

A pesquisa-ação e a formação de profissionais não docentes no interior da escola sob a perspectiva freireana

Laurizete Ferragut Passos

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP

Vanessa Barbato Rodrigues

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP)

Resumo

O trabalho educativo desenvolvido nas escolas não depende apenas de profissionais docentes. Outros sujeitos participam da dinâmica escolar e são imprescindíveis no cotidiano das instituições como os funcionários que atuam na limpeza e na cozinha, os inspetores de alunos e outros agentes de apoio que, na maioria das unidades educacionais, permanecem alheios às discussões e decisões que subsidiam a construção do Projeto Político Pedagógico e, de forma particular, não participam dos processos formativos aí desenvolvidos, marcando, assim, a condição de invisibilidade desses profissionais não docentes. O objetivo do presente artigo é analisar como uma investigação baseada na metodologia da pesquisa-ação contribuiu para a superação da invisibilidade vivida pelos funcionários não docentes de uma escola pública. Buscar-se-á, também, discutir como os pressupostos freireanos que fundamentaram a formação realizada com os profissionais da limpeza se relacionam com a estratégia metodológica da pesquisa-ação.

Palavras-chave: Pesquisa-ação. Invisibilidade de profissionais não docentes. Pedagogia Freireana

Abstract

The educational work developed in schools does not depend only on teaching professionals. Other subjects participate in the school dynamics and are essential in the daily lives of institutions such as employees who work in cleaning and cooking, camp supervisors and other support professionals who, in most educational units, remain apart from the discussions and decisions that contribute to the construction of the Political-Pedagogical Project and, in particular, do not participate in the training processes developed there, thus reinforcing the invisibility condition of these non-teaching professionals. The aim of this article is to analyze how an investigation based on the action research methodology contributed to overcoming the invisibility experienced by non-teaching staff at a public school. In addition to that, it is proposed for discussion how Paulo Freire's educational theory that supported the training carried out with cleaning professionals is related to the methodological strategy of

action research.

Keywords: Action research. Invisibility of non-teaching professionals. Paulo Freire's educational theory

Introdução

A invisibilidade dos profissionais não docentes que atuam na maioria das escolas públicas brasileiras parece ser um indicativo de que, apesar de atuarem num espaço educativo e de serem imprescindíveis nesse contexto, permanecem alheios às discussões pedagógicas que nele ocorrem. Tal fato contraria a ideia de que esse espaço se constitui num lugar privilegiado para a convivência com a diversidade e para o debate de questões relacionadas aos direitos humanos, fundamentais para a emancipação dos sujeitos e para a transformação social. É na defesa de uma concepção de escola que assume para si a função social de educar para a cidadania e em que todos os profissionais são responsáveis pelo processo educativo, independentemente de exercerem uma função docente ou não, que as reflexões aqui trazidas se ancoram.

A invisibilidade dos profissionais não docentes, como os que atuam na limpeza e na cozinha, os auxiliares técnicos de educação, bem como os inspetores de alunos e outros agentes de apoio, é reforçada quando não participam de formações realizadas na escola e suas opiniões não são consideradas em discussões e decisões que, a priori, deveriam ser coletivas. Além disso, esses profissionais não se reconhecem como educadores e não são reconhecidos pelos demais, expondo uma realidade educacional que caminha na contramão da cidadania e da humanização, conforme nos advertem Antunes e Padilha:

Na escola, alguns sujeitos da educação tradicionalmente são invisibilizados, ignorados, silenciados. Mas, às vezes, estão mais perto dos

alunos e convivem mais com eles do que os próprios professores e podem contribuir muito com a educação das crianças, adolescentes e jovens. Se valorizarmos algumas vozes (a do diretor, a do professor, a do coordenador pedagógico) e silenciarmos outras (inspetor, merendeira, pessoal de apoio, representantes da comunidade), a formação do ser humano na perspectiva da Educação Integral e Cidadã pode estar falhando. (Antunes & Padilha, 2010, p.26).

