratégia pedagógica; transformou-se em um gesto de presença e criação de vínculos. Essa prática instaurou, no cotidiano escolar, um “tempo outro” - um espaço fértil de escuta e afeto,

que permite aos alunos/as vivenciar a aprendizagem de maneira mais significativa e transformadora.

Outro aspecto sobre o qual a educadora passou a refletir foi a importância do tempo e da pausa na contação de histórias. Com o tempo, percebeu que os momentos de interrupção - muitas vezes estratégicos - ocorriam nos pontos de maior tensão ou curiosidade da narrativa. Essas pausas, longe de quebrarem o ritmo, despertavam o interesse e criavam expectativa, ampliando o envolvimento dos/as estudantes. Era como se o silêncio também ensinasse, como se a espera convidasse à escuta mais atenta e à reflexão coletiva. Nesses instantes, o silêncio deixava de ser ausência de fala e se transformava em presença pedagógica. Era justamente nesses momentos que a professora abria espaço para que os alunos e alunas compartilhassem suas impressões, previsões e hipóteses sobre o que poderia acontecer na história. Essas intervenções, além de aguçarem a curiosidade coletiva, promoviam o exercício da escuta mútua e da autoria. Ao serem convidados a imaginar desfechos, os/as estudantes se tornavam coautores do processo narrativo, atribuindo novos sentidos à trama contada. Freire (1996) já nos alertava para a importância do tempo do diálogo e da escuta, ao afirmar que ensinar exige saber escutar, respeitar o tempo do outro e instigar a curiosidade, pois é ela que move o sujeito em direção ao conhecimento e torna o ato de aprender um gesto intencional e apaixonado. Assim, cada pausa se tornava um convite à imaginação, ao diálogo e à criação partilhada do saber.

A literatura, portanto, ocupa um lugar central na formação dos sujeitos, tanto do ponto de vista cognitivo quanto emocional. Como ressalta Antonio Candido (1995), em seu clássico ensaio “O direito à literatura”:

A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (Candido, 1995, p. 183)

Essa afirmação corrobora a prática desenvolvida no projeto Saber Ouvir, em que a literatura se constitui como caminho de encontro entre o vivido e o imaginado, entre o mundo interno dos/as estudantes e os sentidos coletivamente construídos em sala de aula.

Um dos momentos mais marcantes vividos ao longo do projeto “Saber Ouvir” foi a experiência de correspondência com o autor José Roberto Torero, escritor da obra “Uma história de futebol”, leitura que, por muitos anos, integrou a rotina de abertura das aulas. Ao

final da leitura da obra, era comum a realização de atividades especiais, como piqueniques, concursos, passeios ou festas temáticas, sempre com a participação ativa da turma, que escolhia por votação o personagem mais significativo da narrativa. Em determinado ano, ainda em um contexto anterior ao uso massivo das redes sociais, a educadora teve a ideia de escrever para o autor, que residia no Rio de Janeiro na época. Mobilizados, os/as estudantes enviaram quase duzentas cartas à sua residência ao longo de uma semana. As cartas traziam agradecimentos, impressões sobre a história e depoimentos tocantes sobre como o livro os havia impactado. Surpreso e sensibilizado com a repercussão, o autor respondeu ao projeto com generosidade: escreveu uma carta especialmente endereçada ao aluno vencedor do concurso de personagem - aquele que havia sido escolhido pela turma para representar o Zuza, melhor amigo de Dico (Pelé) - e enviou diversos títulos de sua autoria à escola. A cena que se seguiu permanece viva na memória da educadora: ao final da tarde, um dos alunos, vindo de bicicleta de um bairro periférico, chegou à sua casa - "Ele escreveu pra mim, professora!" - enquanto exibia a carta em mãos. Aquele gesto, simples e afetuoso, sintetizou a potência da escuta, da leitura e do reconhecimento como caminhos de transformação e pertencimento no espaço escolar.

Regina Machado (2004), pesquisadora da arte de narrar, destaca que a contação de histórias inaugura um espaço simbólico de escuta e imaginação, onde educadores e educandos compartilham afetos, dúvidas e significados. Nesse contexto, a narrativa torna-se ponte entre o vivido e o imaginado, favorecendo o fortalecimento de vínculos e o alargamento do olhar sobre o mundo. Walter Benjamin (1985), em seu ensaio "O narrador", ressalta que a oralidade é a forma mais antiga de transmissão de saberes e experiências, carregando em si a força da memória coletiva. Da mesma forma, Mia Couto (2009) entende a oralidade como uma prática ancestral capaz de suspender o tempo e nos reconectar com aquilo que há de mais profundo em nossa identidade. Ao trazer a contação de histórias para o centro da prática pedagógica, o projeto "Saber Ouvir" assume a palavra narrada como instrumento de escuta, de construção de sentido e de valorização das trajetórias individuais e coletivas no ambiente escolar.

Após anos de contação de histórias, a educadora segue sendo reconhecida nos corredores da cidade. Encontra ex-alunos e ex-alunas com suas famílias, por todo canto. E os livros continuam a acompanhá-la, como antigos companheiros de estrada. Olhares curiosos e afetivos a interpelam com ternura: "E o Dico, professora? Ainda conta histórias? Ainda sobe na mesa? E o Zuza? E a Priscila?" Essas perguntas carregam não apenas memória, mas também afeto e pertencimento. Assim, aquela educadora tornou-se símbolo de um tempo, onde a literatura abria portais de imaginação e sensibilidade. Eram apenas cinco minutinhos no início

das aulas, mas que, na memória daqueles sujeitos, parecem ter durado a vida inteira. Porque quando a palavra encontra escuta, o instante se faz eternidade.

5.2. Trabalho em Grupo: Aprendendo a Ouvir e Conviver com as Diferenças

A educação é um encontro (Brandão, 2020). E como todo encontro verdadeiro, carrega em si a potência de transformar quem ensina e quem aprende. No entanto, os encontros humanos nem sempre são imediata ou naturalmente harmônicos. Em uma sala com cerca de 40 estudantes, o desafio cotidiano do/a educadora é fazer do coletivo um espaço de convivência, onde se exercite, dia após dia, a arte de se relacionar. Como afirma Freire (1996), “é na convivência com o diferente que aprendemos a nos tornar humanos”. Essa convivência não é espontânea: exige mediação cuidadosa, intencionalidade pedagógica e um compromisso com a escuta ativa. As salas de aula são espaços de grande heterogeneidade, compostos por sujeitos que carregam histórias de vida diversas, valores múltiplos, modos de ser e aprender profundamente singulares.

Nesse contexto, propor o trabalho em grupo vai muito além de uma metodologia: é uma escolha ética e política. Trata-se de afirmar a importância do coletivo, da cooperação e da construção conjunta do saber. Contudo, não se ignora que implementar essa prática enfrenta inúmeros desafios - entre eles, a resistência às mudanças pedagógicas, a dificuldade de interação de alguns/algumas estudantes, o comportamento mais reservado de outros/as e a tendência à formação de grupos fechados ou homogêneos. É justamente diante dessas limitações que a prática dos grupos diversificados se torna ainda mais potente. No projeto Saber Ouvir, os grupos eram formados intencionalmente com base na diversidade, evitando a homogeneidade. Mais do que isso: ao escolher os/as líderes de cada grupo, o critério não era o domínio do conteúdo, mas a capacidade de cooperação, de escuta e de boa relação com a turma. Ao invés de valorizar apenas os saberes formais e escolares, a proposta valorizava a competência relacional — fundamental para a construção de um ambiente de aprendizado dialógico e inclusivo.

Para garantir que todas as vozes fossem ouvidas e respeitadas, a estratégia de registro coletivo mostrou-se fundamental. Em cada reunião, os grupos elaboravam um documento compartilhado, no qual registravam as decisões tomadas, a divisão de tarefas e os combinados entre os/as integrantes. Essa prática, inicialmente denominada pela professora de “ata dos combinados”, ganhou novos contornos quando, no contexto de sua formação, uma educadora a reconheceu como uma “Bitácora Pedagógica”, conforme descrito por Adrian Victor Díaz

(2023). Oriundo da tradição da Educação Popular latino-americana, o conceito de bitácora refere-se a um diário coletivo de bordo que documenta as aprendizagens, os processos de decisão e os movimentos do grupo, promovendo a metacognição, a escuta ativa e a valorização da diversidade. Ao perceber essa aproximação, a professora passou a compreender sua estratégia como parte de um movimento mais amplo, que valoriza a escuta, a memória coletiva e a construção compartilhada do conhecimento. A bitácora, neste contexto, consolidou-se como uma ferramenta potente da educação dialógica, possibilitando que os/as estudantes se tornassem sujeitos ativos na organização do trabalho coletivo, aprendendo com e sobre o outro.

Como discutido em Wanessa Massini et al. (2024), essa metodologia possibilitou aos estudantes a vivência concreta de valores essenciais à educação dialógica, como a cooperação, a autonomia, o respeito à diversidade e a escuta afetiva, favorecendo a construção coletiva do conhecimento e o fortalecimento dos vínculos dentro do grupo.

A implementação dessa prática não foi simples. Envolveu múltiplos desafios, entre os quais se destaca o hábito, consolidado ao longo dos anos e muitas vezes reforçado por outros/as docentes, de os/as estudantes realizarem trabalhos sempre com os mesmos colegas. Tal costume, baseado em vínculos afetivos estabelecidos durante trajetória escolar, gerava uma resistência significativa à proposta de reorganização dos grupos. Além disso, todas as reuniões eram realizadas sob o olhar atento da professora, sempre no espaço escolar, o que impedia que os/as estudantes delegassem ou acumulassem tarefas de forma assimétrica, como frequentemente ocorria em atividades realizadas fora da escola. Dessa forma, tornava-se mais difícil a omissão de responsabilidades individuais, garantindo que todos e todas participassem efetivamente do processo. No início, houve resistência, reclamações e até manifestações emocionais intensas, como o choro de alguns/as estudantes. Isso se deve, em grande parte, à forte dependência afetiva que alguns vínculos geram ao longo da escolarização, e que, quando confrontada por propostas de reorganização, mobiliza sentimento de insegurança, desconforto e até medo da exposição. Ainda assim, esse enfrentamento foi essencial para que os sujeitos pudessem, gradualmente, construir novos modos de se relacionar, aprender a escutar e a conviver com as diferenças.

Os/as estudantes escolhidos/as para assumir o papel de liderança nos grupos, em diversos momentos, demonstravam resistência diante da indicação. Muitos/as se questionavam sobre os critérios adotados pela educadora, pois, em sua percepção, não se consideravam os mais “inteligentes” da turma. A ideia cristalizada de que liderança estava vinculada ao domínio do conteúdo escolar gerava estranhamento e insegurança. No entanto, a escolha da liderança partia de outros critérios: a escuta afetiva, a empatia, a capacidade de se comunicar com

diferentes colegas e de manter uma postura colaborativa, aspectos muitas vezes invisibilizados em práticas pedagógicas tradicionais. Esses/as estudantes, por não se vincularem a relações de poder ou competitividade, conseguiam sustentar diálogos mais abertos e horizontais, o que fortalecia o processo coletivo. Na vivência do projeto, a educadora desconstruiu concepções arraigadas sobre o que seria um/a “bom/boa líder” ou um “bom grupo de trabalho”. Para muitos/as alunos/as, isso gerou confusão inicial, pois o que estava em jogo não era apenas a organização de uma atividade escolar, mas a ressignificação das relações dentro do espaço educativo. Era preciso desfazer certezas, abrir-se ao novo e experimentar outras formas de ser e estar com o outro e isso, por si só, já era um profundo ato de aprendizagem.

Os resultados finais dos trabalhos eram sempre apresentados oralmente, prática que visava fortalecer nos/as estudantes a expressão em público algo que, para a maioria, representava um grande desafio. Concomitantemente, esse movimento favorecia a escuta afetuosa e respeitosa, bem como a valorização do esforço coletivo e da produção do outro. Estudos recentes corroboram a relevância dessas práticas no ambiente educacional. Cynthia Haddad Pessanha Sousa, Liana Viana Ribeiro e Cláudia Mara de Melo Tavares (2021) apontam que a escuta no processo de ensinar-e-aprender amplia a participação e contribui para uma relação mais dialógica em sala de aula. Já Macedo, Samias e Obando (2017) destacam que a dificuldade na escuta e na expressão oral pode ser um entrave para o percurso formativo, o que evidencia a importância de experiências que promovam a oralidade e a escuta compartilhada. Ao integrar momentos de fala pública e promover a escuta respeitosa, buscava-se não apenas ampliar as formas de comunicação dos/as estudantes, mas, sobretudo fortalecer a confiança, o respeito mútuo e a consciência de que todos/as têm algo a dizer, elementos fundantes de uma educação que reconhece a palavra como prática de liberdade.

Tabela 4- Passo a passo do trabalho em grupo

Etapas	Descrição
01- Observação	A professora observa atentamente a turma, identificando perfis relacionais, formas de participação, vínculos e possíveis conflitos, com foco na convivência.
02- Escolha das lideranças	São escolhidos/as como líderes estudantes reconhecidos por sua capacidade de escuta, empatia e diálogo, e não pelo domínio de conteúdo.
03- Divisão dos grupos	Os grupos são formados de forma intencional, prezando pela diversidade e evitando que apenas afinidades pessoais definam a organização.
04- Apresentação da proposta de trabalho.	A proposta do trabalho é apresentada de forma dialógica, explicitando os objetivos, as etapas e o papel de cada participante no processo coletivo

05- Reuniões agendadas	As reuniões dos grupos acontecem sempre no espaço escolar, sob mediação da professora, garantindo a participação equitativa e o cumprimento das etapas.
06- Orientações para “Ata dos combinados”.	Os/as alunos/as recebem orientações sobre como registrar as decisões do grupo, criando uma ata que valoriza todas as contribuições.
07- Agendamento das apresentações.	É definido um cronograma coletivo para as apresentações orais, garantindo tempo de preparo e a escuta dos demais grupos.
08- Apresentações e leitura das atas.	Os grupos apresentam oralmente os resultados do trabalho e fazem a leitura da “ata dos combinados”, compartilhando o processo vivido.
09- Roda de conversa sobre a prática.	Após as apresentações, a turma participa de uma roda de conversa, refletindo sobre a experiência de cooperação, desafios e aprendizados.

Para Brandão (2020), a educação não se limita a um processo de transmissão de conhecimentos, mas se constitui como uma prática social construída na convivência e na troca entre sujeitos. Nesse sentido, o trabalho em grupo se configura como espaço privilegiado para a partilha de saberes, o exercício da escuta e o reconhecimento do outro como legítimo portador de conhecimento. A aprendizagem acontece na relação, e não de forma isolada, pois é na interação entre diferentes que a educação se torna significativa e transformadora.

5.3. Coral de Libras: Vozes que Falam pelas Mãos

A inclusão é hoje assegurada por lei, mas sua realização plena não acontece por decreto: ela nasce da escolha ética de educadores e educandos que assumem uma postura de acolhimento, respeito e compromisso com o outro. A inclusão é, antes de tudo, uma postura diante do mundo, um modo de reconhecer no diferente não uma ameaça, mas uma possibilidade de aprendizagem. Inspirada nos princípios da Educação Popular, esta compreensão de inclusão ultrapassa os limites da acessibilidade física ou da adaptação curricular. Trata-se de um movimento de abertura ao outro, de escuta sensível e de reconstrução coletiva da escola como espaço de todos e todas. Freire, em sua pedagogia da autonomia, nos lembra que: “A diversidade deve ser assumida como algo que nos desafia, que nos leva a refletir e nos transforma” (Freire, 1996, p. 29). A inclusão, portanto, não se limita a permitir a entrada de todos/as na escola. Ela exige a transformação das práticas, das relações e das concepções que sustentam o cotidiano educativo. Sob essa perspectiva, pode-se afirmar que incluir é não apenas permitir que alguém entre, mas garantir que esse alguém seja, esteja e participe como sujeito da sua própria história.

Diante dessas reflexões sobre a importância de construir uma escola verdadeiramente inclusiva, capaz de acolher a diversidade linguística e cultural, torna-se fundamental apresentar como essa compreensão se traduziu em prática no contexto escolar. A criação do Coral de Libras “Mãos que Contam” surgiu exatamente desse compromisso com a inclusão. Sua origem está diretamente ligada à chegada de três alunos/as surdos/as no 1º ano do Ensino Médio, o que mobilizou toda a comunidade escolar a repensar seus processos comunicativos e pedagógicos. Apesar da presença da professora intérprete, a docente de História sentiu-se inquieta e, de certa forma, impotente, por compreender que a comunicação mediada não era suficiente para garantir uma real participação dos/as estudantes surdos/as no cotidiano escolar. Foi então que surgiu a ideia de formar um coral em Libras, como uma estratégia de acolhimento e também de sensibilização da comunidade escolar para a valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da cultura surda. O projeto, que inicialmente seria uma apresentação simbólica para marcar a chegada desses/as alunos/as, rapidamente ganhou força e se consolidou como uma prática permanente, especialmente pela adesão entusiasmada dos/as estudantes do Ensino Fundamental, com idades entre 11 e 13 anos. Seu funcionamento se dava de forma integrada às aulas de História, com momentos semanais de aproximadamente 20 minutos dedicados ao aprendizado das músicas em Libras. Nos períodos que antecederiam apresentações, os ensaios também ocorriam no contraturno, demonstrando o envolvimento e o comprometimento dos/as participantes. Ao longo do tempo, o “Mãos que Contam” ultrapassou os limites da escola, participando de eventos em diferentes espaços da cidade e até de outros municípios. Mais do que apresentações musicais, cada encontro e cada apresentação se transformaram em potentes experiências de aprendizagem, afetividade e construção de uma cultura de respeito às diferenças. O coral consolidou-se como uma expressão concreta de que a educação dialógica e inclusiva não apenas transforma os sujeitos, mas também ressignifica o papel da escola como espaço de construção coletiva, de pertencimento e de valorização da diversidade.

5.4. Conversas Individualizadas: Escuta Acolhedora e Proximidade

O artigo "Sobre o escutar e algumas outras coisas perdidas", de Magalhães Silva e Kohan (2024), problematiza o lugar da escuta nas práticas pedagógicas, destacando como as vozes das crianças são frequentemente silenciadas em contextos educacionais marcados pelo adultocentrismo. O autor e a autora exploram a distinção entre ouvir e escutar, sugerindo que a verdadeira escuta está intrinsecamente ligada ao coração e aos afetos, indo além da mera audição para envolver uma presença genuína e acolhedora. Questionam como as crianças

podem aprender a escutar se não são devidamente escutadas, levantando a possibilidade de que a escuta seja inata e que é desaprendida ao longo do crescimento em ambientes que não a valorizam. Ao refletirem sobre a dinâmica escolar, Magalhães Silva e Kohan propõem uma série de perguntas provocativas: seria necessário que a escola que não escuta "morra" para que uma nova escola, capaz de escutar, possa nascer? De que maneira professores e professoras podem se silenciar para ouvir as vozes infantis em suas práticas cotidianas? O que precisa ser deixado para trás para que a escuta verdadeira emerja? E, finalmente, quais mundos poderiam surgir em escolas que realmente praticam a escuta? Essas indagações convidam à reflexão sobre a necessidade de transformação nas práticas educacionais, enfatizando a importância de criar espaços onde as vozes sejam não apenas ouvidas, mas verdadeiramente valorizadas.

É nesse horizonte que se inscreve o projeto Saber Ouvir, nascido da compreensão de que a escuta, quando genuína, inaugura outros modos de estar com o outro na escola. A educadora, ao longo de sua trajetória, percebeu que o simples ato de olhar nos olhos, de saber quem está ali à sua frente e de se colocar como alguém que pretende caminhar junto, confere sentido às relações construídas em sala de aula. Foi dessa escuta sensível que emergiu o pilar das conversas individualizadas — uma prática que atravessa todos os demais e se sustenta como base do projeto. Em contextos onde a distância entre professor/as e estudantes é naturalizada, esse movimento de aproximação revelou-se essencial. Mais do que um método, trata-se de uma postura ética e política que compreende a escuta como prática de presença, de cuidado e de construção de vínculos. Ao abrir espaço para que os/as estudantes sejam escutados/as em sua singularidade, o ambiente escolar torna-se mais harmonioso, cooperativo e significativo — justamente aquilo que tantos/as docentes desejam: uma sala de aula viva, dialógica e respeitosa, onde a aprendizagem floresce a partir da confiança mútua.

