

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



Dissertação

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM AÇÃO: discutindo a emancipação
de base freiriana - a voz de educandos do Colégio Municipal Pelotense**

CARLOS ALBERTO BARZ

Pelotas, 2010

CARLOS ALBERTO BARZ

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM AÇÃO: discutindo a emancipação de
base freiriana - a voz de educandos do Colégio Municipal Pelotense

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
de Pelotas, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientador: Gomercindo Ghiggi

Co-orientador: Sandro de Castro Pitano

Pelotas, 2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação:
Bibliotecária Daiane Schramm – CRB-10/1881

B223p Barz, Carlos Alberto

Projeto Político Pedagógico em Ação : discutindo a emancipação de base freiriana - a voz de educandos do Colégio Municipal Pelotense ; Orientador : Gomercindo Ghiggi. – Pelotas, 2010.
121f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós - Graduação em Educação - PPGE . Universidade Federal de Pelotas.

1. Escola. 2. Educação. 3. Emancipação.. 4. Ser-mais.
5. Paulo Freire. I. Ghiggi, Gomercindo ; orient. II. Título.

CDD 370

Banca examinadora:

Profº Drº Gomercindo Ghiggi

Profº Drº Sandro de Castro Pitano

Profº Drº Avelino da Rosa Oliveira

Profº Drº Celso Ilgo Henz

DEDICATÓRIA

A minha esposa, Simone, e ao meu filho, Victor,
que são a razão maior de minha dedicação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que anima meu existir no mundo.

A toda minha família, pelo apoio nas horas de cansaço e incertezas.

A minha querida esposa, Simone, e ao meu filho, Victor, por compreenderem a importância desse processo de pesquisa para minha vida e carreira de professor.

Ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFPel, por ter me dado a oportunidade de continuar minha formação acadêmica.

À professora Vânia Chaigar, pela disponibilidade na discussão dos conceitos anunciados no PPP do Colégio Municipal Pelotense.

Aos alunos Pedro, Alan, Bruna, Rodrigo, Brenda e Paulo, por assumirem-se como sujeitos diretamente envolvidos na problematização dos temas trabalhados nesta pesquisa.

Aos professores Celso Ilgo Henz e Avelino da Rosa Oliveira, por suas valorosas contribuições na qualificação e defesa deste estudo.

Ao professor e amigo Sandro de Castro Pitano, pelas palavras que motivaram meu ingresso no PPGE e pela sempre cordial colaboração na produção científica.

Ao meu Mestre, professor Gomercindo Ghiggi, pela amizade que conduziu este processo e pelos ensinamentos que em muito contribuíram para a formação deste professor de escola pública comprometido com a transformação do mundo.

EPÍGRAFE

*“Educar-se é impregnar de
sentido as práticas da vida cotidiana.”*
Francisco Gutiérrez

RESUMO

BARZ, Carlos Alberto. **Projeto Político Pedagógico em ação: discutindo a emancipação de base freiriana - a voz de educandos do Colégio Municipal Pelotense**. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

A construção de um mundo humanizado exige a implementação de processos educativos críticos e transformadores. Neste sentido, este trabalho buscou analisar o desenvolvimento do conceito de emancipação proposto pelo projeto político pedagógico do Colégio Municipal Pelotense, levando em consideração que este é tomado a partir do pensamento de Paulo Freire. Deste modo, o objetivo central desta pesquisa buscou responder em que medida os estudantes dessa escola manifestam algum indício de posicionamento emancipatório coerente com a proposta político-pedagógica de Freire. A partir da fala da coordenação pedagógica da escola pesquisada, percebeu-se que o conceito de emancipação é interpretado como uma conquista política efetivada a partir da emergência político-social, buscando a formação de cada sujeito voltado para o comprometimento com um projeto de sociedade na direção dos objetivos universais. A pesquisa demonstrou que existem aproximações do conceito de emancipação pensado pelo Colégio Municipal Pelotense e a categoria freiriana do *ser-mais*. Como procedimento metodológico, a investigação utilizou o recurso do diálogo estabelecido a partir do encontro entre o pensamento de Freire e os sujeitos da pesquisa (alunos do terceiro ano do ensino médio). No caminho investigativo, o estudo buscou desdobrar o *ser-mais* freiriano, donde foram extraídas as categorias: autonomia, diálogo, conscientização e ética, que serviram para teorizar a exposição dos sujeitos da pesquisa mediada pela problematização dos temas emergentes na realidade sócio-econômica dos estudantes.