Compreendendo que uma das formas de sair da condição de invisibilidade vivida no cotidiano escolar se dá pela interação e participação direta desses profissionais em atividades que possam problematizar sua condição e dialogar com os pares, na direção de reconhecer seu papel educativo dentro da instituição, o objetivo do presente artigo é analisar como uma investigação baseada na metodologia da pesquisa-ação contribuiu para a superação da invisibilidade vivida pelos funcionários não docentes de uma escola pública. Buscar-se-á, também, discutir como os pressupostos freireanos amparam a formação realizada e se relacionam com a estratégia metodológica da pesquisa-ação.

Tais pressupostos que compõem o referencial teórico da formação e da pesquisa relatada¹ estão pautados em uma abordagem de educação crítico-emancipatória em que são resgatados fundamentos importantes da pedagogia de Freire e de outros autores que dialogam com ele e que compartilham da mesma concepção de educação.

Importante destacar que a realidade de exclusão vivida pelos profissionais não docentes foi diagnosticada por uma das autoras do artigo, diretora da escola que serviu de lócus para a pesquisa. A constatação da grande rotatividade dos funcionários e o tratamento hostilizado e desrespeitoso recebido por parte dos alunos, em sua maioria adolescentes,

¹ Trata-se da pesquisa de Rodrigues V.B. - Formação dos profissionais da limpeza na perspectiva freireana: a (in)visibilidade dos educadores não docentes defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2017.

mobilizou a diretora para desenvolver com os profissionais da limpeza um percurso de investigação e de reflexão, objetivando a mudança daquela realidade.

Os questionamentos apontavam para possibilidades de um trabalho inclusivo e participativo desses profissionais e assim se apresentavam: como trabalhar a formação desses sujeitos, de maneira que eles se reconheçam e assumam o papel de educador que lhes cabe? De que forma incluí-los na construção do Projeto Político Pedagógico da unidade em momentos coletivos de formação? Quais ações coletivas poderiam ser pensadas a fim de que esses profissionais fossem reconhecidos como educadores por todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar?

Essas problematizações motivou a elaboração de encontros formativos em que, pesquisadora e pesquisados, imbuídos da intenção de transformar uma situação, puderam vivenciar uma relação colaborativa marcada por aprendizagens coletivas, potencializada pela metodologia da investigação temática.

A pedagogia de Paulo Freire e a pesquisa-ação: perspectivas que se aproximam

A educação para Paulo Freire é um ato político, carregado de intencionalidade, que pode contribuir para a manutenção de uma dinâmica social excludente e opressora ou para a emancipação e libertação dos homens. Freire parte do pressuposto de que os homens são sujeitos históricos e, por isso, podem intervir na realidade e transformá-la, o que caracterizaria o processo de humanização dos homens, ou seja, a sua vocação ontológica: *o ser mais*.

A distorção dessa vocação, *o ser menos*, é reconhecida por Freire a partir da realidade, que tende a coisificar os homens, desumanizando-os. A educação bancária, por

sua vez, perpetua essa realidade, pois trata os homens como objetos e não como sujeitos, autores da própria história, negando-lhes a vocação ontológica para o ser mais.

Em oposição a essa concepção, Freire defende uma educação “humanista e libertadora”, que

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

A educação libertadora, proposta pelo autor, busca a humanização e a emancipação dos homens, trabalhando para que os oprimidos desenvolvam a consciência da realidade que os oprime, o que “[...] implica o reconhecimento crítico, a ‘razão’ desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure outra, que possibilite aquela busca do ser mais.” (Freire, 2015, p.46).

Essa busca pela vocação ontológica do homem em ser mais não pode ser feita desprovida de ética, uma vez que o compromisso com a defesa e valorização da vida e com a dignidade humana se faz presente em todo o processo. A responsabilidade ética assumida com a humanização do sujeito requer o diálogo amoroso, a postura democrática, a reflexão

e o compromisso com uma ação libertadora, que resgate os sonhos e a esperança na busca pela transformação social.

O compromisso com a humanização do sujeito e com uma prática pedagógica crítico-emancipatória impulsionou a realização de encontros formativos com os educadores não docentes, fundamentados em categorias da obra de Freire que foram organizadas em uma trama conceitual, que tem o *ser mais* como o conceito nuclear.