A prática da escuta individualizada exige da educadora ou educador uma postura sensível e intencional, marcada pela abertura ao outro e pela capacidade de ler os silêncios e os gestos dos/as estudantes. Em muitos momentos, é no olhar apático, na fala ríspida ou no isolamento silencioso que se anuncia o convite à aproximação. A professora, atenta às expressões de dor e inquietação que atravessam a adolescência, escolhe cuidadosamente o momento de se apresentar como alguém que está junto - não como quem invade, mas como quem acolhe. Essa aproximação inicial é feita por meio de frases breves e afetuosas, como “Oi, tudo bem?”, “Tenho notado você diferente esses dias”, “Gosto de ver seu sorriso”, “Tudo passa, o que é bom passa, o que é ruim também” ou ainda “Onde você está neste momento?”. Essas palavras, simples em sua forma, carregam a potência do vínculo e, muitas vezes, provocam reações que vão do silêncio ao sorriso tímido, do “nada, não, professora” ao desabafo em

encontros futuros. Ainda que a resposta aparente seja o “nada”, a escuta sensível reconhece ali o peso de um “tudo”, próprio dos turbilhões da adolescência. Essas conversas acontecem nos corredores, no início da aula, enquanto a turma realiza atividades ou, em casos de maior tensão, nos horários de intervalo ou vaga da professora, de forma reservada. Quando o conflito emerge em sala, a docente compreende que não é o momento de aprofundar o diálogo; é a hora do bom senso, como nos ensina Freire, que afirma: “ensinar exige bom senso” (1996). Nessas situações, o respeito se impõe como base da relação educativa. Expressões como “Sempre te respeitei e não consigo compreender por que está me tratando assim. Podemos conversar depois?” ou “O respeito precisa fazer parte da nossa relação” revelam a escolha por manter o vínculo, mesmo em meio ao embate. Como destaca Freire, “o respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista” (1996, p. 66). Assim, a autoridade do/a educador/a não se perde, mas se fortalece a coerência entre fala e ação, no gesto que escuta, acolhe e caminha junto.

Para que esse pilar do projeto se sustentasse com autenticidade, a educadora compreendeu que era indispensável reconhecer e valorizar a diversidade presente em sala de aula. Na Pedagogia da Autonomia, Freire (1996) nos ensina que a aceitação e o respeito só emergem de uma escuta verdadeira, que considera a leitura de mundo de cada educando e educanda. Respeitar essas leituras exige coerência entre o que se diz e o que se faz, o que implica não assumir posturas de superioridade, mesmo nos momentos de confronto.

As conversas individualizadas, permeadas de sensibilidade e afeto, são expressão de um querer bem genuíno, pois, como afirma Freire, “afetividade não me assusta. Não tenho medo de expressá-la” (1996, p. 147). Essa prática, que atravessa todas as outras desenvolvidas no projeto, constitui-se como um eixo central da ação educativa da professora — uma escolha intencional e amorosa que buscou criar espaços de confiança, escuta e transformação. No entanto, é importante destacar que o que aqui se apresenta é a visão da educadora, construída a partir de sua prática e de suas leituras. Essa perspectiva será posteriormente refletida, confirmada ou até mesmo refutada pelo grupo de sistematização, em um movimento dialógico de escuta coletiva, que permitirá revisitar a experiência a partir das múltiplas vozes que a compuseram.

*Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos,
esperamos que permaneça: nossa confiança no povo.
Nossa fé nos homens e na criação de um mundo
em que seja menos difícil amar.
(Freire, 1968, p.213)*

6 SISTEMATIZANDO O “SABER OUVIR”

6.1 Ponto de partida – Baú de Recordações

*Esta novela trata de começos.
Começo de vida nova, começo de carreira.
Mas nela nada é exatamente o que parece à primeira vista.
Como se de algum modo houvesse um jogo de revelar e ocultar,
uma brincadeira de esconde-esconde.
O jeito é entrar no jogo e ir descobrindo aos poucos.²³
Ana Maria Machado*

Para participar de um processo de Sistematização de Experiências, como destaca Jara (2006), o principal requisito é ter vivenciado diretamente o processo que será sistematizado. Essa vivência confere aos/às participantes não apenas legitimidade, mas também um olhar singular sobre as práticas e os aprendizados construídos coletivamente. Somente quem esteve envolvido pode contribuir com as reflexões necessárias para transformar as experiências em conhecimento compartilhado, uma vez que a sistematização é um movimento que emerge da escuta, do diálogo e da ação conjunta. Assim como no livro “Uma história de Futebol”²⁴ (Torero, 2001), a proposta aqui é "entrar no jogo", e o nome da "partida" será a Sistematização de Experiências. Trata-se de um jogo que não se joga sozinha/o; ele requer muito mais do que um grupo – exige um coletivo comprometido, disposto a entrar em campo e dar o seu melhor em cada etapa.

O processo de sistematização pode ser comparado à reexibição de um clássico, agora analisado com um olhar mais atento, capaz de captar nuances antes despercebidas. Contudo, será que revisitar uma experiência vivida no passado pode ser reduzido a uma simples reprise?

As crianças que protagonizaram essas vivências, hoje jovens, carregam consigo um acúmulo de bagagens, experiências e aprendizados que as transformaram ao longo do tempo. A maturidade adquirida no percurso de suas trajetórias permite que revisitem suas memórias com um olhar mais crítico e reflexivo, buscando compreender as intenções que moldaram as

²³ Trecho inicial do prefácio do livro Uma história de futebol, de José Roberto Torero, lido para os alunos e alunas durante os 22 anos do projeto. Ana Maria Machado, no prefácio intitulado "Torero: Uma estrela nasce", destaca a estreia do autor para o público infanto-juvenil. A obra foi publicada em 2001 e incorporada ao projeto em 2002.

²⁴ O livro Uma História de Futebol, de Roberto Torero (2001), foi retirado da bolsa em um dia em que os/as alunos/as estavam especialmente desatentos/as. Desde então, tornou-se parte do material escolar da professora, que o utiliza há 22 anos e continuará utilizando por muitos mais. No capítulo dedicado à sistematização do projeto Saber Ouvir, os trechos mais marcantes do livro foram escolhidos para compor as epígrafes, destacando sua relevância para os/as estudantes.

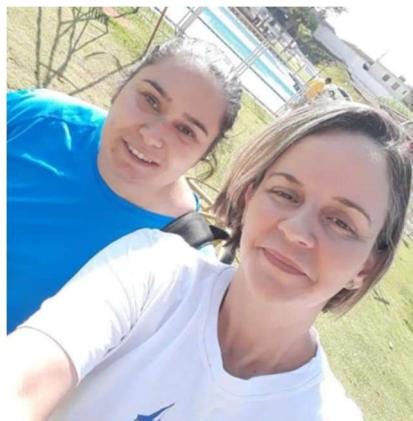
ações e o impacto dessas experiências em sua formação. Ao sistematizar algo vivido, eles e elas não serão os mesmos sujeitos de outrora; estarão reinterpretando, ressignificando e reconstruindo os sentidos de suas histórias. Essa reflexão sobre o passado, mediada pela maturidade, não apenas revela como essas vivências contribuíram para sua formação, mas também evidencia como o presente se entrelaça ao passado na construção de novas perspectivas e saberes. Assim, o ato de sistematizar vai além da repetição; é um processo de construção contínua, em que a memória se torna um instrumento de aprendizado e transformação.

Trata-se de uma oportunidade para reviver esses momentos de forma intensa, em que lembranças e registros atuam como motivadores, reacendendo memórias e inspirando novas reflexões. Esse movimento para ser seguro exige planejamento, e esse planejamento, embora muitas vezes considerado burocrático, mostra-se essencial para assegurar que a pesquisa obtenha a devida validação no meio acadêmico.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 6).

Conforme destaca Freire (1996), ensino e pesquisa estão intrinsecamente relacionados, em um movimento contínuo de busca e reconstrução do saber. Guiada por essa perspectiva dialógica e investigativa, a pesquisa de campo foi conduzida em consonância com os trâmites exigidos no âmbito acadêmico, incluindo a obtenção de autorização da Secretaria Regional de Educação e a aprovação do Comitê de Ética. Após essas formalidades, uma conversa foi agendada com a direção e a equipe pedagógica da escola para apresentação detalhada do projeto. Com a adesão da instituição, foi necessário assegurar o engajamento do grupo. Destacou-se, nesse processo, o acolhimento e apoio da professora de “Projeto de Vida” que, entre os anos de 2018 e 2022, ministrava aulas de Educação Física para esses/as estudantes. Ao compartilhar o espaço da sala, ela pôde observar de perto as ações desenvolvidas.

Figura 13 União de docentes – 2019



Fonte: Redes sociais da autora

Em seguida, foi realizado um encontro introdutório com os/as alunos/as do 3º ano 2 e 4, em que a proposta foi amplamente explicada, com foco nos objetivos da pesquisa, no tema central, e na metodologia de Sistematização de Experiências. A pesquisadora enfatizou o papel de coautoria dos/as estudantes, destacando a importância de sua participação ativa no processo. Foram também discutidos os termos de consentimento e assentimento, esclarecendo o papel de cada participante nesse movimento de construção coletiva e dialógica. Após a aceitação das pessoas em compor o grupo de sistematização, torna-se fundamental reconhecer o papel do professor/a como pesquisador/a, como Freire afirma: "Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador" (Freire, 1996, p. 6). Esse posicionamento é essencial no processo de sistematização, pois é a disposição da professora²⁵ em investigar e refletir sobre suas próprias práticas que confere profundidade e rigor ao processo. Nesse contexto, a professora - pesquisadora se torna uma facilitadora, capaz de observar, registrar e reavaliar continuamente as experiências vividas. Essa postura investigativa é o que permite transformar a experiência coletiva em conhecimento sistematizado, com potencial para inspirar novas práticas e contribuir para o aprimoramento do ensino.

A constituição de um pesquisador e dos projetos de pesquisa do/no campo de Educação Popular envolve uma prática formadora permanente, ancorada em compromissos éticos, materializados nas relações estabelecidas com o outro. Essa prática formadora é marcada pela intenção de reconhecer e valorizar a humanidade de cada um. Por conseguinte, o ato de pesquisar, nessa práxis

²⁵ Optou-se pela utilização do gênero feminino ao longo da descrição do processo de sistematização, em respeito à identidade da educadora em questão e à centralidade de sua experiência no contexto da pesquisa.

educativa, demanda do pesquisador disponibilidade para implicar-se no processo de construção de conhecimentos sobre si e a realidade, expondo-se e refletindo sobre o processo investigativo com o Outro e aprendendo-e-ensinando no decurso das ações conjuntas, assentadas na dignidade humana como valor (Souza; Novaes; Vasconcelos, 2023, p. 2).

Dessa forma, a pesquisa, enquanto *práxis* educativa, exige um compromisso contínuo com a construção coletiva do conhecimento. Com o grupo engajado, o local definido e o planejamento consolidado, inicia-se o “ponto de partida” com a certeza de que foram feitas as melhores escolhas para construir um caminho significativo no processo de sistematização.

Nada mais apropriado para iniciar a análise de um processo de Sistematização do que revisitar fotografias dos momentos vividos. A Sistematização representa, acima de tudo, um encontro — um espaço em que os/as participantes se permitem mergulhar coletivamente para investigar, analisar, refletir e compartilhar. Observar essas imagens permitiu captar nuances que as palavras nem sempre conseguem expressar. As fotografias a seguir transmitem a atmosfera do primeiro momento da Sistematização, oferecendo uma perspectiva visual desse processo compartilhado.

Figura 14- Ponto de Partida



Baú de recordações
PONTO DE PARTIDA

Fonte: Arquivo da autora – Autorização de imagem pelo grupo de sistematização

Para trazer mais humanidade ao texto e conferir um olhar sensível às experiências dos/as participantes, o grupo decidiu utilizar codinomes como forma de representar as contribuições.

Inspirados nos valores de amorosidade e afetividade, essenciais ao projeto, optaram por nomes iniciados com a letra **A** para destacar falas que abordam as potencialidades e vivências marcantes. Já para relatos que evidenciam problemas enfrentados, sejam eles relacionados ao projeto ou à convivência na escola, como dificuldades de escuta e ausência de diálogo acolhedor, foram escolhidos nomes começando com a letra **P**. Essa abordagem visa evitar uma representação numérica ou abstrata das experiências, reforçando o compromisso com uma perspectiva humanizadora e dialógica. Como destacam Brandão e Assumpção (2009), essa pedagogia procura dissolver a “estrutura vertical do ensino” e transforma o ato educativo em uma prática cultural e política.

Os encontros tiveram início em julho/2024, ocorrendo sempre às quintas e sextas-feiras, durante os horários das aulas de Projeto de Vida. O ponto de partida foi estabelecido no pátio da escola, local em que várias atividades do projeto “Saber Ouvir” haviam sido desenvolvidas. A escolha desse espaço visou evocar a memória afetiva dos/as participantes, reforçando o vínculo com o ambiente escolar e promovendo um espaço acolhedor e familiar para o processo de Sistematização.

No clássico livro “O que é a educação?” Brandão (2020) nos convida a encontrar as pessoas no “chão da escola” e nos alerta que são essas pessoas, presentes no cotidiano escolar, que mais importam e que devemos conhecê-las em sua vivência diária.

No tecer de suas memórias, os/as participantes ressaltaram as dificuldades enfrentadas na transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II, uma etapa marcada por mudanças significativas. Além da mudança de etapa, muitos/as também vivenciam a transição de pequenas escolas municipais para escolas estaduais maiores. Como “novatos/as” neste contexto, a insegurança toma conta de seus corações, gerando uma ansiedade que é ao mesmo tempo positiva e desafiadora: positiva pela sensação de crescimento e amadurecimento, e desafiadora pelo desconhecido. Essa fase envolve a passagem de um/a único/a professor/a regente para vários/as professores/as de disciplinas distintas, o que reforça o impacto e a intensidade dessas mudanças.

Moacir Gadotti (2011, p. 36) destaca a necessidade de uma postura docente que vai além do simples domínio de conteúdo. Ao afirmar que “o domínio dos conteúdos de um saber específico (científico e pedagógico) é considerado tão importante quanto as atitudes (conteúdos atitudinais ou procedimentais)” o autor aponta para a importância de uma abordagem que valorize o aspecto relacional e dialógico da educação. Essa perspectiva é especialmente relevante para professores e professoras que assumem turmas de sextos e sétimos anos. Atender a essas necessidades exige do/a educador/a um olhar cuidadoso e atento, considerando não

apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento emocional e social dos/as estudantes, ajudando-os/as a navegar pelas transições e a construir uma base de confiança e acolhimento em sua nova etapa escolar.

No “Baú das Recordações”, a atividade que marcava o início das aulas, a contação de histórias desempenhou um papel central na criação de um ambiente descontraído e acolhedor, promovendo reflexões significativas entre os/as participantes. Nesse espaço, um livro era lido coletivamente, e a narrativa dos personagens funcionava como um convite para que cada aluno/a também refletisse sobre suas próprias histórias. Esse ambiente propício ao diálogo é evidenciado nas palavras de Amanda, que afirma: *“A leitura do livro no início das aulas nos ajudou! Aquele ambiente descontraído fez tudo mudar pra sempre.”* Alice reforça essa percepção ao declarar: *“A gente não se conhecia, mas o livro nos uniu; queríamos falar sobre ele.”* Essas falas revelam como a atividade foi capaz de conectar os/as participantes, criando laços e despertando um sentimento de pertencimento, enquanto possibilitava um olhar crítico e pessoal sobre as vivências compartilhadas.

Essas falas, carregadas de emoção, destacam a importância da leitura como uma ponte para a criação de vínculos entre os/as participantes e para o fortalecimento do ambiente colaborativo e dialógico. As histórias selecionadas para os/as alunos/as tinham uma profunda conexão com as experiências que estavam vivenciando. A obra “Minha Vida Fora de Série”, de Paula Pimenta, por exemplo, foi recebida por eles/as como uma “fanfic”²⁶ — termo popular entre os/as estudantes, mas até então desconhecido pela pesquisadora, que aprendeu com os/as alunos/as esse conceito compartilhado pelo grupo.

A frase de Antônio, *“Nós estávamos sempre juntos(as)”*, traz à tona a dimensão coletiva e afetiva da experiência educativa, essencial nos princípios da Educação Popular. Esse enunciado revela não apenas uma presença física, mas uma aproximação. Em uma abordagem baseada nos princípios da Educação Popular, estar “sempre juntos(as)” reflete a construção de uma comunidade de aprendizagem em que educandos/as e educadora são corresponsáveis pelo saber, dialogando e compartilhando experiências que fortalecem o vínculo e o sentimento de pertença. Esse sentimento de coletividade reafirma a importância de um ambiente escolar dialógico. “Vejo como uma grande potencialidade da escola ser um espaço que favorece os

²⁶ Abreviação de fan fiction, refere-se a histórias escritas por fãs que utilizam personagens, cenários ou enredos de obras originais para criar novas narrativas. As fanfics são populares entre jovens leitores/as e representam uma forma de expressão criativa e interação com conteúdo culturais, permitindo que os/as autores/as e leitores/as explorem suas próprias versões e interpretações das histórias.

processos coletivos, fomentando o encontro com o outro e a emergência das diferentes formas de ser, sentir, pensar, fazer, saber. Porém, não basta o encontro” (Esteban, 2007, p. 7).

A fala de Aurea, *"Tinha vergonha, não conseguia falar o que pensava e com as atividades fui deixando isso para trás,"* reflete o impacto positivo das práticas dialógicas em seu processo de expressão e desenvolvimento pessoal. Esse crescimento encontra respaldo na ideia de "tempo-vivo-na-escola," proposta por Brandão (2020), que sugere uma vivência escolar dinâmica e significativa, onde o tempo de aprendizagem é também tempo de transformação e de autoconhecimento. Para Brandão, o "tempo-vivo" transcende o cronológico, pois envolve a criação de momentos autênticos de troca e acolhimento, fundamentais para que cada estudante sintam-se parte. Nesse contexto, a superação da vergonha de Aurea é resultado de um ambiente que valoriza a escuta, o diálogo e a construção conjunta dos saberes, favorecendo a expressão plena de cada participante.

Infelizmente, no Baú das Recordações também surgiram memórias que revelaram sentimentos difíceis, experiências que os/as participantes preferiam não ter vivenciado no ambiente escolar. Em contraste com as práticas dialógicas do projeto que estavam revisitando, algumas lembranças trouxeram à tona situações de desrespeito e desvalorização. Paula compartilhou o impacto de ouvir de um professor a frase: *"Você não dará nada na vida,"* destacando que, a partir dessas palavras, as relações se rompem, ferindo a confiança entre aluno/a e educador/a. Patrícia complementou, dizendo: *"Não fazemos o que ele manda, não temos por que fazer",* evidenciando que, sem diálogo, as relações tornam-se hostis e a construção de saberes fica comprometida. Essas falas reforçam a importância de práticas educativas dialógicas, onde o respeito e a escuta afetiva são fundamentais para estabelecer vínculos e promover um ambiente propício. O grupo compartilhou que, atualmente, contam com um professor de matemática que os/as “escuta” com atenção, prática que também foi intensamente exercida pela professora em suas “conversas individualizadas”. Diferente das tensões enfrentadas no 6º ano, os/as alunos/as vivenciam agora um período de muita cobrança, pois estão finalizando o Ensino Médio e encerrando um importante ciclo educacional. Como expressa Poliana: *“Me sinto, às vezes, aterrorizada; precisamos decidir nosso destino, e as cobranças são muitas.”* Augusto acrescenta que *“Quando param para nos escutar, nos sentimos melhores.”* Esses relatos destacam a importância da escuta atenta no processo educativo, especialmente em momentos de transição e pressão. A prática da escuta não apenas acolhe as angústias dos/as estudantes, mas também cria um ambiente de apoio e compreensão, que contribui para a formação de vínculos sólidos e para o fortalecimento da segurança emocional. Gadotti (2011) e Rubem Alves (2001) oferecem perspectivas complementares sobre

o papel do/a professora/a na educação, mesmo em meio a desafios e estruturas adversas. Gadotti, ao refletir sobre a realidade do ensino, enfatiza que não é possível ignorar a estrutura caótica imposta pelas redes e sistemas de ensino, onde o Estado capitalista, muitas vezes, desvaloriza o/a docente e o/a responsabiliza pelo fracasso escolar. Nesse cenário pouco otimista, ele propõe a necessidade de reacender o sonho de ser educador/a com propósito e sentido, pois somente assim é possível resistir e transformar a realidade. Alves, por sua vez, fala sobre o impacto profundo e duradouro que o/a professor/a exerce na vida dos/as alunos/as, afirmando que “Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles olhos que aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra.”²⁷ Essa visão romântica reforça a ideia de que o legado do/a educador/a transcende o tempo e as barreiras institucionais, perpetuando-se nos aprendizados e nas vidas que tocou. Outro aspecto marcante da dinâmica foram as lembranças dos eventos externos em que o grupo participou, incluindo viagens e momentos fora dos muros da escola. Amanda relembrou a empolgação que sentiu na noite anterior a uma viagem para São Lourenço, no Circuito das Águas, onde o coral de Libras Mãos que Cantam se apresentaria: “*Naquela noite quase não consegui dormir.*” Anita, por sua vez, recordou com emoção a apresentação na praça, durante a inauguração do busto de Bárbara Heliodora, ocasião em que estavam presentes prefeitos, vereadores e membros da comunidade. “*Me senti muito especial,*” compartilhou Augusto. Esses relatos revelam como experiências extracurriculares proporcionam momentos de valorização e pertencimento, reforçando o papel fundamental dessas vivências na formação integral dos/as estudantes e na criação de memórias afetivas que transcendem o ambiente escolar. De acordo com Jara (2006), o ponto de partida deve levantar algumas questões fundamentais: como se deu a participação, quais registros o grupo possui, e como socializar esses registros e impressões. Todos esses aspectos foram abordados nesta dinâmica, permitindo ao grupo refletir coletivamente sobre suas experiências e compartilhando suas percepções.