Palavras-chave: Escola, Educação, Emancipação, Ser-mais, Paulo Freire.

ABSTRACT

BARZ, Carlos Alberto. **Politic pedagogic project in action: discussing the emancipation of base freiriana - the students' voice of the Pelotense Municipal School**. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

The construction of a humanized world demands the implementation of critical and educational processes capable to transform. In this sense, this work aimed to analyze the development of the emancipation concept proposed by the pedagogic political project of the Pelotense Municipal School, taking into account that this is taken from Paulo Freire's thought. This way, the central objective of this research looked for answering in what measure the students of this school manifest some indication of a coherent positioning of emancipation with the political-pedagogic proposal of Freire. Starting from the speech of the pedagogic coordination of the researched school it was noticed that the emancipation concept is interpreted as a political conquest executed from the political-social emersion, looking for each subject's formation gone back to the compromising with a society project in the direction of the universal objectives. The research demonstrated that there are approaches of the emancipation concept thought by the Pelotense Municipal School and the *be-more* freiriana category. As methodological procedure, the investigation used the resource of the established dialogue starting from the meeting between the thought of Freire and the subjects of the research (students of the third year of the high school). In the investigative way the study intended to unfold the freiriano's *be-more*, from where were extracted the categories: autonomy, dialogue, understanding and the ethics, that were used to theorize the exhibition of the subjects of the research mediated by the problem-solving of the emerging themes in the socioeconomic reality of the students.

Key words: School, Emancipation, *Be-more*, Paulo Freire.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABCP – Associação Brasileira de Ciência Política

CMP – Colégio Municipal Pelotense

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IELB – Igreja Evangélica Luterana do Brasil

IPF – Instituto Paulo Freire

MS – Mato Grosso do Sul

MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

ONGs – Organizações Não-Governamentais

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SME – Secretaria Municipal de Educação

SOP – Serviço de Orientação Pedagógica

TV – Televisão

UFP – Universidade Federal de Pernambuco

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UPF – Universidade de Passo Fundo

LISTA DE APÊNDICES

1. Modelo de autorização dos sujeitos envolvidos neste estudo105
2. Descrição mínima dos alunos sujeitos desta pesquisa 106
3. Projeto Político Pedagógico do Colégio Municipal Pelotense107

SUMÁRIO

RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	viii
LISTA DE APÊNDICES	ix
 INTRODUÇÃO.....	 12
 1 ORIGENS E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	 12
1. 1 O problema da pesquisa.....	18
1. 2 Organização metodológica da pesquisa.....	21
 2 O COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE: PPP A SERVIÇO DA EMANCIPAÇÃO	 26
2. 1 Conhecendo a história e a estrutura da escola em questão	26
2. 2 Interpretando a proposta educativa a partir do Projeto Político Pedagógico.....	30
 3 O PROJETO DE EMANCIPAÇÃO DO COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE: LEITURA COM PAULO FREIRE	 37
3. 1 A dualidade pedagógica da escola: da adaptação para a inserção	39
3. 2 Buscando relações entre a proposta de educação emancipadora da escola e o pensamento freiriano	45
 4 ENCONTRO DE FREIRE COM OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: ELABORANDO DIAGNÓSTICOS A PARTIR DE FRAGMENTOS TEÓRICOS E DA MANIFESTAÇÃO DOS ALUNOS.....	 52
4. 1 O Ser-mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo.....	55
4. 1. 1 A formação do ser humano como processo pedagógico de formação da autonomia do educando	62
4. 1. 2 Da consciência à inserção na realidade	67
4. 1. 3 A proposta do diálogo como processo pedagógico interpretado no cotidiano escolar	79

4. 1. 4 A Ética universal do ser humano inserida no processo de formação escolar	85
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS	100

INTRODUÇÃO

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.

Paulo Freire

1 ORIGENS E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Ao apresentar o tema deste trabalho, adianto que não tenho a intenção de fazer exclusivamente uma crítica à escola que serve de cenário para este estudo. Ao contrário, o propósito do *meu olhar* para essa instituição escolar é perceber se há nela ações que se edificam com o intuito de oferecer, antes de tudo, uma espécie de resistência à ordem social hegemônica, fruto de estruturas que não têm outra tarefa senão estimular a cultura do individualismo competitivo.

Entendo que as instituições escolares, de modo geral, vêm cumprindo sua função social, desdobrando-se na tarefa de *preparar* o estudante para o mundo que *está aí, pronto*; colocando-se, portanto, a serviço da reprodução do modelo de opressão socioeconômica (ALTHUSSER, 1981). De outro lado, porém, a escola ainda se apresenta como o lugar que *acolhe a todos*, colocando-se, acima de tudo, como uma instância de resistência, de luta, e de possibilidade para a humanização.