Na trama conceitual² os conceitos freireanos não se apresentam de forma hierarquizada, há, entre eles, uma relação de interdependência o que só é possível graças ao “caráter essencialmente relacional” (Saul et al., 2012, p.1) do pensamento de Paulo Freire. A representação gráfica da trama com os conceitos selecionados tem a intenção de mostrar conexão com a realidade estudada e, assim, eles explicam ou motivam para ações de transformação dessa realidade (Saul, 2013, p. 108). Para sua construção é importante se apropriar e compreender conceitos básicos obra de Paulo Freire, como indica Saul:

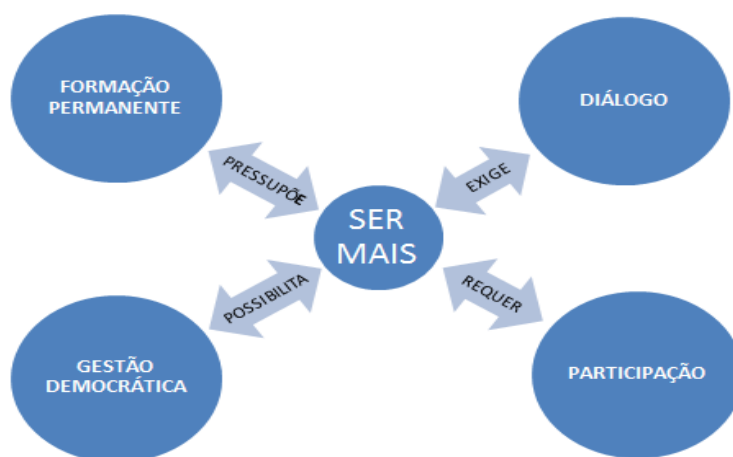
A trama conceitual pode integrar diferentes conceitos abarcados pela obra de Freire, tendo em vista explicitar a leitura que o autor dessa construção faz da relação entre um conceito central, foco de estudo, e outros que são selecionados a partir da matriz epistemológica da pedagogia de Paulo Freire,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

Os conceitos trazidos a partir das leituras e que atendiam a proposta da pesquisa foram o diálogo, a participação, a gestão democrática e a formação permanente. Estão

² A construção de tramas conceituais é uma prática que vem sendo discutida e utilizada na Cátedra Paulo Freire desde 2001 e é coordenada pela professora doutora Ana Maria Saul do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ligados na figura por setas que indicam duas direções a partir do núcleo central, o que significa, que a articulação pode ter sua origem em ambos os conceitos relacionados e indicam, também, a possibilidade da reversibilidade na relação. (Saul, 2013).

Figura 1: A trama conceitual centrada no *ser mais* de Paulo Freire



Os conceitos escolhidos para a trama já expressam uma aproximação com as características da metodologia da pesquisa-ação. Considerando-se que hoje a pesquisa-ação mostra-se, principalmente, como um meio de formação e de mudança participativa, como indicou Monceau (2005), seu uso se assenta em uma perspectiva política de fundo.

Franco (2005), ao analisar a perspectiva de diversos estudiosos da pesquisa-ação, indica que após a década de setenta, a questão da transformação social concretiza-se mais fortemente ao estatuto epistemológico dessa forma de investigação e, segundo a pesquisadora “[...] agora referendada com compromissos éticos e políticos com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que obstruem esse processo emancipatório” (2005, p. 488). O caráter pedagógico-político do procedimento da pesquisa-ação é por ela

indicado e se configura pela forma interpretativa de análise, por potencializar a participação crítica num processo de pesquisa que permite reconstruções e reestruturação de significados no seu decorrer.

Explorando a trama conceitual

O diálogo apresenta-se na trama como condição essencial do *ser mais* e, na perspectiva freireana de educação, é um elemento fundamental no desvelamento da realidade. É por meio dele que os homens, em comunhão uns com os outros, compartilham as leituras de mundo que captam da realidade vivida e as problematizam, objetivando a própria humanização e a transformação dessa realidade. Ao se reconhecerem como sujeitos da própria história podem refletir sobre as contradições e os conflitos que se dão pelo confronto de argumentos oriundos de diferentes visões de mundo e, juntos, superá-los:

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

Juntamente com o diálogo, o *ser mais* requer participação, mas uma participação que não é doada e que não pode ser gerida de fora para dentro de maneira autoritária (Freire, 2001a). Tal conceito está fortemente imbricado com o da gestão democrática e o seu exercício se alicerça a partir da realidade vivenciada no interior da escola pública. A consolidação de espaços e mecanismos de participação coletiva nas decisões contribuem

para o fortalecimento da autonomia da unidade escolar e é nessa perspectiva que o diretor busca, por meio de uma liderança democrática e em consonância com o projeto político pedagógico da escola, atuar para “[...] superar os esquemas autoritários e propiciar tomadas de decisão de natureza dialógica” (Freire, 2001b, p. 45), direcionando sua ação no sentido da humanização e da emancipação dos sujeitos.

É nessa direção que na proposta de formação pensada por Freire, o diálogo, a reflexão crítica sobre a realidade e a tentativa de superação da dicotomia ainda existente entre a teoria e a prática são centrais no percurso formativo que considera, sobretudo, a realidade dos homens e os saberes construídos por eles, a partir das experiências vividas no cotidiano.

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

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

A formação, assim pensada, é permanente, pois parte do pressuposto de que o homem, um ser inacabado, está em constante construção e em busca da sua vocação ontológica em ser mais. Assim, o percurso formativo feito pelo grupo, composto pelos

profissionais da limpeza, foi marcado por um processo contínuo de reflexão, de investigação e de mudança da realidade, cujos conhecimentos foram construídos a partir de uma prática formativa baseada em pressupostos teóricos da pedagogia freireana.

A pesquisa-ação e a mudança da realidade

Como já anunciado, a metodologia da pesquisa-ação, escolhida para a presente pesquisa, permitiu um caminho investigativo e formativo ancorado na pedagogia de Freire, o que demanda uma coerência entre a fundamentação teórica que alicerça o trabalho, seus objetivos, suas ações e a própria opção metodológica.

A pesquisa-ação, como opção metodológica que articula a compreensão crítica de uma realidade e a sua transformação, além da construção coletiva de conhecimento durante todo o processo, se destaca na medida em que se constitui como uma metodologia dialética, marcada pela interação reflexiva e pela cooperatividade entre pesquisador e pesquisados. Quanto ao papel do pesquisador, especificamente, Barbier ressalta que:

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

Essa implicação do pesquisador e também dos pesquisados em torno de uma ação planejada em forma de pesquisa-intervenção foi anunciada por Thiollent (1987), que alerta que é da interação dos sujeitos que resulta a escolha dos problemas a serem investigados, bem como as ações para resolvê-los.

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

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

Essa dinâmica coletiva que envolve participação, respeito e solidariedade ao outro se coloca como princípio da pesquisa-ação e dialoga com a defesa que Paulo Freire faz da participação como pressuposto fundamental para a democratização da escola. Freire idealiza uma educação pública popular e democrática, construída com muitas mãos, contando com a participação política dos diversos atores sociais nos processos decisórios que definem os rumos da instituição escolar, o que contraria a participação passiva.

Outros princípios da pesquisa-ação são explicitados por Franco (2005) e por ela denominados como fundantes de uma metodologia que se pretenda formativa e emancipatória:

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

Atentou-se para esses princípios em todas as fases da pesquisa aqui abordada, do planejamento à divulgação, e buscou-se acompanhar as ações e decisões com o cuidado de aumentar o conhecimento ou o nível de consciência do pesquisador e dos participantes da pesquisa e não limitá-la a uma única forma de ação, pois podia-se correr o risco de ser caracterizada como ativismo, conforme anunciaram Picheth, Cassandre, e Thiollent (2016).

Os autores, com base em Thiollent (2011), alertam para a importância de se deixar claro o objetivo prático e o objetivo do conhecimento já na fase de definição da pesquisa-ação:

O primeiro [objetivo prático] visa contribuir para uma melhor avaliação do problema central da pesquisa, bem como no levantamento de ações e soluções necessárias para capacitar o agente na sua atividade transformadora da situação. O segundo [objetivo de conhecimento], por sua vez, busca obter informações e aumentar o conhecimento de determinadas situações. (Picheth, Cassandre, & Thiollent, 2016, p. 86).