Para apresentar o compromisso metodológico da presente pesquisa, recorre-se à perspectiva de Vasconcelos e Souza, que destacam a importância de uma abordagem científica na Educação Popular, pautada pela coerência e pela inclusão:

A metodologia científica em que se fundamenta a Educação Popular (EP), essencialmente qualitativa, compromete-se com a busca de uma conceitualização que organize as fronteiras e dimensões da realidade de

²⁷ Rubem Alves, em carta enviada a alguns amigos, no final de 2001. Disponível em <https://rubemalvesdois.wordpress.com/2009/07/22/carta-a-um-amigo-2/>

maneira coerente e, além disso, com a resistência constante ao sectarismo, pois a totalidade social não é sectária (Souza e Vasconcelos, 2023, p. 16)

Com base nesse princípio, a metodologia adotada não apenas organiza as dimensões da realidade, mas também possibilita uma escuta atenta e dialógica. Estamos, como destacado no "ponto de partida", comprometidos/as em captar as múltiplas vozes e experiências envolvidas no processo de sistematização. Com isso, seguimos em direção às Perguntas Iniciais.

6.2 Perguntas iniciais – Nuvens de Ideias

*Era o assobio do Dico, o meu melhor amigo.
Assim é que ele me chamava pra jogar futebol.
A gente tinha inventado esse sinal **porque** minha mãe,
Sei lá por quê, preferia que eu estudasse matemática em vez de jogar bola.
(Torero, 2001, p. X. Grifos do autor)*

A infância é um período marcado por intensa curiosidade, em que os questionamentos surgem naturalmente e impulsionam as descobertas. No ambiente escolar, porém, essa prática de perguntar é frequentemente substituída pelo silêncio, motivado por fatores como vergonha, medo ou apatia. “A aprendizagem depende do encontro com o outro, portanto, a manutenção da cultura do silêncio impede uma efetiva incorporação de todos nas práticas escolares cotidianas” (Esteban, 2007, p.9). Reconhecer a importância das perguntas torna-se essencial, pois elas representam a entrada para um aprendizado significativo e reflexivo. No livro citado anteriormente “Uma história de futebol” de Torero (2001), narra a infância de Pelé, apelidado por "Dico".

É possível refletir sobre a escolha deste título, como uma leitura significativa no contexto escolar. Embora a narrativa se concentre na figura do "rei do futebol", existe o risco de reforçar a ideia de que o futebol é uma das únicas opções de ascensão social para jovens oriundos das classes mais pobres. Essa visão, ainda presente no imaginário popular, pode alienar estudantes ao perpetuar o mito de que o esporte é a principal via para alcançar riqueza e sucesso. No entanto, Torero aborda a história com sensibilidade, narrando-a pelos olhos de Zuza, o melhor amigo de Dico (que mais tarde se tornaria Pelé). A obra transcende o futebol como único foco, apresentando uma infância vivida de forma plena, com espaço para brincadeiras, esportes, estudo, convivência familiar e momentos de lazer. Paralelamente, o autor não deixa de abordar as questões familiares que permeiam a vida dessas crianças, oferecendo um retrato realista e humanizado de suas experiências. Para os estudantes, Dico não é percebido como Pelé, o "rei do futebol", mas como uma criança comum, enfrentando desafios e

desfrutando das alegrias da infância. Essa abordagem permite que a obra dialogue com as realidades e aspirações dos/as jovens, ao mesmo tempo em que valoriza o equilíbrio entre sonhos e responsabilidades, mostrando que a verdadeira riqueza reside nas relações e nas experiências vividas ao longo da vida. Além disso, a obra de Torero suscita uma importante reflexão sobre as expectativas que as pessoas adultas projetam nas crianças. Vê-se, em Dico, uma criança cujo universo é o futebol, em contraste com os desejos e expectativas de sua mãe, que almeja para ele um caminho diferente. Esse conflito revela o desafio de equilibrar as aspirações familiares e o respeito pelos interesses individuais. Torna-se essencial refletir sobre até que ponto a sociedade valoriza o potencial único de cada criança, reconhecendo e nutrindo suas múltiplas formas de interesse e talento. A história, portanto, vai além do esporte, ao abordar temas como autonomia, liberdade e a importância de compreender a infância como um período de descobertas, em que o apoio e a escuta de adultos/as podem fazer toda a diferença no desenvolvimento integral das crianças.

Segundo Freire (1996), a curiosidade é essencial no processo de ensinar-e- aprender. Ele argumenta que, sem essa inquietação que impulsiona a busca pelo conhecimento, o/a professor/a não cumpre plenamente seu papel educativo. Para Freire, o direito à curiosidade é fundamental, pois é através dela que o conhecimento profundo e a compreensão real dos objetos de estudo se tornam possíveis, ao invés de uma simples memorização mecânica. Essa curiosidade crítica permite que o/a educador/a e o/a estudante observem, analisem e compreendam o objeto de estudo de forma comparativa. Ele enfatiza a importância de estimular nos/as alunos/as o questionamento e a reflexão crítica, evitando a passividade diante de respostas prontas ou explicações que não promovem o diálogo. Embora momentos expositivos sejam válidos, ele considera essencial que o ambiente seja dialógico e que tanto professores/as quanto alunos/as adotem uma postura aberta, curiosa e indagadora.

De acordo com os princípios da “Pedagogia da Pergunta”, Freire e Faundez (1985), afirmam que a Educação Popular envolve a criação de perguntas e o desenvolvimento de uma postura investigativa, marcada pela criatividade, diálogo e prática vivencial. Esse enfoque valoriza os sujeitos, reconhecendo os saberes e significados atribuídos pelas pessoas que vivenciam ou vivenciaram a experiência. Assim, os sujeitos tornam-se produtores dos processos que serão sistematizados. A fase das perguntas iniciais é fundamental, pois estabelece as bases para a reflexão e análise das experiências vividas. Nesse momento, os/as participantes são incentivados a formular questões que explorem aspectos essenciais, como os objetivos, os desafios enfrentados e os aprendizados obtidos. Conforme aponta Jara (2006), essas perguntas não apenas orientam o foco da sistematização, mas também promovem um ambiente de diálogo

e troca de experiências, permitindo que todos e todas os/as envolvidos/as compartilhem suas perspectivas e contribuições. Ao estimular a curiosidade e a investigação, as perguntas iniciais desvelam a complexidade da realidade social, facilitando a identificação de padrões e a construção de um conhecimento mais profundo e crítico. Dessa forma, essa etapa representa um momento de abertura e exploração, essencial para que se desenvolva um processo significativo e transformador.

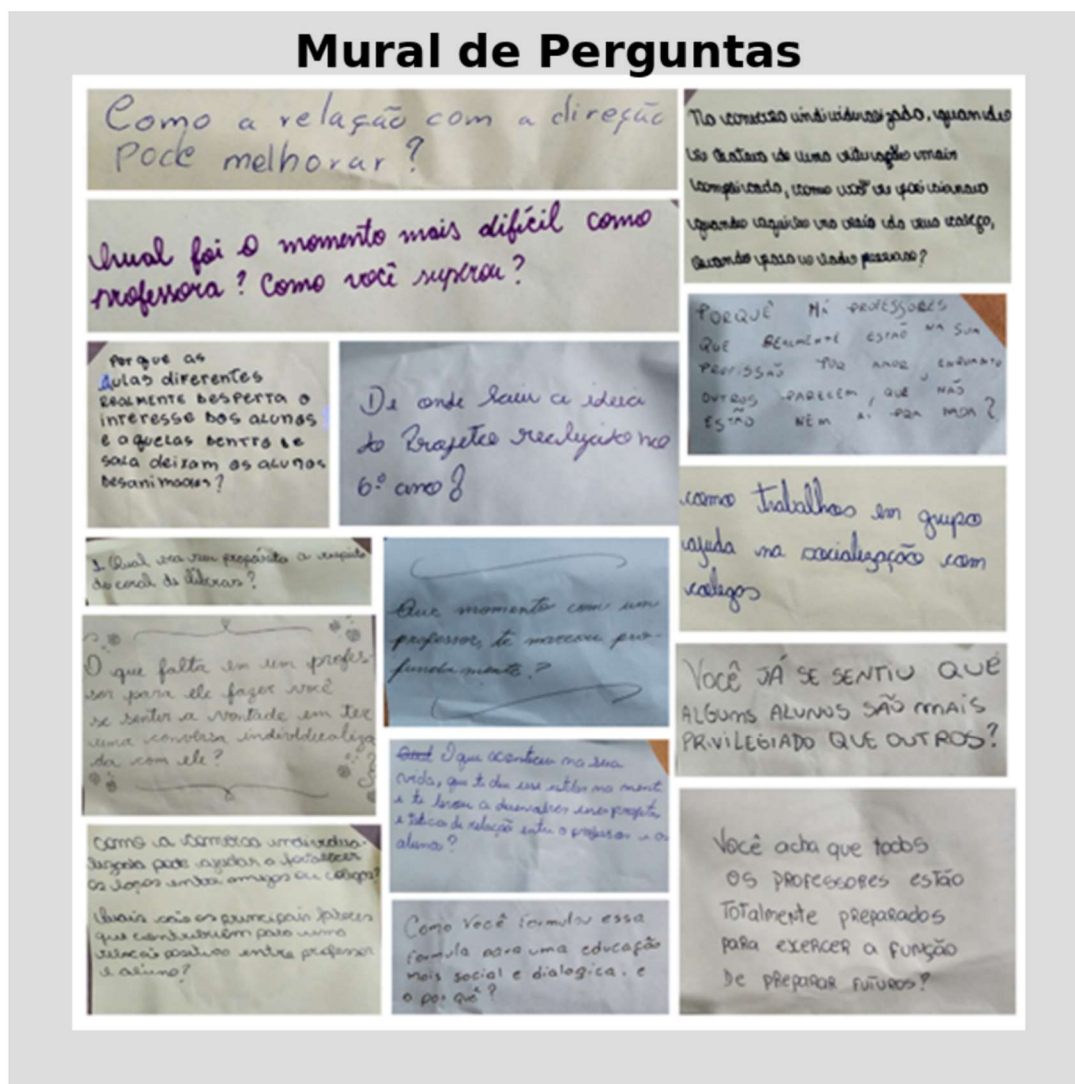
As perguntas iniciais foram elaboradas por meio da dinâmica "Nuvem de Perguntas", na qual os/as alunos/as foram divididos/as em trios, organizando-se de acordo com suas preferências, sem interferência da pesquisadora. Em conjunto, formularam perguntas sobre suas próprias vivências, utilizando folhas coloridas para registrar as questões. Durante a atividade, um/a dos/as participantes, Patrick, comentou: *"Não sabia que era tão complicado fazer perguntas; estou acostumado a responder."* Após um tempo de reflexão e com motivação para que o exercício fosse realizado de maneira crítica, os papéis coloridos foram recolhidos, e, com o mural de perguntas confeccionado, estavam prontos/as para dialogar sobre as questões formuladas.

Figura 15 - Nuvem de Perguntas



Fonte: Arquivo da autora

Figura 16- Mural com as perguntas iniciais



Fonte: Modificado no Canva pela autora

Uma das questões levantadas pelo grupo referiu-se à idealização do projeto. A pesquisadora devolveu a pergunta ao grupo, incentivando-os/as a elaborar hipóteses sobre as razões por trás da iniciativa. Alice afirmou que parecia evidente que a professora buscava se aproximar dos/as alunos/as e "nos ganhar", conforme suas próprias palavras. Antônia acrescentou que *o objetivo da professora era conseguir ser ouvida*, enquanto Priscila sugeriu que o propósito era *evitar problemas com os/as alunos/as, construindo uma relação de amizade*. Ângela afirmou que *"esse é o seu jeito de ser"*, destacando que a professora buscava fazer com que todos/as se sintam acolhidos/as e à vontade.

A professora compartilhou com o grupo as dificuldades que enfrentou ao iniciar seu trabalho com adolescentes na escola pública, destacando que a aproximação baseada na

educação dialógica era, de fato, seu principal objetivo. Ela explicou que, ao elaborar seu planejamento, sempre se questionava: *"Se eu estivesse no lugar dos/as alunos/as, como gostaria que fosse o ambiente das aulas?"* Além disso, relatou ao grupo os desafios vivenciados em sua vida acadêmica e a satisfação que sente ao cursar a pós-graduação stricto sensu, como um processo de realização pessoal e profissional. "Parte-se da suposição sobre a importância de se acessar a memória afetiva, enquanto docente, ativando lembranças do tempo de discente para poder compreender melhor o seu aluno e assim vivenciar a afetividade no ambiente escolar" (Schoellkopf, 2017, p. 1). O grupo, atento, refletiu sobre o significado profundo da caminhada para a pesquisadora, reconhecendo a busca continuada por uma prática educacional comprometida.

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho. (Freire, 1996, p.50)

Dessa forma, a atuação do/a professor/a não se limita ao que ele/a faz, mas também à maneira como suas atitudes são percebidas pelos/as alunos/as. Freire (1996) ressalta que a percepção que o/a aluno/a tem do/a professor/a não se baseia apenas nas ações do/a educador/a, mas também na forma como ele/a interpreta essas ações. Para ele, ser professor/a exige a disposição de se colocar genuinamente diante dos/as alunos/as, revelando, com maior ou menor facilidade, sua maneira de ser e suas posições políticas. Assim, quanto maior a solidariedade entre educador/a e educandos/as na construção do ambiente de aprendizado, maiores são as possibilidades de cultivar uma aprendizagem democrática na escola, baseada na transparência e no diálogo autêntico.

Algumas das questões formuladas pelos/as participantes trataram da formação docente e abordaram as diferenças perceptíveis entre os/as professores/as com quem conviviam. Como destacado por Priscila Alves de Paula Belo, Rayssa Melo de Oliveira e Renato Carneiro da Silva (2021), a relação que o/a aluno/a constrói com o/a professor/a pode ter um impacto profundo em seu interesse pela disciplina, nas atividades escolares e até em sua escolha profissional. Da mesma forma, dificuldades e estranhamentos nessa relação podem resultar em desmotivação. Essa reflexão destaca a importância de uma formação docente que não apenas contemple o domínio de conteúdo, mas também a capacidade de estabelecer vínculos.

Ainda sobre a elaboração das ações do projeto “Saber Ouvir”, refletiu-se sobre a inserção do Coral de Libras, uma iniciativa que, embora não integrasse diretamente os conteúdos de História ministrados pela professora, promoveu um ambiente inclusivo. Na época, a professora atendia alunos/as surdos/as em outra turma, e o coral possibilitou uma maior integração entre esses/as alunos/as e os/as demais, fortalecendo a convivência e a empatia entre todos/as. Além disso, o trabalho em grupo foi outro ponto de destaque nas reflexões, especialmente quando a formação dos grupos era organizada pela professora, reunindo estudantes que não possuíam afinidade prévia.

Após a análise sobre as perguntas iniciais, elas foram reunidas com aquelas elaboradas pela professora, formando um banco de questionamentos que orientou as próximas etapas do processo de Sistematização de Experiências.

Para conduzir o processo de sistematização, foram definidas perguntas iniciais que dialogam diretamente com os objetivos da pesquisa, buscando compreender as potencialidades e os aspectos que necessitam de aprimoramento no projeto “Saber Ouvir”. Essas questões foram elaboradas considerando tanto a experiência da educadora quanto a perspectiva dos alunos e o impacto das atividades desenvolvidas. As perguntas iniciais mais comuns foram:

- ✓ *O que levou a educadora a elaborar essas atividades?*
- ✓ *A formação dos/as professores/as os/as preparam para desenvolver práticas que motivem os/as alunos/as?*
- ✓ *As dinâmicas de trabalho em grupo realmente contribuíram para o respeito à diversidade?*
- ✓ *Por que os/as alunos/as não têm sua voz ouvida na escola?*
- ✓ *Por que os/as alunos/as se interessavam tanto pelas histórias e de que forma isso os/as influenciou?*
- ✓ *Por que as atividades os ajudaram a perder a timidez?*
- ✓ *Qual foi a importância do coral de Libras, considerando que ele não fazia parte do currículo escolar? e*
- ✓ *A aproximação com os/as alunos/as exige preparação psicológica por parte do educador/a?*

Essas perguntas foram integradas às questões elaboradas anteriormente pela pesquisadora, com o intuito de guiar a análise e a reflexão sobre as ações desenvolvidas no projeto. O objetivo é identificar os pontos de maior impacto e os desafios a serem superados, contribuindo para o fortalecimento da proposta pedagógica e o aprimoramento das práticas educativas promovidas pela iniciativa.

6.3 Recuperação do processo vivido – A arte de viver

*Tudo que é bom dura pouco”, dizia a minha mãe.
E eu coloquei essa frase bem no começo deste capítulo
porque naquele mês de fevereiro as férias terminaram.
No primeiro dia de aula, apesar da preguiça,
eu e o Dico estávamos felizes porque iríamos
reencontrar a professora, que se chamava Rosa.
Torero (2001, p. 22)*

A etapa de recuperação do tempo vivido, segundo Jara, destaca-se como uma das fases mais significativas para o grupo. Nesse momento, foi essencial trazer à tona registros e memórias, pois, como afirma Freire (1986), "precisamos entender para intervir". A palavra "participação" tem origem no latim *participatio*, que deriva de *particeps*, significando "aquele que toma parte" ou "comparticipante". Este termo é composto por *pars* (parte) e *capere* (tomar), indicando o ato de tomar parte em algo ou compartilhar.

Bionor Valente e Ana Gama (2023) destacam que, além de sua multiplicidade de significados, a palavra "participação" surge, dependendo do contexto, associada a outros termos, como democracia e cidadania, o que denota a complexidade inerente a essa temática. Em linha com essa perspectiva, Freire (1994) defende que é apenas através de uma participação crítica e cidadã que se pode construir uma verdadeira aprendizagem democrática, essencial para a formação de uma democracia genuinamente inclusiva e participativa. Para Kaplún, definir com qual conceito de comunicação se trabalha equivale a externar em que tipo de sociedade se vive. Assim, teorias tradicionais – que entendem comunicação como transmissão de informações – equivalem a uma sociedade concebida a partir do poder, ao passo que na comunicação entendida como diálogo, tem-se uma comunidade democrática. De forma análoga, sinalizava também que a cada tipo de educação há uma concepção e uma prática comunicacional correspondente. Kaplún trabalha com três conceitos de Educação: a que enfatiza o conteúdo (bancária), que enfatiza os resultados (manipuladora) e a que enfatiza o processo (libertadora-transformadora) a que, em resumo, corresponderiam aos tipos de comunicação como transmissão de informação, transmissão de informação e persuasão e comunicação (diálogo). (Bona; Conteçote; Costa, 2007, p. 181)

As reflexões de Mario Kaplún refletem, acima de tudo, a coerência de quem ensinou com base em suas próprias vivências, demonstrando um compromisso com a prática autêntica e transformadora. Nívea Bona, Marcelo Luís Conteçote e Laílton Costa (2007) apontam que

seu trabalho, assim como o da educomunicação²⁸, inspira movimentos sociais e grupos a caminharem de forma integrada, atentos às necessidades e aos sinais “educativos” que surgem ao longo do percurso. Esse exemplo de “fazer a caminhada enquanto se anda” dialoga diretamente com a etapa de reconstrução do tempo vivido, pela qual o grupo passou, onde se buscou resgatar e refletir criticamente sobre as práticas e experiências vividas. Tal reconstrução permitiu revisitar o passado para construir um futuro mais alinhado aos ideais de transformação social defendidos por Kaplún e pela educomunicação.