Percebo que atualmente as novas dinâmicas no campo das relações políticas e culturais, fruto do avanço da tecnologia, colocam novas responsabilidades à educação. Nesse sentido, impõe-se à escola pensar e propor novas práticas pedagógicas que estimulem a participação e a intervenção consciente dos sujeitos nela envolvidos, num horizonte de busca permanente de transformação da realidade.

Ainda que reconheça os limites da instituição escolar como agente de mudanças dos comportamentos sociais, o estudo que ora apresento buscou provocar os alunos-sujeitos envolvidos nesta pesquisa ao exercício da problematização da ordem socioeconômica imposta. Arroyo (2003) lembra que alguns educadores e administradores do sistema escolar podem julgar que lutar por uma escola que centraliza sua ação no atendimento aos reais interesses de uma classe social oprimida, que vem historicamente sendo desprovida, não passa de irrealismo político¹.

Silva (2002) defende a tese de que, na conjuntura atual, “a responsabilidade maior pela revolução qualitativa do ensino está com os professores de educação básica”. Segundo o autor, “são os professores dos primeiros níveis que vivem mais concretamente a realidade oprimida das salas de aula, sentindo os efeitos da política educacional vigente”. Além disso, do ponto de vista quantitativo, “são a maioria”; logo, “o salto qualitativo no terreno educacional vai depender da mobilização e conscientização dessa grande massa de educadores” (p. 14).

Portanto, tratar do tema escola significa para mim, antes de tudo, falar do meu cotidiano. É ao espaço escolar que dedico grande parte do meu tempo. É nele que também reside minha contribuição para que tenhamos um outro mundo. Um mundo mais humanizado implica necessariamente a formação de gente. Formar numa dimensão integral do humano, por conseguinte, mais do que simplesmente formatar.

O conceito de *formação* torna-se incômodo para a escola. Discutir esse conceito é atualmente o grande tema em debate na escola onde trabalho. Questões como “Formar o quê?” ou “Formar para quê?” são constantemente revisitadas. Para onde deve ser direcionado nosso trabalho, questionam os professores. Para a formação de um suposto e fragilizado conceito de cidadão? Com quais referências trabalhamos a cidadania? Ou devemos tratar de pelo

¹ Arroyo, no texto “Uma escola possível é possível?”, questiona ao leitor sobre a quem pode interessar a negação da educação escolar para as classes subalternas. Segundo o autor, negar o saber a essas “classes que demandam escola, que se sacrificam como podem para manter seus filhos na escola e que voltam aos cursos noturnos e supletivos após a longa jornada de trabalho”, sempre interessou “à burguesia que vem submetendo o operariado ao máximo de exploração e de embrutecimento. Interessou ao Estado excludente que prefere súditos ignorantes e submissos”. (ARROYO, 2003, p. 12).

menos assegurar aos alunos as mínimas condições para sustentarem-se na disputa ferrenha pelos postos de ocupação profissional? Há professores instituindo posicionamentos na defesa de que "se não conseguimos formar um cidadão até o término do ensino fundamental, temos que, pelo menos no ensino médio, oportunizar-lhe a formação para o trabalho". A questão que se apresenta é: Até que ponto torna-se suficiente a educação escolar voltada somente para a qualificação *técnica*, mas desprovida de percepção crítica?

É por isso que entendo que Freire ainda é referência necessária na escola para discutir o conceito de formação. Para Freire, formar, numa dimensão integral do humano, é mais do que simplesmente formatar para algo já pronto, instituído como algo predeterminado.

Trago o tema formação para a discussão, por ser dele que parte o objeto deste estudo. Venho questionando-me a respeito do tipo de formação assumida pela escola onde trabalho. Ela cumpre minimamente o que promete/projeta? Até onde os educandos assimilam e respondem aquilo que esta instituição propõe? Entendo que a tarefa de formar, e não meramente informar, se apresenta como uma relação dialética com os diversos trânsitos da sociedade. A capacidade crítica se adquire com um olhar permanente dedicado aos deslocamentos da vida social, cuja consciência histórica deve ser trazida à visão do aluno.

Portanto, as inquietações problematizadas neste estudo – o qual procura relacionar a escola com o seu propósito objetivado e busca detectar fragilidades, incoerências, avanços e afinidades com a fundamentação teórica do seu projeto educacional – fazem parte de um universo de incertezas deste educador de escola pública, originadas a partir de minha relação com essa instituição formativa.