Buscando manter-se fiel a esses aspectos, os procedimentos metodológicos ampararam-se na abordagem qualitativa de pesquisa e os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: questionários, diário de campo e filmagens dos encontros.

Os sujeitos da pesquisa e os encontros formativos no contexto da escola pública

O grupo que participou dos encontros formativos era composto por seis funcionários contratados por uma empresa terceirizada como auxiliares de limpeza, embora atuassem no setor público.

Além de serem terceirizados, e também em virtude dessa condição, esses funcionários não participavam de reuniões pedagógicas, de eventos promovidos para e com a comunidade e de outros momentos coletivos, como os destinados para discussões e decisões que envolviam a proposta pedagógica da escola. Um questionário respondido pelos professores da escola, no início da pesquisa, revelou que os funcionários da limpeza também eram invisíveis os docentes da unidade escolar, uma vez que 54,2% dos professores confirmaram que não conheciam todos os profissionais que atuavam na limpeza e 83,3% declararam não saber, inclusive, o nome desses funcionários.

Outra situação prejudicial para a escola era a grande rotatividade no quadro dos profissionais terceirizados, atingindo, sobretudo, os da limpeza. Ainda segundo relataram Marcos e Irani, os únicos funcionários que permaneceram na escola desde sua inauguração em 2009, tal rotatividade era consequência da atuação de diretores que exerciam suas funções de maneira autoritária, solicitando a troca de funcionários sempre quando não se sentiam satisfeitos com os serviços por eles realizados, o que fica bastante evidente na fala de Marcos:

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

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

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

Esses depoimentos e os resultados do questionário foram decisivos para o planejamento dos momentos formativos realizados entre os meses de abril e dezembro de

2015, no horário entre 12h30 e 14h. A princípio, esses momentos eram chamados de “reuniões”, mas logo foram renomeados pelos educadores não docentes e passaram a ser chamados de “encontros”, com o argumento de que o primeiro termo os remetia à formalidade, à pouca participação e interferência na pauta, enquanto o segundo refletia outro contexto: um grupo de estudo que se reúne com maior liberdade, sem a rigidez que caracteriza uma pauta burocrática, com participação na definição dos temas a serem estudados e dos encaminhamentos levantados.

No decorrer do processo formativo, diferentes linguagens foram utilizadas como ilustrações, charges, textos diversos, dentre outras. A escolha e o planejamento das atividades ocorriam entre os encontros, a partir das reflexões e dos diálogos realizados com os educadores não docentes.

Alguns encontros foram filmados e também foram realizados vários registros dos diálogos e reflexões que emergiram do contato com textos diversos, desenhos, colagens e fotografias, materiais ricos e imprescindíveis para a análise dos dados.

Em cada encontro era destinado um momento para a avaliação, para que os educadores não docentes se posicionassem a respeito do caminho trilhado, compartilhando suas impressões, seus anseios, seus sonhos e as sugestões de encaminhamentos.

Ouvir os educadores da limpeza era fundamental para um processo formativo que os considerava sujeitos e não objetos da formação. Portanto, a ênfase dos dois primeiros encontros foi o aprofundamento da leitura da realidade, tendo em vista a identificação e a problematização das situações-limites, de maneira que as contradições sociais vividas pelos funcionários invisibilizados e os limites explicativos adjacentes a elas pudessem emergir e orientar para o desvelamento dessa realidade.

Considerando que o trabalho de formação desenvolvido foi fundamentado nos princípios da investigação temática, metodologia coerente com a perspectiva de uma educação crítica e libertadora, a maioria das problematizações realizadas nos encontros partia de falas registradas pela pesquisadora e selecionadas intencionalmente a partir dos conflitos e das tensões presentes no cotidiano dos educadores não docentes e dos limites explicativos apresentados por eles a partir das contradições vivenciadas.

Após a identificação das contradições vividas pelos sujeitos, expressas nas falas significativas selecionadas e sintetizadas na que fora escolhida como tema gerador (Silva, 2004), o foco dos encontros passou a ser a análise crítica da realidade experienciada, o que demandou uma construção coletiva do conhecimento, fundada em uma relação dialógica e democrática, aspectos indissociáveis e imprescindíveis em uma perspectiva libertadora de educação.