Com o caminho bem traçado para esta etapa, foram iniciados os “círculos reais e emancipatórios” nossa jornada de “revivência”, onde participação e comunicação estavam plenamente alinhadas.

O roteiro foi cuidadosamente estruturado para analisar de forma abrangente as diversas dimensões do projeto, tendo como base central as práticas dialógicas em todas as atividades realizadas. Desde os momentos iniciais de aula, com a seleção de livros para leituras curtas e envolventes, a proposta buscou captar a atenção dos/as estudantes por meio de uma narrativa atrativa, que remetia à experiência da professora no ensino pré-escolar, utilizando elementos de dramatização. Os questionamentos incluídos no roteiro visaram avaliar se os/as alunos/as compreenderam as intencionalidades das dinâmicas de grupo, particularmente no que se refere à escolha de lideranças e à convivência com a diversidade. Além disso, a análise considerou os impactos do coral de Libras, destacando as potencialidades desenvolvidas e os desafios enfrentados nesse processo. Por fim, o roteiro explorou como as conversas individualizadas promovidas pela professora, em diferentes momentos, contribuíram para a convivência no ambiente escolar, bem como os reflexos dessas interações na formação dos/as estudantes.

Com o roteiro em mãos (apêndices), as práticas do projeto “Saber Ouvir” foram revisitadas e analisadas. Reviver e refletir sobre essas experiências mostrou-se um processo essencial. As rodas de conversa sobre as práticas revelaram-se repletas de significado para muitos e muitas participantes. Durante esses encontros, percebeu-se que várias ações, que na época não eram compreendidas pelos/as alunos/as como práticas pedagógicas, hoje, com mais experiência de vida, revelam-se cheias de sentido e propósito. A linha do tempo das ações do projeto “Saber Ouvir” foi inicialmente construída de forma oral e buscando registros.

²⁸ Educomunicação é um campo interdisciplinar que une educação e comunicação, promovendo práticas que incentivam o diálogo, a participação ativa dos indivíduos. Inspirada por autores como Paulo Freire e Mario Kaplún, a educomunicação visa transformar a sociedade por meio de uma abordagem crítica e reflexiva, onde educadores/as e comunicadores/as trabalham juntos/as para fomentar a conscientização e a ação social.

Tais registros foram encontrados nas redes sociais dos/as participantes e da instituição. Durante essa revisitação, a prática da contação de histórias ganhou destaque, levando o grupo a reviver esses momentos também de forma literária, criando histórias em quadrinhos que ilustram os momentos mais significativos do projeto. As histórias foram organizadas em quatro temas principais: Momentos de Contação de Histórias, Momentos no Coral de Libras "Mãos que Cantam", Momentos de Trabalhos em Grupo e Momentos de Conversas Individualizadas. Essas histórias foram construídas coletivamente, com base nos cinco anos de vivências do projeto pelo grupo, e ilustradas por artistas descobertos pela própria pesquisadora.

Figura 17 - Uma das 12 rodas de conversa



Fonte: Arquivo da autora

O grupo optou por registrar as vivências de forma criativa, inicialmente planejando uma linha do tempo em formato de mural. Contudo, a presença de duas alunas com habilidades artísticas, Eloísa e Mariana, influenciou a decisão final. Essas alunas foram descobertas pela educadora durante momentos de convivência mais próxima, quando compartilharam seus desenhos espontaneamente. Reconhecendo o potencial artístico de ambas, a educadora valorizou e divulgou suas produções, criando oportunidades para que os desenhos ganhassem destaque em atividades coletivas. Foi muito significativo para elas e para o grupo poderem colocar seus talentos em prática também no processo de sistematização, fortalecendo o engajamento e a integração de todos/as na produção final.

Figura 18 – Momentos de Contação de história recuperado pelos/as estudantes



Fonte: Criado pela turma do 3º ano do Ensino Médio Coletivamente. Ilustradora: Mariana Siqueira Ventura Cardoso.

A primeira reflexão do grupo surgiu com a fala de Plínio, que observou: *Depois a pessoa vai crescendo, primeiro ano, segundo ano, de repente a professora para de contar histórias, só matéria*. Essa fala abriu um espaço de reflexão, levando o grupo a questionar por que o hábito de ler e contar histórias, tão importante nos primeiros anos, passa a ser considerado uma perda de tempo. Nesse momento, Pedro sugeriu *que a prática talvez fosse vista como algo sem importância*. Ana Clara, porém, discordou, defendendo *que a contação de histórias contribui para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação*. Alessandra, por sua vez, compartilhou *que foi ao ouvir histórias no 6º e 7º anos que ela começou a pegar livros na biblioteca sem figuras; até então, preferia gibis e livros curtos com ilustrações*. O projeto a ajudou a perceber que, ao acessar essas histórias, ela podia mergulhar em sua própria imaginação. Freire (1989), em sua obra "A Importância do Ato de Ler", enfatiza que a leitura

do mundo precede a leitura da palavra, ressaltando a relevância da leitura na formação crítica e social dos indivíduos.

Continuando neste esforço de “re-ler” momentos fundamentais de experiências de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo através de sua prática, retomo o tempo em que, como aluno do chamado curso ginásial, me experimentei na percepção crítica dos textos que lia em classe, com a colaboração, até hoje recordada, do meu então professor de língua portuguesa. (Freire, 1989, p. 11)

No contexto de uma prática dialógica, pode parecer que apenas a professora lendo enquanto os/as alunos/as ouvem não constitui uma interação verdadeira. No entanto, ao aprofundar as experiências, André ressaltou a importância do enredo das histórias e da maneira envolvente como eram contadas. *Então, é uma coisa que é interessante, sabe? O jeito como a senhora contava a história fazia dar vontade de ler também.* E ainda mencionou os sustos que a gente levava, lembrando das reações espontâneas do grupo. Patrícia observou que os desafios enfrentados pelos personagens eram muito semelhantes aos desafios vividos por eles, tanto dentro quanto fora da escola. Antonela, por sua vez, destacou: *O mais interessante é que, se eu fecho os olhos, consigo enxergar a Priscila*, personagem do ‘Minha Vida Fora de Série’. *Você podia passar a aula inteira só contando histórias.* Amanda completou, afirmando que sempre havia algo para comentar após cada trecho.

Amanda perguntou como o livro *Minha Vida Fora de Série* foi inserido no projeto, e a professora explicou que *tudo começou quando uma aluna, que havia lido e amado o livro, pediu que ela contasse "só um pouquinho" da história.* O entusiasmo foi imediato, especialmente entre as meninas, por se identificarem com a personagem principal, que é uma garota. O livro rapidamente se integrou ao projeto, tornando-se um sucesso entre os/as alunos/as. Eles/as recordaram com alegria o momento em que a professora sorteou o volume 2 para o grupo, fortalecendo ainda mais o vínculo com a leitura.

Inicia-se o processo de reviver os momentos experienciados por eles/elas durante o 6º e o 7º ano, que serão apresentados nas frases a seguir:

Todos os professores dizem que é muito importante ler. Então, por que ter um momento, mesmo que pequeno, para leitura na sala de aula não é considerado importante?

Pedro

Subiu em cima da mesa. Quando você interpreta os personagens, dá mais vida a eles do que apenas lendo. A leitura se torna real.

Alicia

Parava sempre na melhor parte, bem no momento em que acontecia algo muito legal. Quando ela dizia, 'vou parar aqui e amanhã continuo', a gente ficava numa loucura dentro da sala, tentando adivinhar o que ia acontecer depois. Era discussão pra todo lado, sobre o que ia acontecer.
Anita

Naquele ano, pedi de aniversário a continuação do livro Minha Vida Fora de Série.
Ana Cássia

A aproximação buscada pela professora através da leitura foi alcançada. O objetivo inicial não era necessariamente formar leitores, no entanto, como resultado do projeto, vários alunos/as desenvolveram o gosto pela leitura, transformando-se em leitores/as assíduos/as.

Figura 19 Final do livro “Minha Vida Fora de Série” na Praça de Esportes.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Os momentos capturados nas fotos acima foram descritos pelo grupo como únicos. Eles/as relataram que, graças ao projeto Saber Ouvir, tiveram a oportunidade de realizar atividades além dos muros da escola.

No momento de relembrar o coral de Libras "Mãos que Cantam", o grupo ressaltou sua relevância para a escola e a comunidade. Na cidade, a iniciativa foi vista como uma proposta inovadora, emocionando o público em todas as apresentações e recebendo amplo reconhecimento. O grupo recordou o impacto de ter, pela primeira vez, três alunos/as surdos/as matriculados no mesmo período, o que trouxe desafios para uma escola que ainda não havia incluído estudantes com deficiência auditiva. Contudo, a instituição, alinhada à sua filosofia inclusiva, e a professora, com seu comprometimento ético e pedagógico, decidiram integrar o coral de Libras ao projeto Saber Ouvir. A professora relatou que o coral foi concebido como uma forma de divulgar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) por meio da música e da poesia,

promovendo um ambiente mais acolhedor e acessível. Alunos/as dos/as 6º e 7º anos acolheram a proposta e participaram ativamente dos ensaios. Embora todos/as os/as estudantes tenham sido convidados, o grupo foi formado por 35 integrantes que se voluntariaram para as apresentações, respeitando o tempo e a vontade de cada participante. A experiência foi descrita como marcante, reforçando o papel de práticas dialógicas e inclusivas no ambiente escolar.

Figura 20 Momentos do Coral de Libras – Mãos que Cantam recuperado pelos/as estudantes



Fonte: Criado pela turma do 3º ano do Ensino Médio Coletivamente. Ilustradora: Mariana Siqueira Ventura Cardoso.

Para que a inclusão se concretize de forma genuína, é necessário que ela seja institucionalizada e envolva a participação de todos e todas, criando um movimento coletivo que a torne efetivamente visível e prática no cotidiano.

Escola apresenta-se com sua ambivalência, posto que, mesmo quando oferece as mesmas oportunidades a todos, exclui. Suas práticas cotidianas estão constituídas por relações ancoradas no discurso da igualdade de procedimentos e na ocultação da desigualdade de direitos, de modo que, ao colocar o foco na busca da igualdade, a identifica com a homogeneidade,

produzindo invisibilidade sobre a tensão igualdade/ diferença que caracteriza a dinâmica escolar. (ESTEBAN, 2007, p.11)

Essa tensão entre igualdade e diferença também se manifesta na inclusão de alunos/as surdos/as, exigindo da escola novas abordagens para garantir uma educação verdadeiramente acessível. Foi nesse contexto que Alice perguntou: *"Quando você percebeu que precisava fazer algo pelos alunos surdos? O que a motivou?"* A educadora respondeu *que buscou no universo de poemas e músicas em Libras um caminho e que a empolgação dos/as alunos/as em participar foi o que mais a incentivou a continuar.*

Figura 21 - Momentos que marcam – Coral de Libras Mãos que cantam



Fonte: Redes sociais da Instituição

A foto acima retrata um momento especial na visão do grupo. Os alunos e alunas recordaram o dia em que a educadora visitou as doze salas do turno da manhã, ensinando o refrão da música *Superfantástico*, da *Turma do Balão Mágico* em libras. Enquanto a homenagem era organizada, a professora intérprete levou os/as alunos/as surdos/as para a biblioteca da escola, buscando distraí-los e manter o elemento surpresa. Na hora do recreio, durante o mês do Setembro Azul — dedicado à visibilidade e valorização da cultura surda no Brasil —, os/as estudantes, vestidos de azul em apoio à causa, emocionaram a todos/as ao cantar o refrão em Libras com empenho. Foi um momento marcante, que demonstrou o esforço coletivo para promover a inclusão. “Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre” (Freire, 1996, p.32).

Seguindo os princípios da educação dialógica e com a certeza de que todos e todas merecem ser ouvidos, o grupo descreveu com emoção uma passeata realizada nas ruas da cidade no mês de setembro. Álvaro comentou que *o mais marcante não foi a passeata em si, mas os*

momentos que a antecederam. Nesse dia, os alunos e alunas surdos/as interagiram com os demais estudantes, presenteando cada um com um símbolo pessoal. No universo da Libras, esse gesto tem um significado especial: uma pessoa surda concede um "nome sinal" a alguém, que se torna um símbolo único e pessoal para representar essa pessoa na língua de sinais. Esse nome sinal é escolhido com base em características marcantes do indivíduo e é atribuído exclusivamente por uma pessoa surda, reforçando o vínculo e a inclusão na comunidade. A imagem abaixo retrata esse dia, em que o intercâmbio foi repleto de significado e respeito mútuo.

Figura 22- Passeata Setembro Azul



Fonte: Redes Sociais da instituição

As viagens foram um capítulo à parte, marcando momentos de proximidade entre todos/as. Afetividade e diálogo fluíam livremente nos eventos, que foram muitos ao longo do projeto. Alguns desses momentos foram destacados pelos/as participantes e serão revividos com fotos e falas.

Figura 23 Festividades em comemoração a Bárbara Heliodora.



Fonte: Redes Sociais da autora

Esse dia foi a apresentação da Bárbara Heliodora. A gente ia recitar o poema em Libras e estaria todo mundo lá: pessoas da cidade, o prefeito, vereadores

— aquelas pessoas que a gente tinha vergonha de enfrentar. Era um palco enorme e já tinha tido uma apresentação de teatro dos/as alunos/as do colégio. Depois, seria a nossa vez. Estávamos super nervosas, mas apresentamos, e foi lindo. Muitos vereadores e até o prefeito da época se emocionaram e choraram com a nossa apresentação. Foi a coisa mais linda e realmente marcou a gente. Nessa época, a gente estava ensaiando o poema que o marido de Bárbara Heliodora escreveu quando estava preso, e você contou para a gente toda a história por trás, todos os detalhes do que tinha acontecido. A gente leu o poema várias vezes na sala, e você não só ensinou as Libras, mas passou toda a emoção da história. Então, quando a gente foi apresentar, não era só o poema; era a vida dela que a gente estava representando. Foi muito emocionante. Além disso, o coral era formado por pessoas de várias salas, e mesmo sem tanto contato antes, acabamos formando um grupo muito unido. Todo mundo se gostava, era gostoso estar ali. Eu adorava fazer parte do coral de Libras. Desde o começo, sempre gostei de falar e conversar, você sabe, mas eu tinha muita vergonha. Nas primeiras apresentações nas salas, eu tremia, as mãos não paravam, o coração disparava, e às vezes até gaguejava. Lembro que uma vez você decidiu que a gente ia apresentar em todas as salas. Fui meio que empurrada para fazer, mas foi isso que quebrou a barreira que eu tinha dentro de mim. Com o tempo, a cada nova apresentação, fui superando a vergonha. Agora, quando entro na sala, converso com todo mundo, quase como professora! Vanessa, foi uma experiência maravilhosa. (Amanda)

A vivência do coral de Libras não foi apenas uma atividade artística, mas um processo de construção coletiva que fortaleceu laços e transformou a relação entre os participantes. Essa experiência reflete o que Vasconcelos e Souza (2023, p.13) afirmam: “As experiências vivenciadas coletivamente permitem a criação de laços e vínculos solidários, o aprendizado mútuo e a valorização do saber de cada um.” O relato de Amanda ilustra essa ideia ao lembrar que “o coral era formado por pessoas de várias salas, e mesmo sem tanto contato antes, acabamos formando um grupo muito unido. Todo mundo se gostava, era gostoso estar ali. Eu adorava fazer parte do coral de Libras.”

Figura 24 Seminário de Educação no Espaço Barouch



Fonte: Redes Sociais da Instituição

Esse sentimento de pertencimento e reconhecimento do valor do processo vivido também foi destacado por Ana Clara, quando afirmou:

Estar ali, de frente para todas aquelas professoras, foi emocionante. Muitas delas eu conhecia do meu antigo colégio. Foi nesse momento que comecei a perceber que o que estávamos fazendo tinha valor.

Figura 25 Visita ao Parque das Águas – Coral Mãos que Cantam



Fonte: Redes Sociais da autora e da Instituição

O relato de Ana Clara também revela a intensidade das emoções vividas durante a experiência, especialmente pela oportunidade de conhecer novos lugares e romper com os limites de sua própria realidade:

Naquela noite, eu não consegui dormir de tanta ansiedade. Não estava acostumada a viajar, e dessa vez iria para São Lourenço. Minha mãe disse que todos falavam que era uma cidade linda, e realmente era. Visitamos duas escolas, fomos ao Parque das Águas... foi o máximo!

A experiência vivida durante o coral de Libras ultrapassou os ensaios e apresentações, marcando as/os participantes de diferentes formas. A viagem para São Lourenço, mencionada por Ana Clara, representa um dos muitos momentos em que o aprendizado ocorreu de maneira dialógica e coletiva, fortalecendo laços e ampliando horizontes. Esse processo ressoa na análise de Brandão e Maristela Borges (2009, p.19), que afirmam:

Aprender é estar dentro de um tempo interativo de diálogo com o outro. Aprender é abrir-se a um outro para criar com ele a experiência objetivamente solidária (sempre interativa) subjetivamente pessoal (sempre um gesto único, interior) de descobrir junto e integrar sozinho o milagre do saber. E educar é saber construir o momento do diálogo dentro do qual educador e educando criam, um-com-o-outro, um através-do-outro, um saber de construção comum e, ao mesmo tempo, uma descoberta profundamente solitária, imensamente pessoal. Eis o fio do seu mistério.

Dessa forma, a experiência do Coral de Libras evidenciou que a aprendizagem se constrói na interação e no compartilhamento de experiências, permitindo que cada participante encontrasse, ao lado do outro, caminhos próprios para o crescimento e a descoberta. A iniciativa teve um impacto significativo na comunidade escolar e na cidade, promovendo a divulgação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em eventos de grande alcance. Como reflexo desse processo, uma das alunas participantes do coral demonstrou profundo interesse pela área e pretende seguir a profissão de intérprete de Libras. Entretanto, apesar do êxito e da relevância do projeto, o coral esteve em funcionamento apenas enquanto a pesquisadora permaneceu na escola. A experiência não se consolidou como uma ação permanente, uma vez que não houve adesão de outros/as profissionais para dar continuidade ao trabalho. Ainda assim, os impactos da iniciativa permanecem, tanto na sensibilização da comunidade sobre a importância da inclusão quanto na inspiração de trajetórias profissionais voltadas à acessibilidade e ao respeito à diversidade linguística.

Figura 26 Momentos dos trabalhos em grupo recuperado pelos/as estudantes.



Fonte: Criado pela turma do 3º ano do Ensino Médio Coletivamente. Ilustradora: Maria Eloisa Fernandes Castanho

Ao revisitar os momentos de trabalho em grupo, os/as estudantes destacaram que a educadora era uma das que mais incentivava o trabalho colaborativo. Arthur afirmou que *isso era muito útil e despertava um sentimento de solidariedade entre eles/as*. Alice mencionou que, *nos encontros no galpão, não se tratava apenas de trabalho; conversavam sobre suas vidas, criando um verdadeiro espaço de troca*.

Os trabalhos em equipe eram sempre mediados pela professora, que se destacava ao escolher lideranças e organizar os/as alunos/as em grupos com colegas com quem não estavam acostumados a trabalhar. Além disso, todas as decisões tomadas nas reuniões eram registradas, promovendo uma organização detalhada do processo.