Minha experiência de estudante especificamente no Ensino Fundamental está associada ao fato de buscar na escola a possibilidade de subsistir no mundo difícil que então se apresentava. Meus pais sempre depositaram na escola toda a sua confiança, na esperança de que ela, possivelmente, pudesse me *dar* as condições ideais para me tornar mais do que eles na época² eram: gente simples,

² Quando digo à época, refiro-me a década de 80, nesse momento histórico encontrava-me na escola pública cursando o Ensino Fundamental.

trabalhadora, a quem, pelo pouco recurso econômico que a atividade braçal³ proporcionava, restava sonhar com um futuro melhor para os filhos⁴.

Destaco que a escola que fez parte da minha infância notabilizou-se pelo ensino doutrinário e punitivo. Recordo que os conteúdos eram fixados mediante o exercício da memorização mecânica, pois, para esse modelo de ensino, o que importava era expor exatamente aquilo que os professores queriam que reproduzíssemos.

Entendo que aquela prática pedagógica, fundada no modelo verbalista e antidialógico, fez-me desacreditar na escola. Além disso, naquele período minha família vivenciava sensíveis dificuldades financeiras. Rompi, portanto, com a escola quando, primeiro, fizeram-me desprezá-la, e, depois, porque acreditei que poderia sobreviver ao mundo sem ela⁵.

Com a decisão tomada, ingressei no mundo do trabalho assalariado. Com 14 anos arrumei meu primeiro emprego, cuja função, como não poderia deixar de ser, era a de auxiliar da construção civil⁶. Foi desempenhando essa atividade que, durante os três anos seguintes, ocupei-me calejando as mãos e surrando o corpo. O cansaço sentido no fim de cada jornada diária ofuscou qualquer tentativa de retorno aos bancos escolares.

³ Meu pai à época era pedreiro, e minha mãe trabalhava numa indústria de conservas de frutas.

⁴ Digo 'filhos', porque somos três, tenho um irmão três anos mais velho e uma irmã quatro anos mais jovem.

⁵ Algumas datas marcam nossa vida. O dia 5 dezembro de 1985 ficou notabilizado para mim como o "dia do desisto". Lembro que nessa data foi encerrado o ano letivo na escola onde estudava. No meu caso, encerrava-se o Ensino Fundamental, já que ali eu estava concluindo a oitava série. Lembro que naquele dia, ao retornar da escola, entrei na minha casa disposto a compartilhar a decisão que havia previamente tomado. Era meio dia, disse aos meus pais que fora aprovado na 8ª série do Ensino Fundamental. Depois dos corriqueiros cumprimentos que recebi dos meus familiares, avisei que estava definitivamente me afastando da escola. O silêncio tomou conta do ambiente, todos tentavam entender o que levaria a alguém como eu, que nunca havia sido reprovado sequer numa "prova", a tomar essa decisão. Meu pai, o mais abatido, não disse nada, apenas me mostrou suas mãos cheias de calos. O gesto de meu pai levou-me a concluir que se eu não quisesse mais estudar, teria que, invariavelmente, ingressar no mundo do trabalho. Mas trabalhar para ganhar meu próprio recurso financeiro era justamente o que eu queria naquele momento. Afinal, essa decisão já havia sido protagonizada antes pelo meu irmão mais velho. Ele já estava trabalhando. *Estaría ele já emancipado?* Na época não me importava com isso, tudo o que eu queria era estar numa posição como a dele, podendo adquirir no comércio os objetos que tanto almejava, sem depender dos recursos escassos dos meus pais.

⁶ Com muito esforço, juntando o dinheiro de três meses (a maior parte do salário era destinado à ajuda familiar), adquiri uma bicicleta nova. Há alguns meses, meu filho achou graça ao saber desse episódio, o que é plenamente justificável pelo fato dele estar numa situação econômica muito mais cômoda. De qualquer modo, aquela aquisição representava uma vitória parcial, um indício de que a vida sem a escola é muito mais "vantajosa".

Conheci o que é estar desempregado ao atingir a idade do período militar, quando o máximo que conseguia eram pequenos afazeres de manutenção de pintura, jardinagem. Após tumultuados quatro meses, consegui um emprego fixo⁷ no ramo calçadista. Os novos conhecimentos adquiridos nos anos em que ali permaneci me impulsionaram para um novo desafio: o trabalho autônomo. Penso que a minha caminhada profissional de certo modo teve êxito, à medida que me consolidei na atividade produtiva com a edificação de um ramo empresarial.