Da invisibilidade sentida ao reconhecimento conquistado

Logo nos primeiros encontros, o grupo elegeu uma fala significativa, que expressava o sentimento de todos. Assim, a invisibilidade se constituiu no tema gerador:

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

No conjunto das falas analisadas nesse momento, ficou evidente a dicotomia existente na escola: de um lado estavam os gestores e os docentes, servidores concursados

e efetivos, do outro ficavam os profissionais terceirizados, submetidos a uma condição de subalternidade em relação aos primeiros.

Algumas das contradições reveladas e abordadas na pesquisa nasceram de um convite a uma reunião pedagógica, feito pela equipe gestora aos profissionais terceirizados, o que causou a apreensão de todos diante da possibilidade de se envolverem nesse momento formativo. Na discussão ocorrida após a reunião, há a sinalização da valorização e do sentimento de pertencimento a um espaço historicamente só ocupado pelos docentes e equipe gestora:

Eu nunca participei de nenhuma reunião com professores, por isso, tinha medo de não compreender os assuntos discutidos. [...]. Ter participado da reunião pedagógica foi importante para mim, pois aprendi muita coisa e acredito que pude ensinar também. Eu gostei! (Irani).

Percebi que participar da reunião foi bom, pois pude entender melhor algumas coisas que ocorrem na escola [...]. No dia a dia não temos tempo para isso [...]. A gente passa o dia todo limpando. (Rosana).

Não nos sentimos excluídos ao sermos convidados para participarmos da reunião. Geralmente, o pessoal da limpeza é excluído de tudo. São trabalhadores invisíveis! (Carmelita).

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

Nesse sentido, a relação da invisibilidade com o sentimento de humilhação, sofrimento e negação da identidade foram trazidos a partir da análise de uma charge e assim explicitada por Irani:

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

O depoimento de Irani desencadeou a discussão sobre o peso do uniforme da empresa terceirizada no processo de invisibilidade e foi proposto ao grupo que cada um representasse no papel o significado do uniforme. Ao justificar a representação feita, a imagem de um boneco em branco, quase uma sombra, a educadora Carmelita explicou:

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

A valorização dos saberes desse grupo foi outro aspecto que emergiu das reflexões e foi tomada como um indicativo de que o seu compartilhamento ajudaria a transformar a realidade:

Se quisermos mudar a nossa realidade, acho que precisamos mudar a maneira como as pessoas nos veem aqui dentro [...]. Acho que as pessoas precisam parar de nos ver como “faxineiros” que estão aqui só pra limpar!

Nós também sabemos muitas coisas e podemos dividir o que sabemos com as outras pessoas da escola. (Carmelita).

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

Nessa direção, um dos temas presentes nos encontros foi o papel educativo dos profissionais da limpeza e sua relação com os alunos. As reflexões surgidas demarcavam, naquele momento, o processo de constituir-se educador a partir da conscientização do seu papel na formação dos alunos:

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

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

Com o objetivo de aprofundar as reflexões sobre o constituir-se educador, o grupo conversou sobre essa citação de Paulo Freire:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (Freire, 2001a, p. 58).

Esse foi um dos momentos dos encontros formativos em que a teoria ajudou a compreender a problemática discutida. A pesquisadora não só abordou a importância da obra freireana, como também situou a perspectiva libertadora de educação nela presente, provocando, assim, o posicionamento de Marcos em relação aos alunos a partir da compreensão do fragmento do texto estudado:

[...] por tudo isso, penso que é o nosso papel trabalhar para despertar e plantar o melhor dentro de nossos alunos! [...] A partir do que Paulo Freire escreveu, entendi que a faculdade não nos torna educadores, embora seja importante. [...] nos tornamos educadores no dia a dia, em nossa relação com os alunos [...]. Quando a gente conversa com os meninos e eles compartilham conosco os problemas deles, estamos sendo educadores. (Marcos).

Como parte do processo formativo, o grupo planejou e organizou algumas ações que não só trariam visibilidade, como também fortaleceriam o papel educativo dos funcionários da limpeza dentro da escola. A pesquisadora, diretora da escola, acompanhou essas ações e, juntamente com as assistentes de direção e as coordenadoras pedagógicas, constatou que o reconhecimento do papel educativo desses profissionais pelos docentes e alunos foi uma conquista do grupo a partir das condições criadas, nesse caso, pela formação.