Aqui estão algumas falas sobre o trabalho em grupo:

Quando me reúno em grupo, fico mais tranquilo e vou me entrosando. A atividade fica mais agradável. (Amanda)

Tem que render, mas isso depende da matéria e do professor. Depende também da nossa vontade de sair e de fazer. Com aquele professor carrasco,

não dá vontade, mas quando o professor motiva, você fica com ainda mais vontade de realizar a atividade. (Paula)

É importante, pois muito tempo é perdido quando o trabalho é feito em casa. (Poliana)

Normalmente, os professores deixam a gente escolher o grupo. Por que vocês acham que o professor permite isso? Talvez seja para evitar brigas. Para que o trabalho dê certo. (Peterson)

Uma vez, fui líder. Foi horrível. (Pedro Guilherme)

Escolhia uma liderança que não tinha pavio curto. Um líder precisa ter muito controle. (André)

Às vezes, uma liderança pode ser muito prejudicial para uma população ou para um grupo. (Patrícia)

Mas foi o primeiro trabalho em que falei na frente. (Ana Vitória)

Havia gente muito tímida, que não conversava, mas que começou a conhecer a turma. (Amanda)

Se o trabalho é feito em casa, só dá confusão. (Pedro)

Escrever tudo o que foi decidido ajudava muito, pois assim era necessário cumprir a palavra. (Alice)

Percebe-se nas falas que realmente lembravam com clareza das experiências vividas e conseguiam avaliar as contribuições do trabalho em grupo. Embora todos e todas afirmem que a atividade não foi agradável no início, concordam que trouxe oportunidades de amadurecimento, diálogo e aproximação. Brandão e Borges (2009) destacam que as escolhas metodológicas devem ser feitas de forma a transformar o trabalho em uma experiência para todas e todos os envolvidos, promovendo a construção coletiva de conhecimentos e possibilitando uma relação dinâmica com o mundo, onde a prática transforma e é transformada continuamente.

Figura 27 Trabalhos em grupo

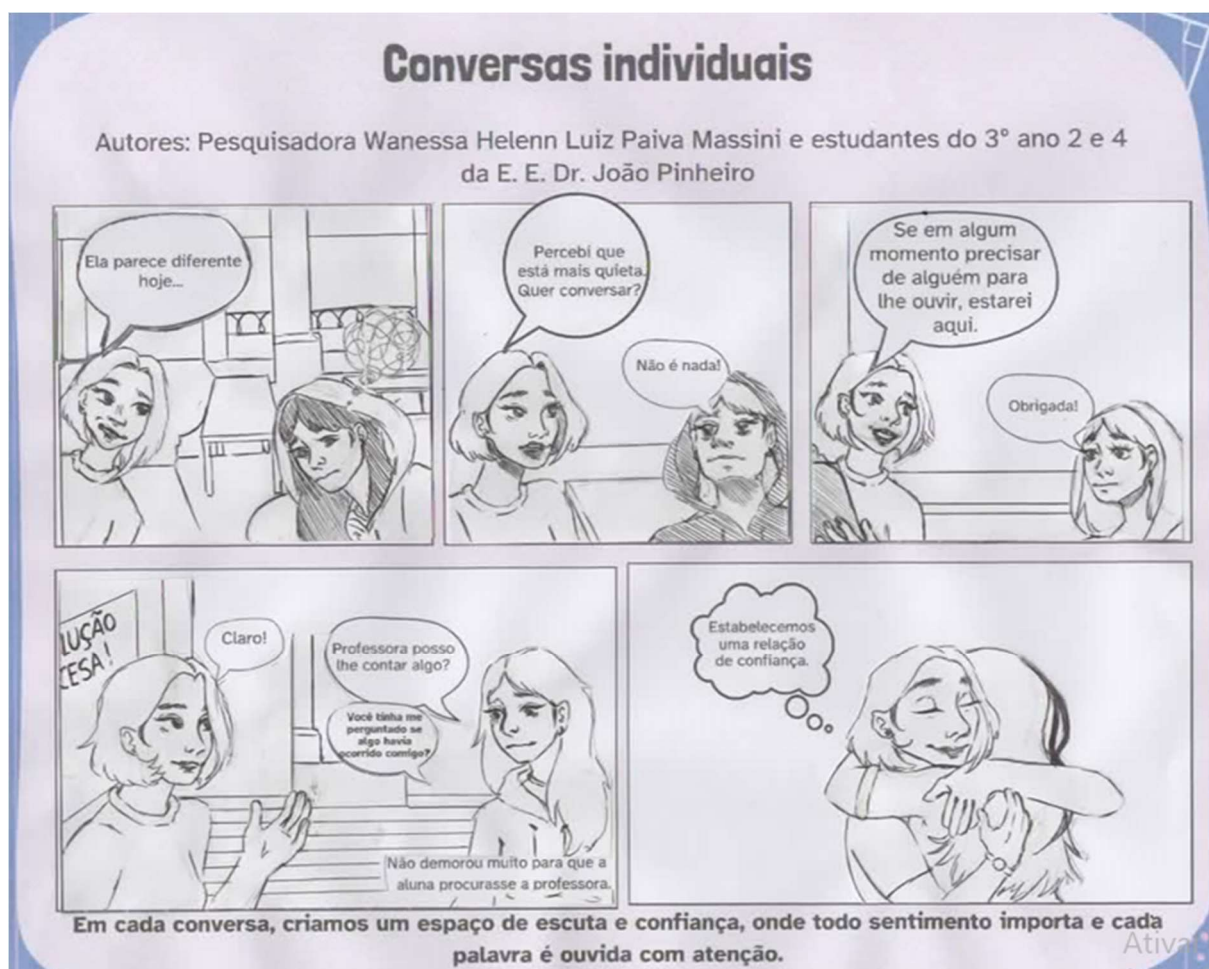


Fonte: Arquivo da autora

O sentido de coletividade e convivência também foi destacado por Ana, ao refletir sobre os encontros no pátio, que iam muito além das tarefas:

Os momentos no pátio não era só sobre trabalho, era sobre a gente conviver!

Figura 28 - Momentos de conversas individuais recuperado pelos/as estudantes.



Fonte: Criado pela turma do 3º ano do Ensino Médio Coletivamente. Ilustradora: Maria Eloisa Fernandes Castanho

As conversas individuais permeavam todas as atividades; sempre que surgia a oportunidade de olhar nos olhos dos/as alunos/as e se conectar com seu "eu", a professora a aproveitava. Conhecer o outro exigia um movimento de aproximação e abertura.

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós” (Saint-Exupéry). A importância de refletir sobre o que os/as alunos/as levam das experiências vividas com seus/as professores/as deve estar presente no planejamento de cada educador/a. Para Brandão e Borges (2009), o/a educador/a é aquele/a que compreende profundamente essa troca, vivendo o processo de ensinar-e-aprender como um ato de diálogo amoroso. Esse diálogo não é apenas uma troca de conhecimentos, mas uma interação

carregada de afetos, onde o saber se transforma em emoção e aproxima educador/a e aluno/a em uma busca compartilhada pelo aprendizado. Esse processo exige uma consciência aberta ao conhecimento e representa, para o educador/a, a própria razão de seu fazer pedagógico.

Othon Bastos, aos 91 anos, estreou em 2024 uma peça teatral autobiográfica que retrata sua trajetória em 60 anos de carreira dedicados à arte. Em sua fala final, ele afirma: "Procuro não falar de mim, mas doar de mim.". De modo semelhante, a presente pesquisadora dedicou 29 anos doando de si e, agora, em vez de falar sobre si mesma, escolheu falar com os/as alunos/as, sentir junto a eles/as e ressignificar essa caminhada. O grupo, afirma compreender que havia uma intencionalidade nos momentos de aproximação; porém, na época, acreditavam que era "*apenas o jeito legal da professora*", como mencionou Aghata. Nesse momento, a professora do Projeto de Vida, integrante do grupo, afirmou sentir saudades da professora/pesquisadora que está afastada para realizar o mestrado. Ela ressaltou que essa colega é uma das poucas que sabem escutar e dar importância ao que os outros dizem, fazendo isso tanto com os/as alunos/as quanto com os/as colegas de trabalho. Segundo Freire (1996), o silêncio desempenha um papel essencial na comunicação, pois permite que o/a educador/a escute o outro como sujeito, participando do movimento interno de seu pensamento e transformando-o em linguagem. Esse processo cria uma conexão profunda, onde o/a educador/a não apenas ouve, mas verdadeiramente compreende a expressão do outro, promovendo uma comunicação autêntica e respeitosa.

A professora se posicionava junto aos/as alunos/as para refletir sobre seus desafios e não considerava isso uma perda de tempo. Como Freire (1996) enfatiza, é profundamente importante que os/as estudantes percebam as diferenças de compreensão e as posições diversas entre educadores/as, pois essas trocas promovem um aprendizado mais crítico. Durante a roda de conversa, Pâmela comentou que *não é todo adulto que dá atenção para o que a gente fala*, reforçando a importância de um espaço onde as vozes dos/as alunos/as são ouvidas e respeitadas, e suas perspectivas, consideradas. As relações se estreitaram, como confirma Alice: *Todo ano você é madrinha de turma; todos querem você como madrinha. Pena que este ano você não está na escola.*

Compreende-se, portanto, que uma prática pedagógica que se preocupa em construir uma relação afetiva com os estudantes e destes estudantes para com os conteúdos, viabiliza o desenvolvimento do interesse pela aula e, por conseguinte, pela aprendizagem do que está sendo apresentado nela. (Belo; Oliveira e Silva, 2021, p. 7)

As falas a seguir, coletadas durante as rodas de conversa, oferecem um olhar sobre a percepção dos/as alunos/as em relação às conversas individualizadas com a professora. Esses relatos revelam o impacto significativo dessas interações, mostrando como esses momentos de escuta e acolhimento foram fundamentais para fortalecer os laços entre educadora e alunos/as, além de fornecer apoio emocional e orientação em momentos de dificuldade. As declarações demonstram a importância de um espaço onde os/as estudantes se sentem ouvidos/as e valorizados/as, contribuindo para um ambiente de confiança.

Nossa vida estava um turbilhão, e então você chegava perguntando como estávamos, e pensávamos: alguém se importa (Ayla).

Sabíamos que você queria conquistar a nossa confiança (Arthur).

Você sempre dizia que gostava de ficar bem informada (Ana Clara).

Lembro quando engravidei e recebi todo o seu apoio, você me dizia que eu era forte e que tudo ia dar certo (Priscila).

Havia assuntos que precisávamos contar a um adulto, e procurávamos você (Ana Cássia).

Sempre na saída, víamos você conversando com algum aluno (Amanda).

Você também nos chamava no seu horário vago quando algum aluno estava passando por problemas mais sério (Augusto).

Essas vivências reforçam que a educação vai além do ensino de conteúdo, tornando-se um espaço de construção de laços e pertencimento. Nesse sentido, Brandão (2003) destaca que a educação representa uma experiência que, embora pessoal e única para cada sujeito, é também uma construção social contínua, que envolve tanto indivíduos quanto coletivos. Para ele, o verdadeiro propósito da educação é recriar comunidades “aprendentes”, que geram saberes e se abrem ao diálogo e à intercomunicação. Nesse contexto, a educação vai além do desenvolvimento de habilidades utilitárias; ela fomenta conexões e relações profundas entre as pessoas, onde o aspecto instrumental é apenas uma base inicial, um suporte fundamental sobre o qual se constrói todo o processo de aprendizado e desenvolvimento pessoal. Essa visão dialoga com o entendimento de Belo, Oliveira e Silva (2021) sobre o papel essencial da afetividade na educação, onde a relação de compreensão e empatia entre professor/a e aluno/a cria um ambiente propício ao crescimento. Dessa forma, a educação não apenas forma, mas

também estabelece laços e conectividades, promovendo uma aprendizagem enriquecida por relações afetivas e pela construção coletiva dos saberes.

6.4 Reflexão de fundo – Nossas experiências e seus significados

*Eu acho que a vida é mais ou menos como este mingau.
É uma coisa muito boa, muito gostosa, mas que a gente sabe que vai acabar.
Só o que a gente pode fazer é aproveitar cada pedacinho e dividir com quem a gente gosta.
Depois ela deu um sorriso daqueles que só as mães sabem dar
e me deu uma colherada de mingau.
Aí eu enchi a minha colher o mais que dava e coloquei na sua boca.
(Torero, 2001, p. 67)*

De acordo com Cilene Rennó Junqueira (2007), a pessoa humana é definida como única. Isso significa que cada pessoa possui características, anseios e necessidades distintas que constituem sua identidade, a qual merece respeito e consideração, evitando que sejam tratadas como meros números. A pessoa é formada por várias dimensões: a dimensão biológica, frequentemente estudada pelas ciências da saúde, como medicina, enfermagem e fisioterapia; a dimensão psicológica, abordada pela psicologia; a dimensão social ou moral, investigada pelas ciências sociais; e a dimensão espiritual, estudada pela teologia. Compreende-se, assim, que a pessoa é uma totalidade integrada por essas múltiplas dimensões. Entretanto, questiona-se se as políticas públicas voltadas para a educação consideram esse princípio ao serem formuladas. Quando testes padronizados são aplicados nas escolas para classificar os/as alunos/as como "recomendado", "intermediário" e "baixo desempenho", é incerto se tais instrumentos levam em conta essa concepção holística do ser humano. Não há, por exemplo, um medidor de convivência, acolhimento e escuta na escola. Muitas vezes, parte-se do pressuposto de que as salas de aula são homogêneas e que a aplicação de técnicas específicas será suficiente para gerar resultados satisfatórios. Cláudia Suely Ferreira Gomes e Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra (2020) alertam que uma vertente transformadora, se não for acompanhada de uma qualidade de pessoa, de um crescendo de humanização, de uma ascensão que nos atinja da individualidade de uma criança a de toda uma humanidade, servirá a que? Essa indagação faz parte de quem conhece a intensidade do universo de uma escola pública. Supor que a educação bancária será suficiente para atender às demandas desse ambiente revela uma visão limitada, superficial ou mesmo irresponsável. Vivemos em tempos muito diferentes dos de Freire, mas seu pensamento nunca deixou de ser atual. Hoje, o cenário é marcado pela chamada

democratização da educação e por políticas públicas que incentivam a permanência dos/as estudantes, como o Bolsa Família e o Pé de Meia²⁹, além do acesso à informação. Com a realidade de todos/as na escola, surgem novos desafios: será que a exclusão foi realmente superada? “Viver o cotidiano escolar das classes populares é se comprometer com a produção diária do êxito como uma possibilidade real para um segmento social historicamente negado, marginalizado, abandonado, fracassado” (Esteban, 2007, p.11). Será que os/as educadores/as estão preparados/as para lidar com o reflexo de toda a diversidade social dentro da escola? Estejamos ou não inteiramente preparados/as, estamos todos/as no mesmo barco e precisamos compreender que as práticas educativas devem ser dialógicas. Para isso, é essencial que a escuta, o acolhimento e a afetividade sejam o Sul orientador desse caminho, construindo uma educação comprometida com a inclusão real e o diálogo. Nas rodas de conversa, foram discutidas questões sobre a permanência dos/as alunos/as na escola e os fatores que os/as levaram a não desistirem.

Observou-se que o incentivo dos/as pais/mães teve um papel importante no processo. A maioria desses pais/mães não teve acesso ao ensino superior, grande parte concluiu apenas o ensino fundamental e médio, mas estimulam fortemente os/as filhos/as a prosseguir nos estudos. Muitos/as estudantes destacaram que programas governamentais, como o ProUni³⁰, são o foco de suas aspirações, até mais do que as universidades federais, pois já veem primos/as e irmãos/irmãs que ingressaram no ensino superior por esse caminho. Além disso, o financiamento de transporte pela Prefeitura acende uma esperança para muitos/as.

O ProUni se consolidou como uma das principais políticas públicas de inclusão no ensino superior brasileiro, proporcionando oportunidades educacionais a estudantes de baixa renda. Desde sua implementação, o programa já concedeu mais de 3,4 milhões de bolsas de estudo até 2024, sendo 2,5 milhões integrais e 947 mil parciais, beneficiando estudantes em diversas instituições privadas de ensino superior (BRASIL, 2024). Somente no primeiro semestre de 2024, a oferta de bolsas atingiu um número recorde de 406.428, sendo 308.977 integrais e 97.451 parciais, distribuídas em 15.482 cursos de 1.028 instituições participantes (BRASIL, 2024). Além disso, um levantamento do Censo da Educação Superior de 2023

²⁹ Programa educacional focado no fortalecimento do vínculo escolar e na permanência dos/as estudantes do Ensino Médio na escola. Ele oferece apoio financeiro e incentivos a alunos/as de baixa renda, incentivando-os/as a concluir seus estudos. O programa busca reduzir a evasão escolar e contribuir para a inclusão social e econômica através da educação.

³⁰ Programa Universidade para Todos, criado pelo governo brasileiro em 2004, oferece bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior para estudantes de baixa renda. As bolsas são destinadas a estudantes que tenham cursado o ensino médio em escola pública ou em escola particular como bolsistas integrais, promovendo o acesso ao ensino superior e incentivando a inclusão social por meio da educação.

apontou que 58% dos beneficiários do ProUni concluíram a graduação, em comparação com 36% dos/as estudantes não beneficiários, evidenciando o impacto positivo do programa na formação acadêmica e na mobilidade social. No entanto, conforme destacam Haas e Nunes (2020), apesar dos avanços na ampliação do acesso universitário, o programa enfrenta desafios relacionados à qualidade da formação oferecida pelas instituições privadas participantes. As autoras apontam que, muitas vezes, as instituições que aderem ao programa não figuram entre as melhores do país, o que pode comprometer a efetividade do ensino e a inserção profissional dos beneficiários. Além disso, a fiscalização insuficiente e a possível mercantilização da educação superior são questões críticas que demandam maior atenção do poder público para que o ProUni cumpra plenamente seu papel de inclusão social. Sendo um instrumento essencial para a diversidade e democratização do ensino superior, é fundamental que o Ministério da Educação (MEC) se empenhe na ampliação e no aperfeiçoamento do programa, garantindo não apenas maior acesso às universidades, mas também a qualidade da formação dos/as estudantes beneficiados.

Os/as alunos/as também ressaltaram a importância de os/as professores/as abrirem espaços de diálogo sobre esse tema em sala de aula. Para Freire (1996), a razão de ser da educação está na interação entre educador/a e educando/a, a partir de uma relação dialógica na qual os saberes do/a aluno/a devem ser tomados como cerne na concretização do ato pedagógico.

Ao longo das rodas de conversa foi evidente que o diálogo contínuo serve como guia nessa jornada educacional. Temos todos os/as atores/as envolvidos/as, todos/as convidados/as para esse percurso. No entanto, enquanto não reconhecermos a necessidade de rever os meios pelos quais estamos conduzindo essa trajetória, não alcançaremos um caminho seguro. O projeto Saber Ouvir, ao longo de mais de duas décadas de aplicação, atravessou realidades distintas. A educadora refletiu sobre a redução na evasão escolar, observada por meio de sua vivência prática e não através de dados estatísticos. Conforme destacado nesta reflexão, o projeto se fundamenta em práticas dialógicas, um princípio defendido pela Educação Popular desde a década de 1960 e que continua a ser emergente.

Assim, podemos compreender que a verdadeira razão da educação não reside apenas na capacitação instrumental de indivíduos para o mercado, através da transferência de conhecimentos e habilidades utilitárias. Muito além disso, a educação é o ato de formar pessoas em sua inteireza, promovendo sua capacidade de se recriarem e de, junto a outras pessoas, construir, de forma livre e responsável, seu próprio mundo social e cotidiano (Brandão, 2003, p. 11).

O projeto “Saber Ouvir” se organiza em quatro práticas dialógicas. Durante a reflexão de uma delas a contação de histórias, o grupo destacou que a escolha dos títulos foi um fator decisivo para envolver os/as alunos/as, permitindo que eles/as se identificassem e vissem suas próprias histórias retratadas, algumas até dramatizadas pela professora, o que os/as fazia refletir. Alegria comentou: *Como em um filme, deixamos nossa realidade um pouco de lado e analisamos a do personagem*. Poliana acrescentou que era reconfortante perceber que os desafios não eram enfrentados sozinhos: *Priscila, a personagem de Minha Vida Fora de Série, estava passando pela separação dos pais, assim como eu. Eu não estava sozinha*.

Por alguns anos, Uma História de Futebol (2001) foi o destaque do projeto. A pedido dos/as próprios/as alunos/as, especialmente das meninas, o título “Minha Vida Fora de Série (2011)”³¹ também foi incorporado. A professora recordou com o grupo que, no início de sua carreira, ministrou aulas na educação infantil, na qual contar histórias era parte da rotina diária. Ela se surpreendeu ao perceber que essa prática também despertava o interesse dos/as adolescentes, reforçando a importância da contação de histórias em todas as idades.