Mas, se por um lado me afirmava como sujeito provido das necessidades de ordem econômica, por outro, me ressentia da capacidade crítica de leitura de mundo, reconhecendo, assim, a importância da escola na qualificação da minha condição humana⁸.

Foi a partir dessa constatação que, em 1998, aos 26 anos de idade, voltei a sentar-me numa carteira escolar no Ensino Médio noturno. Voltei para recuperar o tempo perdido. O intervalo de 11 anos que separou o Ensino Fundamental do Ensino Médio teria que de alguma forma ser superado⁹.

Nesse novo encontro com a escola a relação se deu de modo diferente. A escola estava diferente. Ainda que a fragilidade da estrutura pública remontasse às lembranças de outrora, é inegável que as relações dentro da sala de aula foram diferentes. Os sons das falas simultâneas representam talvez essa outra escola. Ficou evidenciado que a partir dali eu (o aluno) poderia falar.

Esse período de regresso à escola representou momentos de grandes realizações¹⁰, as quais exerceram grande influência na minha escolha acadêmica. Nesse segundo momento gostei da escola. Queria ficar nela por mais tempo. A solução para tanto foi tornar-me professor. O gosto pela leitura, a participação nas aulas, nos debates, nas falas, a admiração pelos professores, também foram razões que fundamentaram a escolha por um curso de licenciatura, quando o

⁷ O termo “fixo” foi empregado para denotar que a atividade profissional desempenhada, ainda que fosse relativa quanto à temporalidade, dava-me tranquilidade, visto que era uma profissão regulamentada pela Consolidação das Leis Trabalhistas.

⁸ Ainda que à época gozasse dos benefícios de uma boa renda, sofria com a falta de autoestima.

⁹ Lembro que no primeiro dia letivo a professora de matemática propôs uma revisão de conteúdos da série anterior (8ª série), quando percebi as equações expostas na lousa me deu uma vontade de rir, tendo em vista meu total esquecimento. É claro que isso é totalmente normal, a professora à época demonstrou muita habilidade para conduzir-me aos raciocínios necessários.

¹⁰ A alegria fazia com que me sentisse com 15 anos, é como se eu nunca tivesse me ausentado. O prazer pela busca e aquisição do conhecimento superava o cansaço sentido pela dupla jornada.

lógico seria a escolha por um curso da área econômica, tendo em vista minha então ocupação profissional.

Atualmente, no exercício da docência, reconhecendo o acirramento das desigualdades sociais e a desintegração do indivíduo – que, conforme Santos (1991), são formadas pela concentração e centralização da economia e do poder político, da cultura de massa – me reencontro com o passado. Meus alunos percebem as contingências factuais que a dura realidade lhes impõe e questionam-me: Para quê serve a escola? Ela é capaz de me garantir que no futuro eu consiga ao menos sobreviver?

Ante o exposto, a tarefa a qual me lanço não se restringe a falar bem ou mal da escola. Não se trata de defender a escola diante do desânimo que tomou conta dos profissionais da educação, diante de uma longa história de fracassos da escola, e diante de um Estado falido enquanto responsável pelos serviços públicos. Também não me incluo entre aqueles que se posicionam na defesa de qualquer escola, desde que cumpra minimamente seu papel a *qualquer custo*. Defender essa escola me parece assumir uma posição de ingenuidade política. Ao contrário, esta pesquisa busca comprometer-se com aqueles que acreditam que a escola pública pode promover a inserção das camadas populares no mundo.

É por isso que questiono: em que medida a escola, em especial esta que empresta seu espaço para a elaboração deste estudo, o Colégio Municipal Pelotense, pode afirmar que seu projeto educativo de base freiriana é capaz de sustentar uma educação emancipadora que supere a imediata satisfação individual de inserção/adaptação no mundo, uma vez que é regido e regulamentado ao exercício econômico reconhecidamente voltado para a realização pessoal?

Discutir o que foi proposto e o que é realmente efetivado, ou em outras palavras, conhecer a distância entre o pensado e o que está sendo cumprido torna-se a *tarefa do dia* daqueles que, inseridos no processo, sentem-se instigados a melhorar e/ou qualificar o papel que é executado pela/na escola.

Percebo que minha escolha profissional (professor de educação básica), de certo modo, sempre esteve atrelada ao fato de não concordar com a escola onde estudei. Além disso, sempre me agradou a ideia da formação de gente.