Algumas das ações protagonizadas por eles evidenciam a conquista: a) visitas às salas de aula para distribuição de um folheto informativo por eles confeccionado e que mobilizou o diálogo com os alunos a respeito de questões envolvendo a limpeza e organização do espaço, além do respeito ao próximo; b) participação nas formações coletivas e nas decisões e ações do projeto político pedagógico (PPP) da escola; c) acompanhamento dos alunos em atividades culturais e educativas - atividades extracurriculares; d) participação na formatura dos alunos dos 9º anos, desejo manifestado por eles graças às ações desenvolvidas e aos vínculos aprofundados.

Um fato que expressou de maneira significativa as conquistas dos profissionais da limpeza e que revelou o reconhecimento da dimensão educativa do trabalho por eles exercido, se deu no dia do professor, em que todos, docentes e não docentes, foram homenageados como Educadores.

Para finalizar

Explorar o desenvolvimento dessa investigação que encontrou na pesquisa-ação e nos pressupostos freireanos aproximações conceituais, coerência de princípios e modos de agir, permitiu mostrar como essa forma de pesquisa apresenta-se como um meio de formação e de transformação dos funcionamentos coletivos, como anuncia Monceau (2005).

A análise do processo formativo baseado nessa metodologia, que contribuiu para a superação da invisibilidade vivida pelos funcionários não docentes da escola, decorreu da forte interação da pesquisadora com esses participantes implicados na pesquisa. Essa interação, fundamental no processo da pesquisa-ação, assim como a problematização das situações pela reflexão e diálogo, a busca de soluções a partir de decisões participativas e as mudanças delas decorrentes são aspectos da pesquisa-ação que permitem identificar elementos da pedagogia de Paulo Freire, que se fundamenta nos princípios de uma educação problematizadora e emancipatória.

Referências

- Antunes, A. & Padilha, P.R. (2010). *Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. (Educação Cidadã; 6).
- Barbier, R. (2004). *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora.

- Franco, M. A. S. (2005). Pedagogia da pesquisa-ação. *Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, 31, 483-502.* Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27991>>. Acesso em: 15 abr. 2017.
- Freire, P. (1969). O Papel da Educação na Humanização. *Revista Paz e Terra, 9, 123-132.*
- Freire, P. (1986). Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In Brandão, C. R. (Org.), *Pesquisa participante* (p. 34-41). São Paulo: Brasiliense.
- Freire, P. (2001a). *A educação na cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2001b). *A sombra desta mangueira*. 6. ed. São Paulo: Olho d'Água.
- Freire, P. (2001c). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. & Shor, I. (2011). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Tradução de Adriana Lopes. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia do Oprimido*. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2016). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 23. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Monceau, G. (2005). Les résistances des enseignants à l'élargissement de leur champ d'intervention professionnel. In Marcel, J. F. & Piot, T. (Orgs). *Dans et hors de la classe: evolution des espaces professionnels des enseignants*. Paris: INRP.

- Picheth, S. F., Cassandre, M. P., & Thiollent, M. (2016). Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. *Educação*, 39.
- Rodrigues, V. B. (2017). *Formação dos profissionais da limpeza na perspectiva freireana: a (in)visibilidade dos educadores não docentes*. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Saul, A. (2015). *Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire*. Tese (Tese em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Saul, A. M. et al. (2012). *Tramas conceituais freirianas: uma prática de ensino e pesquisa construída na Cátedra Paulo Freire da PUC/SP*. Disponível em: <<http://www.redefreireana.com.br>>. Acesso em: 20 abr. 2016.
- Saul, A. (2013). Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o Projeto Político-Pedagógico da escola. *Teias*, 14, 102-120. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24367/17345>>. Acesso em: 01 nov. 2016.
- Silva, A. F. (2004). *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Thiollent, M. (1987). Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In Brandão, C. R. (Org), *Repensando a pesquisa participante* (pp. 82-103). Ed. São Paulo: Brasiliense



Thiollent, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.