Quando questionados/as sobre como percebiam a lógica das experiências do projeto, André comentou que sentia o *objetivo de tornar o clima mais leve e agradável*. Alice acrescentou que o *projeto parecia prepará-los para a vida, especialmente para o trabalho em grupo*. Muitos alunos/as atualmente trabalham como Jovens Aprendizes³² em fábricas e no comércio e, na prática, compreenderam a importância de conviver com a diversidade. No que se refere às conversas individualizadas, ficou evidente que, mesmo após dois anos, eles/as ainda mantêm um vínculo de confiança com a professora. Foi emocionante quando lembraram uma roda de conversa que ela promoveu sobre ansiedade, pós pandemia. Eles/as precisavam falar e ser ouvidos/as. Paula relatou que essa foi uma das experiências mais fortes que viveu, pois conseguiu desabafar com o grupo sobre o abandono que sentia em relação ao pai. *Ele me disse:*

³¹ Minha Vida Fora de Série – 1ª Temporada, de Paula Pimenta: O primeiro volume da série conta a história de Priscila, uma adolescente de 13 anos que, após a separação dos pais, muda-se para Belo Horizonte em busca de um novo começo. Em meio às dificuldades de adaptação e a saudade da antiga vida, Priscila encontra refúgio nas séries de TV e faz novas amizades. Aos poucos, ela também descobre o primeiro amor e aprende a lidar com as mudanças e os desafios da adolescência. Com uma narrativa leve e envolvente, Paula Pimenta explora as emoções e conflitos da vida de uma jovem em transformação. A série Minha Vida Fora de Série possui quatro volumes publicados até o momento, intitulados como temporadas, cada um acompanhando o amadurecimento de Priscila em diferentes fases de sua vida.

³² Programa de inclusão e capacitação profissional destinado a jovens entre 14 e 24 anos, criado pelo governo brasileiro com a Lei da Aprendizagem (Lei nº 10.097/2000). O programa visa oferecer oportunidades de trabalho e formação para jovens que estejam cursando ou já tenham concluído o ensino fundamental ou médio, permitindo que adquiram experiência prática em empresas, em paralelo à educação formal. O Jovem Aprendiz contribui para a inserção dos jovens no mercado de trabalho, promovendo o desenvolvimento de habilidades profissionais e pessoais.

'Nunca quis e não quero ser pai,' e você me disse que ele estava perdendo a oportunidade maravilhosa de conviver com uma jovem linda e amável. Essas palavras nunca saem da minha mente," recordou.

Quanto à conclusão dos trabalhos em grupo, os/as alunos/as relataram que a necessidade de apresentar os resultados oralmente, diante dos/as colegas, ajudou-os a superar a timidez. Antônio lembrou de uma ocasião em que uma aluna sussurrava sua apresentação, enquanto a colega repetia em voz alta. *No final, todos/as aplaudiram, reconhecendo que o simples fato de ela ter se apresentado à frente já era uma vitória, que também foi valorizada pela professora.* Patrícia recordou uma experiência em que apresentou o trabalho chorando, enquanto a professora a incentivava, dizendo: *Olhe para mim, você vai conseguir, eu confio em você, respire.* Hoje, ela consegue apresentar seus trabalhos com timidez, mas sem chorar.

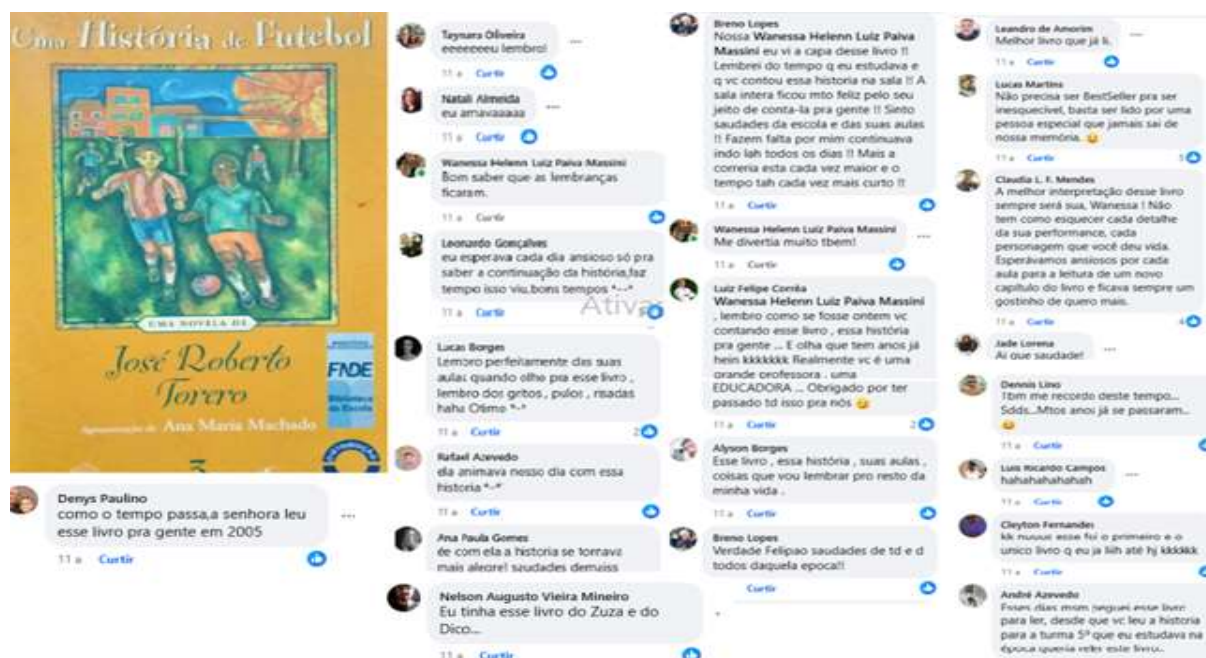
O coral de Libras também foi destacado como uma excelente prática de convivência, proatividade e exercício de falar em público. Alegria recordou: *Nossa, fomos apresentar o poema sobre os indígenas em Libras em todas as salas. Na primeira, eu estava tremendo; na última, já estava adorando!*

Segundo Souza, Novais e Vasconcelos (2023), o cuidado mútuo e a responsabilidade pelo outro permitem que afeto e razão se interliguem na compreensão dos temas estudados, sempre em diálogo com as pessoas ou grupos envolvidos na investigação.

Nesse contexto, os/as alunos/as refletiram sobre as ações da professora e a intencionalidade por trás de suas práticas. Com mais experiência, puderam perceber o impacto profundo que essas ações tiveram em suas vidas, revelando como o diálogo e o cuidado contribuíram para seu desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Ao revisar o material existente, o grupo recordou quando a professora publicou a capa do livro nas redes sociais, o que gerou uma onda de comentários de ex-alunos/as e alunos/as, que compartilharam suas lembranças. Abaixo estão as imagens coletadas.

Figura 29 Sequência de mensagens de várias gerações do projeto saber ouvir- livro uma história de futebol. José Roberto Torero



Fonte: Redes Sociais da autora

Os comentários expressos nas redes sociais revelam o entusiasmo e o sentimento de pertencimento dos/as alunos/as em relação a contação de histórias e identificação com os/as personagens.

Figura 30 Sequência de mensagens de várias gerações do projeto saber ouvir- livro Minha vida fora de série – Paula Pimenta



Fonte: Redes Sociais da autora

Eles/as identificaram várias pessoas que hoje atuam em diferentes profissões, como arquiteto, cabeleireira, nutricionista, professor/a, frentista, lavrador/a, advogado/a, fotógrafo/a e economista. Um público diverso que ainda guardava lembranças da história. A imagem acessou a memória afetiva. A partir dessa evocação, abriu-se um espaço dialógico, onde a imagem não é apenas vista, mas sentida, vivida e interpretada à luz de suas próprias vivências.

Aprender nos impele a saber ampliar a cada dia a capacidade pessoal e interativa de criar, com e entre os outros, os meus-nossos conhecimentos. O desafio, também, de um crescimento da capacidade de integrar em esferas múltiplas da inteligência –e-da-sensibilidade novas redes de saberes, como tessituras complexas de significados, de valores e também de afetos. (Jara, 2020, p.16)

No entanto, essa construção só se efetiva quando há espaço para todas as vozes. Vanessa Lemos Toledo (2020) destaca que a educação antidialógica restringe a um grupo o direito de falar, silenciando aqueles/as que não se adequam às normas. Contudo, as falas dos/as alunos/as no projeto “Saber Ouvir” revelam que o problema vai além do silenciamento explícito: há

também um sentimento de invisibilidade e desvalorização. Paulo José compartilhou: *Não me sinto realmente ouvido, e mesmo quando sou ouvido, não acredito que me levem a sério.* Relataram que a turma foi remanejada duas vezes sem qualquer explicação, o que intensificou a sensação de ausência de diálogo. Peterson apontou a disparidade na credibilidade de professores/as, enquanto Pietro destacou que, para serem ouvidos/as pela direção, recorrem a professores/as com maior influência, pois sentem que, diretamente, *não são levados/as a sério.*

Essas experiências evidenciam que o silenciamento pode ocorrer de forma sutil, através da negligência e da ausência de práticas comunicativas genuínas. Segundo Freire (1968) existe um dilema fundamental na educação: “entre serem expectadores ou atores”. Para ele, a verdadeira essência da vida humana só se revela na comunicação autêntica: “somente na comunicação tem sentido à vida humana” (Freire, 1968, p. 44). A reflexão foi concluída com a imagem da apresentação dos/as estudantes em uma escola municipal de São Lourenço, um momento de intensa emoção que tirou o sono de Amanda, mas também gerou memórias que permanecem vivas até hoje.

Figura 31 Coral de Libras “Mãos que Cantam” – Escola Municipal Celina Almeida



Fonte: Redes Sociais da autora

6.5 Pontos de chegada – “Sonhação”

*Enquanto nós estávamos ali,
nos ombros das pessoas e mais altos que os outros,
eu gritei pro Dico: “A vida é que nem mingau de chocolate!”
Não sei se ele entendeu o que quis dizer,
mas lambeu os beijos e deu uma tremenda risada.
(Torero, 2001, p. 77)*

Como pontos de chegada, a "sonhação" emerge como uma prática de ressignificação coletiva, permitindo que experiências e histórias compartilhadas ganhem novos sentidos. A prática do "sonhar e fazer juntos" torna-se central neste processo, como descreve Gilian Gardia Magalhães Brito (2023): "Sonhação é uma expressão de potência atitudinal. Vamos à sonhação, arte de sonhar e fazer juntos."

Aquela garotinha, que enfrentou suas limitações e sonhou em superar as dificuldades, desejava voltar à escola que um dia lhe trouxe angústias. Agora, como educadora, queria transformar a sala de aula em um espaço de práticas dialógicas, buscando colorir, junto com seus alunos e alunas, o mundo cinzento que muitos/as, assim como ela, encontraram na escola. Gadotti (2011) afirma que a escola precisa ser "reencantada", encontrar motivos para que o aluno/a vá para os bancos escolares com satisfação e alegria. Pelos relatos do grupo os momentos no projeto conseguiram trazer esse encantamento. O autor fala também das escolas esperançosas, com gente animada e o que percebemos que os/as alunos/as dos anos iniciais do ensino fundamental são muito animados a todas as práticas que são apresentadas. Mas como o próprio autor constata na maioria das escolas existe um mal estar, o que não é diferente na escola do grupo onde práticas dialógicas como o projeto "Saber Ouvir" são pontuais, e não a regra. A insatisfação descrita por Gadotti pode ser propulsora para movimentos de mudanças rumo a práticas dialógicas.

Ao longo de um mês e meio, foi realizada a sistematização da experiência utilizando um recurso essencialmente dialógico, que não apenas permitiu relembrar, mas reviver a prática do "Encontro", conforme definido por Brandão (2021). Essa abordagem reafirmou a importância de uma educação pautada no diálogo e na escuta afetiva, promovendo aproximação e engajamento. Na semana que antecedeu o ENEM, a equipe pedagógica e os professores convidaram a pesquisadora para conduzir um trabalho com 118 alunos do terceiro ano do Ensino Médio. De maneira dialógica, foram discutidos os propósitos da educação e a forma como uma abordagem baseada no diálogo poderia contribuir para diferentes aspectos da vida pessoal, acadêmica e profissional dos estudantes. Esse momento, caracterizado por reflexões e trocas significativas, foi denominado "Propósito de Vida". Como o grupo de sistematização da experiência engloba 55 alunos do Ensino Médio, essa atividade possibilitou ampliar o alcance do trabalho, permitindo contato com um número ainda maior de estudantes.

Figura 32 Evento Ponto de Chegada



Fonte: Redes Sociais da instituição

Como afirmou Alves (2000), "o objetivo da educação é criar a alegria de pensar". Inspirada por esse espírito, foi idealizada a primeira Feira do Livro Solidário da cidade, em benefício de quatro instituições: Reviva, Casa de Apoio Ágape, Guarda Mirim e Pastoral da Saúde. As experiências vivenciadas durante a ação deixaram marcas significativas no grupo organizador, que desejou, por sua vez, impactar positivamente a sociedade. A iniciativa teve como propósito principal fomentar a leitura e promover a solidariedade. Com a colaboração de escolas estaduais e pontos de coleta espalhados pela cidade, mais de 2.000 livros foram arrecadados. O evento contou ainda com o patrocínio de três empresas, mantendo viva a lógica do "sonhar": a cada livro doado, os/as estudantes recebiam um cupom para concorrer a uma viagem ao shopping, incluindo uma sessão de cinema. No total, 20 alunos/as foram contemplados. "Seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma nostalgia de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro" (Freire, 1968, p. 48).

Figura 33 – feira do Livro Solidário



Modificado no canva pela autora

A Feira do Livro foi realizada com o apoio significativo do grupo de sistematização, destacando-se o envolvimento emocional dos/as alunos/as e da professora responsável pelo Projeto de Vida. Para viabilizar o evento, foram estabelecidas parcerias com empresas locais, e a arrecadação de livros contou com uma ampla campanha publicitária. No dia da feira, os exemplares foram disponibilizados por valores simbólicos de R\$ 1,00, R\$ 2,00 e R\$ 5,00, o que despertou grande interesse dos/as visitantes. Além de apoiar instituições locais, o evento teve como principal objetivo democratizar o acesso à leitura, possibilitando a compra de livros por um público que, em muitos casos, nunca havia tido essa oportunidade. Considerando que a cidade não possui livraria e nunca havia sediado uma feira do livro, a iniciativa representou um marco significativo na ampliação do acesso ao livro e à cultura. O total arrecadado foi de R\$ 3.123,75, valor que foi igualmente dividido entre as instituições beneficiadas. A experiência bem-sucedida gerou desdobramentos que garantirão impactos a longo prazo. Os livros que não foram comercializados na feira comporão um acervo permanente na Pastoral da Saúde, onde continuarão sendo vendidos, com a arrecadação revertida para exames e medicamentos. Além disso, a receptividade da comunidade e o entusiasmo do grupo de sistematização e dos/as demais voluntários/as motivaram a decisão de transformar a Feira do Livro em um evento anual,

consolidando-se como uma ação contínua de incentivo à leitura e ao fortalecimento das redes de apoio social na cidade.

Figura 34 - Primeira Feira do Livro Solidário



Fonte: Arquivo da autora (autorização de imagem)

A leitura desempenha um papel essencial na formação do indivíduo, contribuindo não apenas para o desenvolvimento pessoal, mas também influenciando a análise social cotidiana e ampliando as interpretações sobre o mundo em que vivemos. Conforme observado por Joselene Granja Costa Castro Lima (2024), para que a leitura gere efeitos positivos, é necessário que ocorra em ambientes que facilitem seu acesso e sua prática.

Foi um dia diferente na escola. Os alunos chegavam animados com seus livros, mostrando uns para os outros o que tinham comprado. Parecia que a leitura tinha tomado conta do lugar, e, pela primeira vez, os livros brilharam mais que os celulares. Amanda

Esse momento não representou apenas um evento isolado, mas parte de um processo mais amplo de transformação na relação dos/as estudantes com a leitura e com a escola. Nesse

sentido, Roberto Antillón (1995) reflete sobre o ponto de chegada na Sistematização como um momento de síntese coletiva, no qual os aprendizados alcançados ao longo do processo são articulados, analisados e projetados para futuras práticas. Para Antillón, o ponto de chegada não representa um fim estático, mas uma nova compreensão das experiências vividas, promovendo uma leitura crítica e transformadora que reforça o papel ativo dos/as participantes. Ele enfatiza que essa etapa final é essencial para consolidar e comunicar os conhecimentos adquiridos, assegurando que esses conhecimentos se tornem instrumentos de mudança social e que alimentem continuamente a prática educativa. Assim, funciona como um elo entre o aprendizado construído e a sua aplicação prática.

No ponto de chegada, foi concluído que ainda há muito a ser realizado e transformado nas escolas. Os/as alunos/as ressaltaram que as mudanças devem ter início nas instituições de formação docente, de forma que futuros/as professores e professoras sejam inspirados/as para implementar práticas verdadeiramente dialógicas. Também foi compreendido que a educação dialógica precisa ser uma ação coletiva, envolvendo todos/as na escola, e não restrita a alguns/as educadores/as. Práticas como o “Saber Ouvir” são consideradas essenciais, mas ainda representam iniciativas pontuais em um contexto educacional que exige transformações mais amplas.

7 CONSIDERAÇÕES PARA SEGUIR ESPERANÇANDO

*Depois daquele jogo aconteceu o inevitável: a gente cresceu.
Cada um foi pro seu lado e fez a sua própria vida.
(Torero, 2001, p. 77)*

A história “*A Menina e o Pássaro Encantado*” de Alves (2002) narra a amizade entre uma menina e um pássaro encantado que a visita ocasionalmente. O pássaro vive livre, voando pelo mundo, e a menina sente saudade sempre que ele parte. Embora ela deseje que ele fique sempre ao seu lado, o pássaro explica que sua beleza e alegria dependem da liberdade de voar. A história reflete sobre a importância de amar sem aprisionar e de respeitar a individualidade e os sonhos do outro, destacando o papel da saudade como um sentimento que fortalece os laços afetivos. Essa narrativa permite uma analogia com a relação entre professores/as e alunos/as, que passam um período juntos/as; quando essa convivência é pautada em um diálogo verdadeiro e significativo, ela deixa saudade. No entanto, se esse vínculo não é construído de forma dialógica e afetiva, a partida ocorre sem deixar lembranças nem saudade, esvaziando o sentido do encontro.

O grupo de Sistematização pôde ser formado devido ao sentimento de saudade, fundamentado em uma convivência pautada pelo afeto, pela proximidade e pela escuta, que já haviam sido estabelecidos anteriormente. Passaram-se dois anos sem o contato direto entre os/as integrantes, limitados a encontros esporádicos pelos corredores; ainda assim, as memórias emergiram, evidenciando a profundidade dos vínculos construídos ao longo dessa convivência.

Além do sentimento de saudade, é necessário refletir sobre a sensação de liberdade, pois essa relação de respeito à autonomia contribuiu para que as rodas de conversa fluíssem e permitissem extrair o que realmente ocorreu. Segundo Junqueira (2007), para que o respeito à autonomia das pessoas seja possível, duas condições são fundamentais: a liberdade e a informação. Isso implica que, inicialmente, a pessoa deve ter a liberdade para decidir, livre de pressões externas, pois qualquer tipo de coerção ou subordinação dificulta a expressão de sua autonomia. No grupo de Sistematização, a liberdade de decisão para participar de forma leve e não autoritária permitiu que essa autonomia fosse respeitada; os/as participantes receberam todas as informações sobre o processo de sistematização que iriam vivenciar.

Vasconcelos (2003) destaca o caráter interventivo presente em qualquer experiência de Educação Popular, onde se atua de modo intencional sobre uma realidade com o propósito de produzir mudanças ou resultados previamente orientados. O/a educador/a, nesse contexto, atua de forma especializada, com conhecimentos e métodos que apoiam o desenvolvimento do

trabalho proposto, e dispõe de certo encaminhamento na relação educativa estabelecida com os/as participantes. Esse direcionamento foi estruturado com base nas contribuições de Jara (2006), que delineia um caminho de sistematização com etapas claras e flexíveis. Com a utilização de um método qualitativo de profunda reflexão, a Sistematização de Experiências possibilita um processo de análise significativo e respeitoso da realidade vivida.