Gosto de trabalhar com a educação, porque esta representa aprimorar, crescer, melhorar aquilo que já é, e está sendo. Situo-me entre aqueles educadores que, movidos por impulsos transformadores, não suportando a exploração e opressão, querem concretizar transformações na conjuntura sociocultural. Coloco-me a favor daqueles educadores que, tendo em si a semente revolucionária, jamais se acomodaram totalmente ao sistema e desejam ultrapassar a situação passiva alienante.

1. 1 O problema da pesquisa

Trabalhando em uma escola pública – Colégio Municipal Pelotense, doravante CMP – pude perceber toda a complexidade que envolve o universo educacional. Minha atividade docente no CMP esteve (está) sempre atravessada por situações conflitantes. Os conflitos surgem e ficam evidentes à medida que cada um expõe o seu modo de pensar o mundo e a educação¹¹. Pensar diferente não é algo desprezível, ao contrário, diferentes ideias nos fazem parar e refletir, buscando ao fim, não o consenso¹², mas alternativas que possibilitem a superação dos desafios que cotidianamente nos são colocadas.

Também percebo conflitos na sala de aula quando alunos evidenciam características que os distinguem. A escola, sem dúvida, é um dos importantes espaços sociais que reúne os diferentes, e, ainda que suas ações sejam direcionadas para contemplar a todos de forma igualitária, não há como negar que o efeito produzido tanto pode levar à amenização como ao aprofundamento das diferenças. Em se tratando de perspectivas para a organização da vida, por exemplo, os alunos deixam evidências claras que os distanciam. No cotidiano de

¹¹ Não me causa repúdio dialogar com colegas que pensam diferente de mim. Por mais acalorada que possam parecer as discussões, conforta-me pensar que estamos buscando o melhor para a escola, para a educação ou para o nosso trabalho. Minha indignação é pela inação, pela falta de esperanças e pela falta de entusiasmo de alguns dos meus colegas sempre que algo novo é sugerido. É por existirem professores que acreditam que já fizeram a sua parte e que não vale a pena tentar algo diferente, que a escola se torna pequena, ou seja, resumindo-se às práticas cotidianas movidas tão somente pela reprodução de um programa ordenado de “cima para baixo”.

¹² A feitura da hegemonia se dá pela formação de consensos. Aquilo que é tido como “consenso” está aquém do debate. Considera-se pressuposto. Nele não se toca, ele não é discutível. Tal consenso não é um problema que demanda superação, não incita dúvidas. Provavelmente ele sequer é notado. Desse modo, os consensos hegemônicos guardam intimidade com o silêncio, ignoram as diferenças, mascaram a realidade de conflitos.

minha prática tenho me ocupado em dialogar com os alunos sobre os caminhos que a vida pode oferecer. Em uma turma sempre existem dois grupos distintos: os eufóricos, que necessitam ser alertados sobre o fato de que viver exige acima de tudo um compromisso social; e os incrédulos, que, pelo desânimo, necessitam ter sua autoestima elevada, visto que não se percebem como seres que podem inserir-se no mundo da vida. É por que lido com gente “formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando” que a minha prática docente exige de mim responsabilidade ética. Por isso, “não posso estimular os sonhos impossíveis”, também não devo “negar a quem sonha o direito de sonhar” (FREIRE, 2005, p. 144).

Segundo Freire, uma das tarefas do educador sensível à situação do educando é “provocá-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto” (2005, p. 83). O trabalho docente constitui um processo educativo, sobretudo de escolas, voltado para a formação humana, através da mediação e da interação entre os conteúdos específicos das disciplinas em direção à construção de uma sociabilidade verdadeiramente humana onde os sujeitos constroem sua identidade no seio da coletividade.

É preciso reconhecer as transformações gerais ligadas aos avanços tecnológicos e científicos, à reestruturação produtiva e à intensificação dos meios de comunicação. Os estudantes de alguma forma estão sujeitos às novas realidades e às novas exigências dos sistemas de produção. As palavras de Libâneo (2006) muito bem reforçam essa perspectiva ao defender que a cultura experienciada do aluno hoje é como um mosaico de informações fragmentadas. Segundo o autor, a “escola deve, portanto, ajudar o aluno a reordenar e reestruturar essa informação” adquirindo os “elementos cognitivos para analisar criticamente essa informação e dar-lhe sentido pessoal” (p. 25).