[...]trabalho de ensinar acaba sendo pelo menos duas coisas: Primeira: ao criar condições interativas para que um fluxo de saber circule, esteja livre e seja disponível. Isto é: oferecer não tanto um conteúdo de conhecimento objetivo e exterior, mas a viabilidade dialógica destinada a que cada pessoa envolvida em um momento de uma rede de descoberta pessoal e solidária de descoberta de um saber participe dela da maneira mais livre e motivada possível. Segunda: oferecer ao outro - aí sim - o meu próprio saber, como algo disponível para o diálogo. Não para que a outra pessoa - minha aluna, meu aluno - saibam como eu o que eu sei. Mas para que, tendo disponíveis para eles o conteúdo de um saber meu, eles lidem com “isto” de modo a despertar, com o estímulo de minha fração de saber, algo que já está neles. Algo que será, então, integrado a uma consciência de saber. Melhor ainda, a uma consciência de “isto eu sei” (Brandão e Borges, 2009, p.16).

Seguindo o processo proposto por Jara (2006), o grupo iniciou a sistematização do projeto “Saber Ouvir” com a dinâmica “Baú das Recordações”. A atividade, que utilizou fotos para evocar lembranças, trouxe à tona diversas memórias significativas do projeto. As perguntas iniciais foram elaboradas de maneira coletiva, somando-se às questões previamente formuladas pela pesquisadora, o que assegurou que os questionamentos fossem significativos para todos e todas. Essas perguntas concentraram-se nos objetivos das atividades desenvolvidas ao longo do projeto, na formação e capacitação dos/as professores/as e na análise da ausência de uma educação dialógica efetiva na escola. A reconstrução dos momentos vividos foi um dos pontos altos do processo para o grupo, e os registros acumulados ao longo dos cinco anos foram de grande auxílio. Como o projeto sempre incentivou a criatividade dos/as alunos/as, inicialmente pensou-se em criar uma linha do tempo; no entanto, optou-se pela representação do tempo vivido em forma de histórias em quadrinhos, refletindo a essência do projeto e destacando a narrativa visual. Durante as rodas de conversa, as falas dos/as participantes orientaram reflexões sobre as palavras-chave: Educação Popular. Amorosidade. Escuta. Convivência.

A escolha de dialogar com autores/as que fundamentam a Educação Popular latino-americana, como Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Maria Teresa Esteban, Oscar Jara e Valéria Oliveira de Vasconcelos, entre outros, enriqueceu as reflexões e permitiu uma compreensão mais profunda dos princípios da educação dialógica.

Ao concluir o processo de sistematização, o grupo percebeu que o conhecimento construído não era finito. Inspirados pela ideia de deixar uma "saudade" — como descrita por Alves (2002) —, organizaram o evento “A Educação Dialógica para Todos os Momentos da Vida” e a Feira do Livro Solidário. Esses eventos, além de fortalecerem os laços do grupo e ampliarem a disseminação da educação dialógica, deixaram uma marca profunda, promovendo memórias duradouras no coração dos/as participantes e reafirmando o compromisso com uma educação que transcende o tempo e o espaço.

Para encerrar, é fundamental destacar algumas falas que emergiram durante as rodas de conversa e que continuam a inspirar reflexões para o futuro: *A desmotivação dos professores é contagiosa; Eles não levam a sério o que a gente fala; A escola ideal ainda não existe; e Ações como o projeto “Saber Ouvir” são ótimas, mas só ele não basta.* Essas expressões, espontâneas e genuínas, ressaltam a necessidade de uma transformação mais ampla no ambiente escolar e o desafio de construir uma educação verdadeiramente dialógica e inclusiva.

Brandão, um dos maiores educadores que este país já teve, segue vivo na memória de quem, mesmo sem ter tido o privilégio da convivência, sente sua presença pulsando nas palavras de seus livros e nos relatos emocionados de amigas/os, educadoras/es e pesquisadoras/es que com ele puderam partilhar a caminhada. Brandão nos ensinou sobre a beleza e a potência do “encontro”, esse encontro que é essência da educação e que se concretiza na escuta, no diálogo e na construção coletiva. E, como nos lembra Vinicius de Moraes na canção Samba da Bênção, “a vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida”. Essa reflexão se faz ainda mais presente quando observamos que, apesar dos encontros potentes que emergiram dos relatos do grupo de sistematização, os desencontros também se fazem presentes e não podem ser ignorados. Por isso, a busca por encontros verdadeiros na escola exige mais do que intenção: exige a construção diária de caminhos tecidos com afeto, diálogo, escuta sensível e disposição para atravessar os desafios que o desencontro nos impõe.

Tião Rocha, educador popular, antropólogo e fundador do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD), traz em suas falas um relato que se tornou um divisor de águas em sua prática educativa. Durante a palestra “Educação acontece em todo lugar” (2016), disponível no *YouTube*, ele compartilha a história de um aluno que o tinha como grande referência. Esse jovem, segundo relato dos próprios pais, mencionava frequentemente em casa sua admiração por Tião, destacando o impacto que ele exercia em sua vida. No entanto, tragicamente, esse menino tirou a própria vida. No velório, seus pais, tomados pela dor, se aproximaram de Tião na expectativa de que ele pudesse, de alguma forma, ajudar a compreender os motivos que levaram seu filho a esse gesto extremo. E foi ali, naquele momento profundamente doloroso,

que Tião percebeu, com espanto e tristeza, que não sabia absolutamente nada sobre aquele menino. Não conhecia sua história, seus medos, suas dores, nem suas potências. Esse episódio marcou uma virada em sua vida e reforçou sua convicção de que a educação precisa, antes de qualquer conteúdo, priorizar o diálogo, a escuta e a construção de vínculos humanos.

Esse incômodo ético e pedagógico, tão presente na Educação Popular, ecoa também nas reflexões de Gadotti (2011), que compreende que o desconforto, quando se torna inquietação pedagógica, pode ser motor para a transformação. É esse mesmo incômodo que mobilizou esta pesquisa e que impulsionou a prática do projeto “Saber Ouvir”, reafirmando a urgência de colocar no centro da ação educativa o afeto, a escuta sensível e o diálogo.

*Hoje sou uma pessoa comum, com uma história comum. Se bem que talvez nenhuma história e nenhuma pessoa sejam realmente comuns.*³³
Torero (2001, p.78)

Figura 35 Turma do 3º ano 4 – Alunos/as que foram coautores no processo de sistematização.



Fonte: Arquivo da autora

Aqui estão aqueles e aquelas que, com suas palavras e vivências, teceram essa caminhada de saberes e afetos.

³³ O trecho final do livro Uma história de futebol, publicado por Torero em 2001.

Figura 36 Turma do 3º ano 2 – Alunos/as que foram coautores no processo de sistematização.



Fonte: Arquivo da autora

As imagens que encerram esta investigação não são meros registros, mas representações de sujeitos que fizeram parte de uma caminhada pautada no diálogo, na escuta e na construção coletiva do conhecimento. Este processo reafirma que experiências educativas ganham sentido quando são vividas de forma colaborativa, comprometidas com a transformação, o respeito às singularidades e a valorização das vozes que, historicamente, foram silenciadas. Assim, conclui-se uma pesquisa que se apresenta como memória viva de uma prática construída com e para as pessoas.

8 REFERÊNCIAS

- AKSENEN, E. Z.; MIGUEL, M. E. Desvelando os exames de admissão ao ginásio na educação paranaense. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 14, n. 58, p. 230–243, 2015. DOI: 10.20396/rho.v14i58.8640390. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20396/rho.v14i58.8640390>. Acesso em: 20 out. 2024.
- ALMEIDA, S. F.; CAMPOS, A. B. F.; BARCELOS, D. C. Sistematização de Experiências: potências e desafios na pesquisa em educação. **Interritórios: Revista de Educação**, v. 9, n. 18, p. 258773, 2023. <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.258773>. Acesso em: 01 out. 2024.
- ALVES, M. M.; DE MELLO, M. de F.; OTTONI, M. A. R.; MARINE, T. de C. A oralidade na sala de aula: uma proposta didática com notícia de rádio. **Revista do GELNE**, [S. l.], v. 19, p. 16–27, 2017. DOI: 10.21680/1517-7874.2017v19n0ID12153. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1517-7874.2017v19n0ID12153>. Acesso em: 3 abr. 2025.
- ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- ALVES, R. **Um mundo num grão de areia: O ser humano e o Universo**. Campinas, SP: Verus, 2002.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto-Imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ANTILLÓN, R. **La Sistematización: ¿Qué es?... ¿Y cómo se hace?**. [S. l.]: IMDEC-Alforja, 1995. Disponível em: <https://redalforja.org.gt/mediateca/wp-content/uploads/2019/02/ANTILLON-Roberto.-La-sistematizacion-que-es-y-como-se-hace.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2024.
- APPLE, M. W. **Educando à Direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- BENJAMIN, W. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 197-221.
- BELO, P. A. de P.; OLIVEIRA, R. M. de; SILVA, R. C. da. Reflexos da relação professor-aluno para a aprendizagem no contexto formal de ensino. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 2, e323880, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i2.3880>. Acesso em: 06 nov. 2024.
- BOAS, T.; GANS-MORSE, J. Neoliberalism: from new liberal philosophy to anti-liberal slogan. **Studies in Comparative International Development**, v. 44, n. 2, p. 137-161, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12116-009-9041-8>. Acesso em: 27 ago. 2025.
- BONA, N.; CONTEÇOTE, M. L.; COSTA, L. Kaplún e a comunicação popular. **Anuário UNESCO/Metodista de Comunicação Regional**, v. 11, n. 11, p. 169-184, jan./dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.15603/2176-0985/aucm.v11n11p169-184>. Acesso em: 27 ago. 2025.

BRANDÃO, C. R. **Uma estrela, um caminho, um peregrino**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000.

BRANDÃO, C. R.; ASSUMPÇÃO, R. **A passagem de uma educação para o povo a uma educação criada pelo próprio povo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BRANDÃO, C. R.; ASSUMPÇÃO, R. **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação popular). ISBN 978-85-61910-29-7.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. Criar com o outro - o educador do diálogo. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 7, n. 1, 2009. DOI: 10.14393/REP-2008-20096. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20096>. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRANDÃO, C. R.; FAGUNDES, M. C. V. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 32, n. 61, p. 89–106, jul./set. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/47204>. Acesso em: 21 jun. 2025.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 1. ed. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mais de 1 milhão de pessoas já se inscreveram no ProUni 2024**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/fevereiro/mais-de-1-milhao-de-pessoas-ja-se-inscreveram-no-prouni-2024>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **ProUni: processo seletivo tem mais de 150 mil inscritos no segundo semestre de 2024**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/julho/prouni-processo-seletivo-tem-mais-de-150-mil-inscritos>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2023: principais resultados**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRITO, G. G. M. **Linguagem, Jogos de Amorosidade e Sistematização de Experiência de Participantes do Cursinho Popular Viva a Palavra**. 226 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023.

BRITTO, P. P. **Minha vida fora de série**. São Paulo: Gutenberg, 2011.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 175-186.

COUTO, M. **E se Obama fosse africano? e outras intervenções**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

COUTO, A. A.; SOUSA, S. Z. Acesso à creche nos municípios brasileiros e o Plano Nacional de Educação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 35, p. e10527, 2024. DOI: 10.18222/ea.v35.10527. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/10527>. Acesso em: 20 out. 2024.

DE AGUIAR, T. Coaching educacional: variações de uma metodologia em três trajetórias docentes. **Equatorial – Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 1–20, 2021. DOI: 10.21680/2446-5674.2021v8n15ID23716. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/equatorial/article/view/23716>. Acesso em: 25 out. 2024.

ECKHARDT, F. Tensões e limites da formação de professores/as e o processo de democratização da escola brasileira. **Revista NuestrAmérica**, v. 9, p. 1-9, 2021. DOI: 10.46363/009v9a2021p1-9. Disponível em: <https://revistanuestramerica.uchile.cl/index.php/RNA/article/view/63896>. Acesso em: 27 ago. 2024.

ESTEBAN, M. T. Exercícios de escuta: autoavaliação institucional e diálogo com crianças no cotidiano escolar. In: **REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 38., 2017, São Luís**. São Luís: ANPEd, 2017. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/pdfs_reunioes_cientificas/38/gt12-5700_web.pdf. Acesso em: 21 jun. 2025.

ESTEBAN, M. T. Educação Popular: Desafios à democratização da escola pública. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/gY4W7qYhM347hYJ4n8h6zTj/>. Acesso em: 12 dez. 2023.

FALS BORDA, O. **Una sociología sentipensante para América Latina (antología)**, Bogotá: CLACSO/Siglo del Hombre Editores, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. 72. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 93 p.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Virtudes do educador**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1985.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. 11. ed. Porto Alegre: L&PM, 2012.

GLEWWE, P.; KASSOUF, A. L. **The Impact of the Bolsa Família Program on Education in Brazil**. Department of Applied Economics, University of Minnesota; Departamento de Economia, Esalq - Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/15918/3/pt-br_IPCOne-Pager107.pdf. Acesso em: 25 fev. 2025.

GOMES, C. S. F.; GUERRA, M. das G. G. V. Educação dialógica: a perspectiva de Paulo Freire para o mundo da educação. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 3, p. 4–15, 2020. DOI: 10.14393/REP-2020-52847. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/52847>. Acesso em: 21 nov. 2024.

HAAS, M.; NUNES, J. PROUNI e as possibilidades para a inclusão social: o que dizem os egressos de um curso de direito. **RELAPAE**, n. 13, p. 135-153, 2020. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/relapae/article/view/7978>. Acesso em: 27 ago. 2024.

JARA, O. El reto de teorizar sobre la práctica para transformarla. In: GADOTTI, M.; TORRES, C. A. **Educación Popular – Utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez; Editora da Universidade de São Paulo, 1994. p. 89-110.

JARA, O. **A Sistematização de Experiências: prática e teoria para outros mundos possíveis**. Tradução de Luciana Gafrée e Silva Pinevro. 1. ed. Brasília, DF: CONTAG, 2012.

JARA, O. La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, p. 351-365, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000300007>. Acesso em: 07 nov. 2024.

JUNQUEIRA, C. R. Consentimento nas relações assistenciais. In: RAMOS, D. L. P. **Bioética e ética profissional**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2007. p. ?.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011. DOI: 10.17058/rea.v19i2.336. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflexaoeacao/article/view/336>. Acesso em: 27 ago. 2024.

LEON, F. L. L. de; MENEZES-FILHO, N. A. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 425-450, dez. 2002. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ppe/index.php/ppe/article/view/281>. Acesso em: 27 ago. 2024.

LIMA, J. G. C. C. A importância da leitura no aprendizado dos discentes de uma escola pública baiana. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. e3494, 2024. DOI: 10.55905/cuadv16n2-111. Disponível em: <https://cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/3494>. Acesso em: 12 Nov. 2024.

LOURO, G. L. Mulheres nas salas de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

MACEDO, A. R.; SAMIAS, R. G.; OBANDO, I. M. **O problema da compreensão oral no ensino aprendizagem dos alunos de ensino fundamental II**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em: <http://repositorio.uea.edu.br/handle/123456789/2288>. Acesso em: 27 ago. 2024.

MACHADO, R. **Acordais**: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001313132>. Acesso em: 21 jun. 2025.

MAGALHÃES SILVA, R. K.; KOHAN, W. O. Sobre o escutar e algumas outras coisas perdidas. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 31, p. e15901, 2024. DOI: 10.5335/rep.v31.15901. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/15901>. Acesso em: 14 jan. 2025.

MASSINI, W. H. L. P.; SANTOS, M. P.; VASCONCELOS, V. O. de; DIAZ, E. V. A Bitácora Pedagógica na Perspectiva Latino-Americana: uma experiência colaborativa pautada na Educação Popular. **Revista DisSol – Discurso, Sociedade e Linguagem**, Pouso Alegre/MG, v. 9, n. 22, p. 233-256, jul./dez. 2024. DOI: 10.37038/dissol.v9i22.756. Disponível em: <https://revistas.unifenas.br/index.php/dissol/article/view/756>. Acesso em: 27 fev. 2024.

MEIRELLES, M. C. **Conhecimento e prática social: a contribuição da sistematização de Experiências**. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/17150>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MELLO, T. **Os estatutos do homem**. 3. ed. São Paulo: Global Editora, 2011.

MUNDURUKU, Daniel. **O Olhar de Daniel Munduruku: Escritos Sobre a Educação e a Cultura Indígena**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

NUNES, A. L. de P. F.; CORREIA, C. S.; SALERNO, D. P.; ZAIDAN, L. A. F.; COSTA, S. A. F.; SILVA, T. S. A Formação de Professores nas Décadas de 1970 e 1980: Sua Importância para a Docência. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 13, n. 18, p. 33-55, 2014. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/588>. Acesso em: 25 fev. 2025.

OLIVEIRA, I. A. de; MARCONDES, M. I.; SANTOS, T. R. L. dos. Paulo Freire nos Estados Unidos: apropriações e reapropriações na perspectiva da pedagogia crítica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 738-760, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/45996>. Acesso em: 22 jun. 2025.

PIMENTA, Paula. **Minha vida fora de série: 1ª temporada**. São Paulo: Gutenberg, 2011.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates e Banquete**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **Anuário Mariateguiano**, Lima, n. 9, p. 21-30, 2000. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 07 out. 2023.

ROCHA, T. **Educação acontece em todo lugar**. São Paulo: MM Gerda, 6 nov. 2014. 1 vídeo (1h28min37s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PjQqjz01H-M>. Acesso em: 25 maio 2025.

SAINT-EXUPÉRY, A. de. **O pequeno príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SCHOELLKOPF, S. Você sou eu – um olhar de si para enxergar o outro. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, v. 17, n. 34, p. 181-202, ago./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.fundarte.edu.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/178>. Acesso em: 20 dez. 2017.

SOUSA, C. H. P.; RIBEIRO, L. V.; TAVARES, C. M. de M. A escuta ativa no processo de ensino-aprendizagem dos acadêmicos de enfermagem. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 845–863, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n31p845-863. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11647>. Acesso em: 3 abr. 2025.

SOUZA, T.; NOVAIS, G. S.; VASCONCELOS, V. O. de. A ética da alteridade-cuidado nos processos formativo-investigativos do/no campo da Educação Popular: diálogos interinstitucionais. **Horizontes**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. e023042, 2023. DOI: 10.24933/horizontes.v41i1.1660. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1660>. Acesso em: 17 out. 2024.

SOUZA, T.; VASCONCELOS, V. O. de. Aquela travessia durou só um instantezinho enorme: seguindo na busca por compreensões das pesquisas em educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, ed. especial, p. 10–30, out. 2023. DOI: 10.14393/REP-2023-71090. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/71090>. Acesso em: 21 jun. 2025.

SOUZA-CHALоба, R. F. Uma Década de Pesquisas sobre a História da Educação Rural no Brasil (2012 - 2022). **Revista História da Educação (Online)**, Porto Alegre, v. 27, p. e129565, 2023. DOI: 10.1590/2236-3459/129565. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/129565>. Acesso em: 18 out. 2024.

SILVA, R. K. M.; KOHAN, W. O. Sobre o escutar e algumas outras coisas perdidas: problematizando o lugar da escuta nas práticas pedagógicas. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 31, p.e15901, 2024. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/15901>. Acesso em: 21 jun. 2025.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
TOLEDO, V. L. de. **Assédio sexual em ambiente escolar: possíveis contribuições da educação popular e pedagogias descoloniais e feministas**. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unisal.br/handle/123456789/2202>. Acesso em: 21 ago. 2024.

TORERO, J. R.; **Uma história de futebol**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

VIEGAS, S. Uma crítica aos atuais comitês de ética na pesquisa no Brasil. **Blog de História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, 18 mar. 2014. Disponível em: <http://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/uma-critica-aos-atuais-comites-de-etica-na-pesquisa-no-brasil/>. Acesso em: 10 abr. 2014.

VALENTE, B.; GAMA, A. A voz dos/as alunos/as de um agrupamento de escolas do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, p. e124563, 2023. DOI: 10.1590/2175-6236124563vs01. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236124563vs01>. Acesso em: 8 nov. 2024.

VASCONCELOS, V. O. **Bebendo em uma fonte de água fresca: caminhos para a formação de agentes comunitários de lazer**. 353 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3295>. Acesso em: 27 ago. 2025.

VASCONCELOS, V. O. de. Diálogo e participação na Educação Popular: muito além da teoria. In: CANDIDO, S. E. A.; VALDANHA NETO, D. (Org.). **Ação socioambiental na Amazônia: Educação, saúde e produção em comunidades**. 1. ed. São Paulo: Na Raiz, 2020. v. 1, p. 120-140.

VERONESE, C. **A experiência da sistematização do SPEP-UNIJUÍ**. Ijuí, RS: [s. n.], 2023. 12 p. Disponível em: <https://publicacoes.unijui.edu.br/index.php/jornadah/article/view/17805>. Acesso em: 07 nov. 2024.

Apêndice A

O propósito deste roteiro é compreender como os alunos/as percebem o ambiente de comunicação na escola, buscando identificar o grau de valorização e escuta de suas vozes. O objetivo é captar as experiências, sugestões e percepções dos/as estudantes em relação ao diálogo entre alunos/as e professores/as, bem como à consideração de suas opiniões no ambiente escolar.

Temas abordados:

- Percepção dos/as alunos/as sobre a valorização de suas opiniões na escola.
- Experiências pessoais de escuta afetiva por parte de professores/as e colegas.
- Sugestões para aprimorar a valorização das vozes dos alunos/as.
- Consideração das opiniões dos alunos/as nas decisões escolares.
- Qualidade e abertura de diálogo entre alunos/as e professores/as.
- Barreiras para a escuta e valorização das vozes estudantis.
- Importância dada as atividades extracurriculares e espaços de participação estudantil.
- Incentivo à participação dos alunos/as nas decisões escolares.
- Papel dos professores/as e gestores/as escolares na promoção de um ambiente dialógico.

Roda de conversa :Ambiente de comunicação na escola

- Como você se sente em relação à forma como sua opinião é considerada na escola?
 - Você poderia compartilhar uma situação em que se sentiu realmente ouvido por professores/as ou colegas na escola?
 - Quais são as maneiras que você acha que a escola poderia melhorar para garantir que as vozes dos/as alunos/as sejam valorizadas?
 - Você acredita que as decisões da escola levam em consideração as opiniões e sugestões dos/as alunos/as? Por quê?
 - Como você percebe a comunicação entre os/as alunos/as e os professores/as na escola?
- Você acha que há espaço para diálogo aberto e respeitoso?
- Quais são as barreiras que você identifica que impedem os/as alunos/as de se sentirem ouvidos e valorizados na escola?

- Você acha que as atividades extracurriculares ou espaços de participação estudantil são eficazes para promover a escuta ativa e a valorização das vozes dos/as alunos/as na escola?
- Como você acha que a escola poderia incentivar mais a participação dos alunos/as nas decisões e processos educacionais?
- Você poderia compartilhar uma ideia ou sugestão que gostaria de ver implementado na escola e explicar por que é importante para você?
- Em sua opinião, qual é o papel dos professores/as e gestores escolares na promoção de um ambiente onde as vozes dos/as alunos/as são ouvidas e respeitadas?

Apêndice B

Este roteiro busca explorar as experiências e percepções dos/as alunos/as do 3º ano do Ensino Médio em relação as vivências do projeto “Saber Ouvir”: Os momentos de leitura; interações em grupo e participação em dinâmicas. Os questionamentos convidam os/as estudantes a refletirem sobre como as atividades desenvolvidas ao longo dos cinco anos contribuíram para o seu crescimento pessoal e coletivo. As perguntas visam captar as impressões dos/as alunos/as sobre o impacto das narrativas lidas, a importância das conversas individualizadas, a percepção de equidade, a condução de conflitos em sala, e a participação no projeto Coral de Libras.

Temas abordados:

- Escolha de livros e reflexões pessoais.
- Importância das conversas individualizadas.
- Fortalecimento dos laços no grupo e criação de um ambiente acolhedor.
- Percepção de equidade na interação com a professora.
- Atratividade da contação de histórias.
- Estratégias para reduzir conflitos e promover harmonia.
- Oportunidades de fala e experiências de escuta.
- Experiência no projeto Coral de Libras - Mãos que Cantam.
- Motivações para participar e conhecimentos prévios de Libras.
- Convivência com alunos/as surdos/as no coral.
- Mudanças na relação e impacto da experiência na interação social.

Roda de conversa 3º ano

* Durante o momento de leitura no início da aula, como você descreveria o enredo das histórias que foram compartilhadas e de que forma essas narrativas influenciaram sua busca por títulos na biblioteca? Além disso, poderia compartilhar sobre alguma história específica que o levou a refletir sobre questões importantes ou a ver o mundo de uma maneira diferente?

· Durante os momentos em que compartilhavam aspectos pessoais da vida e a professora se aproximava para dialogar individualmente com vocês, como você descreveria a importância dessas conversas para o fortalecimento dos laços no grupo? Poderia

compartilhar uma experiência específica em que essa escuta individualizada tenha contribuído para uma maior conexão entre os/as participantes e para um ambiente mais acolhedor?

- Como você descreveria a interação da/as professora/as com a turma em termos de equidade e tratamento igualitário para todos os/as alunos/as? Houve alguma situação em que você percebeu uma possível preferência por algum aluno/a em detrimento de outros?

- Durante os momentos de contação de histórias, como você descreveria a atratividade desse recurso para a turma? Entre os títulos apresentados, qual deles costumava prender mais a sua atenção e por quê? Além disso, poderia compartilhar sobre as características desses momentos que mais contribuíam para manter a atenção de todos os/as alunos/as envolvidos e também aquelas que poderiam causar distração ou dispersão no grupo?

- Como você descreveria a maneira como a professora lidava com os momentos de conflito em sala de aula? Vocês se recordam de ocorrerem muitos desses momentos? Além disso, quais fatores, em sua opinião, contribuíam para reduzir as situações de conflito na turma e promover um ambiente mais harmonioso e colaborativo?

- Como você descreveria a dinâmica de comunicação em sala de aula em relação às oportunidades de fala? Sentia que suas observações e comentários eram acolhidos e valorizados pela professora? Poderia compartilhar uma experiência específica em que se sentiu especialmente ouvido/a e respeitado/a durante uma interação em sala de aula?

- Como você descreveria a sua experiência ao participar do projeto Coral de Libras - Mãos que Cantam? O que o motivou a se envolver nesse projeto, mesmo sabendo que a participação não era obrigatória? Além disso, poderia compartilhar se já possuía algum conhecimento prévio da língua de sinais antes de participar do Coral?

- Como você descreveria a sua experiência de convivência com os/as alunos/as surdos da escola durante a participação no coral de Libras? Você percebeu alguma mudança na relação com esses/as colegas ao longo do projeto? Houve uma maior aproximação ou troca de experiências que impactaram a forma como vocês interagiam e se relacionavam dentro e fora do contexto do coral?

Apêndice C

Este roteiro tem como objetivo compreender as percepções e experiências dos/as alunos/as do 3º ano do Ensino Médio em relação às dinâmicas de trabalho em grupo, discussões em rodas de conversa e apresentações dos saberes construídos. As questões incentivam os/as alunos/as a compartilhar suas opiniões sobre as estratégias utilizadas pela professora e sobre como esses momentos impactaram seu crescimento acadêmico e pessoal.

Temas abordados:

- Opinião sobre a divisão dos grupos feita pela professora e a escolha de lideranças.
- Vantagens e desvantagens do ambiente e da mediação do/a professor/a.
- Exercício de fala em público e experiência com apresentações.
- Assuntos de interesse, impacto das discussões e reflexões geradas.
- Conforto em participar, motivos para silenciar-se e influência das dinâmicas na disposição para falar.

Roda de conversa – 3º ano

Como você descreveria a dinâmica de trabalhos em grupo na segunda etapa do projeto, em que a divisão dos grupos era feita pelo/a professor/a? Qual era a sua opinião sobre a forma como as lideranças dos grupos eram escolhidas nesse contexto? Você acredita que essa abordagem contribuiu para um bom funcionamento dos grupos e para o desenvolvimento das atividades propostas? Poderia compartilhar alguma experiência específica que ilustre a influência da escolha das lideranças nos resultados do trabalho em grupo?

Como você descreveria os seus sentimentos em relação às reuniões dos grupos no galpão da escola, com mediação do/a professor/a? Quais eram, na sua percepção, as principais vantagens de realizar as reuniões nesse ambiente e sob a orientação do/a professor/a? Por outro lado, quais eram as possíveis desvantagens ou limitações que você identificava nessa forma de condução das atividades em grupo? Poderia compartilhar alguma experiência específica que ilustre como o ambiente e a mediação do/a professor/a influenciaram o trabalho e a interação no grupo?

Como você descreveria a experiência de apresentar os resultados dos trabalhos nos dias de culminância, seja para a turma ou outras salas da escola? Em sua opinião, de que forma esses momentos contribuíram para o desenvolvimento da sua habilidade de falar em público? Você

percebeu alguma evolução ou mudança na sua capacidade de se expressar diante de um público ao participar dessas apresentações? Além disso, poderia compartilhar alguma situação específica em que se sentiu desafiado ou beneficiado ao apresentar o trabalho para os/as colegas ou outras turmas?

Como você descreveria a sua percepção e opinião sobre os temas discutidos durante as rodas de conversas que tivemos ao longo do projeto? Quais foram os temas que mais chamaram a sua atenção ou despertaram o seu interesse? Você acredita que essas discussões contribuíram para ampliar o seu conhecimento sobre determinados assuntos ou para promover reflexões importantes? Além disso, houve algum tema específico que o/a fez refletir de maneira mais profunda ou que gerou debates significativos entre os/as participantes das rodas de conversas? Como você descreveria a sua experiência em relação às dinâmicas utilizadas nas rodas de conversa? Você se sentia à vontade para falar e participar ativamente das discussões? Quando você optava por se silenciar durante as rodas de conversa, o que geralmente motivava essa escolha? Existiam temas ou situações específicas que o/a faziam se sentir mais reticente em compartilhar suas opiniões ou experiências? Além disso, você percebia alguma diferença na sua disposição para falar com base na dinâmica proposta nas rodas de conversas.

Apêndice D

Este roteiro tem como objetivo obter a visão da professora do projeto de vida sobre o impacto e a eficácia do projeto desenvolvido nas turmas que acompanha, mesmo que à distância. Através dessas perguntas, busca-se entender como a professora percebeu a interação dos/as alunos/as com as atividades propostas e a contribuição da professora/pesquisadora para o ambiente escolar. O questionário também explora o reconhecimento das práticas inovadoras por outros membros do conselho de classe, a interação da professora com a equipe e a valorização do trabalho colaborativo. Além disso, são questionados os efeitos diretos que as práticas implementadas no projeto tiveram nas próprias aulas da professora.

Temas abordados:

- Visão sobre o projeto e acompanhamento das práticas à distância.
- Observação da participação e envolvimento dos alunos nas dinâmicas do projeto.
- Percepção sobre o vínculo e a interação com os estudantes.
- Participação da professora nas discussões dos conselhos de classe.
- Valorização e reconhecimento das contribuições trazidas pelo projeto.
- Interesse por práticas dos colegas e projetos interdisciplinares:
- Apoio às práticas dos colegas e participação em atividades coletivas.

Dialogando com a professora de projeto de vida

- Como você descreveria a sua percepção sobre o projeto desenvolvido nas turmas em que você lecionava, mesmo acompanhando as práticas à distância?
- De que forma você percebeu a interação dos alunos com as atividades e dinâmicas propostas no projeto?
- Como você descreveria a relação da professora/pesquisadora com os alunos?
- Como a professora que aplicou o projeto nas turmas contribui para as discussões e avaliações realizadas nos conselhos de classe?
- Qual é a percepção dos demais membros do conselho de classe em relação à participação da professora que aplicou o projeto? Eles reconhecem

a importância das práticas inovadoras implementadas por ela e valorizam as contribuições trazidas a partir dessa experiência?

- Como é a comunicação e interação da professora que implementou o projeto com os demais colegas de trabalho? Ela compartilha experiências, ideias e recursos pedagógicos com a equipe, promovendo a colaboração e o compartilhamento de conhecimento?

- A professora que conduziu o projeto demonstra interesse em conhecer e apoiar as práticas dos colegas, bem como em participar de atividades coletivas e projetos interdisciplinares na escola?

- Qual foi a prática implementada no projeto que você considera ter tido um efeito positivo direto em suas aulas?

Os dados qualitativos foram obtidos por meio de registros orais e escritos durante as rodas de conversa. Esses registros foram transcritos utilizando o Word 360°, que facilitou a transcrição automática dos áudios, e posteriormente importados para o software ATLAS.ti, um sistema de análise qualitativa que permite organizar e classificar grandes volumes de dados textuais. No ATLAS.ti, as falas foram organizadas em subtemas — contação de histórias, Coral de Libras, direção da escola, relação professor/a e alunos/as, falas pertinentes, perguntas relevantes, trabalho em grupo e conversas individualizadas —, permitindo uma análise detalhada. Essa categorização colaborativa e estruturada facilitou o processo, permitindo conexões com referenciais teóricos e aprofundando a compreensão das falas.

Apêndice E

Termo de assentimento livre e esclarecido

Caro(a)aluno(a): _____

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa, que será desenvolvida na Escola Estadual Dr. João Pinheiro, intitulada **“SABER OUVIR: Sistematizando uma experiência de educação dialógica”**, desenvolvida pela professora Wanessa Helenn Luiz Paiva Massini, mestranda no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, Conhecimento e Sociedade, sob orientação e responsabilidade da Prof.^a Dr.^a Valéria Oliveira de Vasconcelos, da Universidade do Vale do Sapucaí.

A pesquisa pretende: Promover a sistematização da experiência do projeto "Saber Ouvir" desenvolvido na Escola Dr. João Pinheiro ao longo de cinco anos, visando identificar, analisar e reestruturar as práticas pedagógicas, com a participação ativa das pessoas envolvidas.

Como será sua participação?

* Durante sua participação, você terá a oportunidade de integrar rodas de conversa nas aulas de projeto de vida, as quais serão dirigidas pela pesquisadora. O objetivo primordial dessas interações é a sistematização do projeto 'saber ouvir', no qual você esteve envolvido ao longo de cinco anos.

*Durante a realização das rodas de conversa, daremos voz aos alunos/as quanto ao processo de comunicação dialógica na escola. Serão discutidos os avanços e retrocessos observados pelos/as alunos/as. Você terá liberdade para participar sem imposição e constrangimento, permitindo uma troca franca e aberta de ideias e experiências.

Sua participação será de grande importância para nós, mas você não é obrigado(a) a participar da pesquisa, e as diferentes atividades realizadas no projeto não têm relação alguma com a avaliação de seu aproveitamento escolar. Você é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo ou pressão.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Wanessa Helenn Luiz Paiva Massini, Rua Genoveva Neves da Silva, nº166, centro ou pelo telefone (35)999612120, ou ainda pelo e-mail: wanessahelenn@gmail.com. Assim, se você quiser participar da pesquisa, solicitamos a gentileza de preencher e assinar o seguinte:

Eu, (seu nome) _____, concordo em participar da pesquisa, declaro que fui informado(a) sobre seus objetivos e esclareci minhas dúvidas. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e poderei modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Declaro, também, que recebi uma via deste Termo de Assentimento.

São Gonçalo do Sapucaí, ____ de _____ 2024

Assinatura do(a) aluno(a)

Wanessa Helenn Luiz Paiva Massini (Pesquisadora)

Em caso de dúvidas referentes a questões de ética da pesquisa, favor entrar em contato com COEP no endereço abaixo.

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Sapucaí- UNIVÁS

Avenida Pref. Tuany Toledo, 470 - CEP 37554-210 - Pouso Alegre, MG

E-mail: cep@univas.edu.br Tel. (35) 3449-9271

Segunda-feira à Sexta-feira: 8h00 às 12h e das 14h às 17h00.

Apêndice F

Termo de consentimento livre esclarecido

Caro pai/mãe/responsável:

O/A seu/sua filho (a) ou o/a menor pelo qual você é responsável está sendo convidado (a) para participar da pesquisa, que será desenvolvida na Escola Estadual Dr. João Pinheiro, intitulada **“SABER OUVIR: Sistematizando uma experiência de educação dialógica”**, desenvolvida pela professora Wanessa Helenn Luiz Paiva Massini, mestranda no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, Conhecimento e Sociedade, sob orientação e responsabilidade da Prof.^a Dr.^a Valéria Oliveira de Vasconcelos, da Universidade do Vale do Sapucaí.

A pesquisa pretende: Promover a sistematização da experiência do projeto "Saber Ouvir" desenvolvido na Escola Dr. João Pinheiro ao longo de cinco anos, visando identificar, analisar e reestruturar as práticas pedagógicas, com a participação ativa das pessoas envolvidas.

Como será sua participação?

Durante sua participação, seu/sua filho/a terá a oportunidade de integrar rodas de conversa nas aulas de projeto de vida, as quais serão dirigidas pela pesquisadora. O objetivo primordial dessas interações é a sistematização do projeto 'saber ouvir', no qual você esteve envolvido ao longo de cinco anos. Durante a realização das rodas de conversa, daremos voz aos alunos/as quanto ao processo de comunicação dialógica na escola. Serão discutidos os avanços e retrocessos observados pelos/as alunos/as. Seu/sua filho/a terá liberdade para participar sem imposição e constrangimento, permitindo uma troca franca e aberta de ideias e experiências. A participação será de grande importância para nós, mas seu/sua filho/a não é obrigado(a) a participar da pesquisa, e as atividades realizadas no projeto não têm relação alguma com a avaliação de seu aproveitamento escolar. Possíveis riscos: Possibilidade de desconforto emocional devido à presença do pesquisador/a, podendo influenciar a sinceridade e abertura dos/as participantes durante as interações. Potencial interferência na rotina dos/as participantes, impactando suas atividades diárias e exigindo ajustes para acomodar as demandas da pesquisa. Sentimento de vergonha que os participantes podem experimentar ao compartilhar experiências, podendo afetar a qualidade e autenticidade das informações fornecidas. Todos os procedimentos seguirão os princípios éticos estabelecidos na Resolução Nº 466, garantindo o respeito à autonomia e capacidade de decisão dos/as participantes. Será assegurada a confidencialidade dos dados coletados e o respeito à privacidade dos/das participantes. Todo o trabalho será desenvolvido pela professora pesquisadora Wanessa Helenn Luiz Paiva Massini, durante algumas aulas do projeto de vida no turno da manhã, nas dependências da referida escola, e o resultado dessas atividades será analisado na pesquisa que a professora desenvolverá.

Você ou seu/sua filho (a) ou o/a menor não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa.

Informamos, contudo, que não haverá em momento algum a divulgação do seu nome ou do nome de seu/sua filho(a) ou o/a menor.

Seu/sua filho (a) ou o/a menor é livre para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo ou pressão para ele/a ou a você como responsável.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Wanessa Helenn Luiz Paiva Massini, Rua Genoveva Neves da Silva, nº166, centro ou pelo telefone (35)999612120, ou ainda pelo e-mail: wanessahelenn@gmail.com. Assim, se você autorizar a participação do/a seu/sua filho/a a participar da pesquisa, solicitamos a gentileza de preencher e assinar o seguinte:

Eu, _____, responsável pelo/a menor _____ concordo e autorizo a sua participação como voluntário(a) do estudo:

“SABER OUVIR: Sistematizando uma experiência de educação dialógica”, e declaro estar suficientemente esclarecido sobre a pesquisa. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações, assim como, modificar esta decisão de autorizar a participação do/a menor se assim o desejar, sem prejuízo a mim ou a meu/minha filho(a). Declaro, também, que recebi uma via deste Termo de Consentimento.

São Gonçalo do Sapucaí, ____ de _____ 2024

Assinatura do(a) responsável pelo(a) aluno(a) menor

Wanessa Helenn Luiz Paiva Massini (Pesquisadora)

Em caso de dúvidas referentes a questões de ética da pesquisa, favor entrar em contato com COEP no endereço abaixo.

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Sapucaí- UNIVÁS

Avenida Pref. Tuany Toledo, 470 - CEP 37554-210 - Pouso Alegre, MG

E-mail: cep@univas.edu.br Tel. (35) 3449-9271

Segunda-feira à Sexta-feira: 8h00 às 12h e das 14h às 17h00.