Pensar temas do mundo da produção - econômica e social - tornou-se matéria de análise no meu trabalho diário. Para tanto, busquei diagnosticar nas minhas turmas questões próprias do mundo escolar, como indisciplina, fracasso escolar, resignação; mas também ingressei em temáticas ampliadas, como carreira profissional, sonhos e perspectivas dos alunos. Além dos diálogos com os alunos, sempre que possível, recolhia também discursos proferidos pelos pais dos alunos e por colegas professores sobre esse indecifrável quebra-cabeça, cujas

peças se deslocavam num encaixe e desencaixe. Paulatinamente, pude entender que essa emaranhada rede de intenções, vontades, projetos pessoais e coletivos esbarra nos limites ora bem definidos e demarcados, ora nebulosos, quase imperceptíveis.

Os limites são próprios do tempo-espaço que vivemos. Vivemos presos ao imediato, à produtividade e ao utilitarismo. Mendonça lembra que fazer do útil, o critério por excelência, na ordem prática, primeiramente “dá-nos a impressão de ser uma posição otimista, pois sugere permanentemente a idéia de criação [...] de um mudar constante, de um dirigir-se sempre adiante na escalada do sucesso”, também, por outro lado, “desaparece a idéia de um fim a atingir, porque o meio se torna fim [...] no fazer por fazer, sem que saibamos por que, para que, a não ser de uma forma negativa” (2001, p. 124).

Mais do que nunca era necessário conhecer o cenário onde atuo, de maneira que cabia questionar a escola onde leciono sobre qual o seu ideal educativo. Que ser humano queremos formar? Em resposta, a direção e a coordenação do CMP alegam que mais do que nunca se faz preciso defender um projeto educativo voltado para o “desenvolvimento de uma cidadania ativa e nas relações coletivas em contraposição ao individualismo, ao conformismo e ao corporativismo desagregador do modelo tradicional”. O discurso da direção da escola está alinhado com a filosofia exposta pelo projeto pedagógico da escola. O texto do documento reafirma que a filosofia educativa “reflete uma opção dialógica, expressando o desejo por uma sociedade menos excludente e mais fraterna e concebe que o conhecimento deva ter uma função emancipatória para os sujeitos [...] priorizando o ser em detrimento do ter e ratificar a interlocução como princípio educativo fundamental”. Para tanto, “as ações desenvolver-se-ão no sentido de construir uma cidadania participativa, através de um ensino crítico, que signifique o conhecimento e estimule a cooperação, reconhecendo o aluno como um sujeito concreto e capaz de (re)fazer sua história” (trecho extraído do PPP do CMP, 2006, p.12).

Não há como negar que o texto do projeto pedagógico surpreendeu-me de forma positiva. Minha surpresa foi perceber algumas categorias importantes, das quais destaco: emancipação, diálogo, cooperação, criticidade, sujeito. Além

disso, o texto faz referência a Paulo Freire, especificamente à obra *Pedagogia da Autonomia* (1997).

Temas como a emancipação e a autonomia na escola instigam-me desde meu ingresso na carreira docente. Questiono-me se a escola é capaz de realmente emancipar seus educandos. Será que do modo como está configurada pode contribuir para a autonomia do educando? Até onde a estrutura escolar não cria/expõe limites para a efetivação desse objetivo? Os professores estão sintonizados com esse projeto, ou é apenas uma ideia exposta para cumprir uma ordem normativa?

Portanto, considerando que o CMP enfatiza em sua proposta pedagógica a emancipação de seus alunos, e que esse conceito é elaborado a partir do pensamento de Paulo Freire, a questão que motiva esta pesquisa é: Em que medida os estudantes do CMP manifestam algum indício de posicionamento emancipatório coerente com a proposta político-pedagógica do autor que fundamenta o projeto em questão?

1. 2 Organização metodológica da pesquisa

A tarefa aqui é compreender se as referências teóricas, especialmente Freire, expostas no PPP da escola são presenças significativas na constituição de consciências; sem reconhecer, contudo, que outras instituições são partícipes desse processo de formação¹³. Para tanto, o objetivo central deste estudo é analisar até onde o propósito de emancipar os estudantes, anunciado no projeto pedagógico do CMP, de algum modo pode ser evidenciado na subjetividade dos alunos, sujeitos em formação.

Dada a complexidade que envolve o problema anunciado e ciente da amplitude das questões levantadas, das inúmeras formas de abordar a imbricada relação escola, projeto pedagógico e estudantes, e não desconsiderando os aspectos históricos, políticos e sociais que se inserem nessa discussão, destaco que foi imprescindível o delineamento metodológico para a realização desse estudo.

¹³ Destaco que outras instituições exercem o papel educativo: a igreja, a família, os clubes recreativos e, ultimamente de forma mais acentuada, a mídia.

No que concerne aos discentes participantes da pesquisa, diante do grande número de alunos matriculados na escola abordada, o estudo foi direcionado para um grupo de seis (6) alunos do 3º ano de Ensino Médio (turno da manhã). A opção pela escolha desses alunos e série deu-se basicamente porque percebi que grande parte desses estudantes ingressou na escola quando ainda cursavam o Ensino Fundamental, e, por estarem a mais tempo no CMP, concluí que maior teria sido a assimilação do objetivo proposto pela escola, logo as informações coletadas dariam maiores contribuições para o objetivo da pesquisa.

A seleção dos alunos escolhidos obedeceu aos seguintes critérios: a) A pesquisa foi realizada com alunos das turmas em que leciono a disciplina Geografia¹⁴. b) Considerando que leciono para 60 alunos do terceiro ano do Ensino Médio, optei pelo sorteio de dez por cento (10%)¹⁵, totalizando 6 alunos.

A coleta de dados (entrevistas) com alunos/sujeitos da pesquisa deu-se no espaço didático denominado de Laboratório de Geografia durante o terceiro trimestre do ano letivo 2009, no turno da tarde, sempre as terças-feiras¹⁶. Os sujeitos da pesquisa foram submetidos a uma entrevista, que de acordo com Ludke e André “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (1986, p. 34). Para o registro das entrevistas, estas foram gravadas e, em seguida, transcritas.

A busca por dados empíricos, portanto, contou com uma análise qualitativa que, segundo André (1995, p. 26), “ênfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano, buscando perceber para além do fenômeno, entendendo assim, como e que tipo de sentido os sujeitos dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem no cotidiano vivenciado”.

¹⁴ Quanto aos sujeitos desta pesquisa, opto pelos alunos das turmas em que eu ministrava a disciplina de Geografia. A justificativa se resume no fato de encontrar neles certa receptividade para o diálogo necessário.

¹⁵ Vale lembrar que nem todos os alunos da turma se dispuseram a participar da pesquisa, logo estes foram descartados no sorteio.

¹⁶ Destaco que as tardes da terça-feira era meu período de atendimento aos pais (todos os professores são obrigados a disponibilizar um horário para essa demanda). Eu aproveitei esse espaço para realizar a pesquisa com os alunos.

Destaco que as manifestações dos alunos/sujeitos desta pesquisa foram produzidas a partir das problematizações feitas pelo pesquisador. O recurso¹⁷ utilizado foi a exposição de categorias extraídas do pensamento freiriano tencionadas com o cotidiano dos educandos¹⁸. Os temas discutidos fazem referência ao complexo momento que passam as relações sociais, organizadas sob a ótica da produção e da desvalorização/degradação da vida humana, cuja referência é ditada pela indústria do consumo.

A opção do diálogo como recurso metodológico nesta pesquisa impõe-se pelo fato deste ser condizente com a proposta pedagógica de Freire, permitindo extrair um conjunto de variáveis sujeitas à problematização e interpretação de um campo maior do mundo dos entrevistados.

A proposta é, acompanhado de Freire, desenvolver essas discussões, visando refletir conceitos e percepções acerca do mundo dos jovens, sujeitos em formação, buscando reconhecer como estes interpretam a atual ordem social. A ideia, portanto, é colocar os alunos/sujeitos da pesquisa frente às questões *polêmicas*, a fim de perceber se é possível encontrar nos estudantes indícios de posicionamentos emancipatórios coerentes ou não com a proposta política de Freire.

Para a elaboração e constituição do presente texto, busquei a teorização dos dados empíricos, sempre dialogando/repensando a minha prática como educador, além de problematizar as relações sociais dos demais agentes envolvidos nesta pesquisa. Desse modo, enfatizo que minha escrita esteve sempre desafiada a inter-relacionar as leituras/percepções do mundo de cada um dos personagens diretamente aqui inscritos: autor, alunos/sujeitos da pesquisa e Freire.

Quanto ao referencial teórico que fundamenta este texto, saliento que, paralelamente à descrição dos dados empíricos, foi desenvolvido um estudo da obra de Freire, dando ênfase para: Educação como prática da Liberdade (1984), Conscientização (1980), Política e Educação (1992), À Sombra desta mangueira (1995), Pedagogia da Indignação (2000), além de Pedagogia do Oprimido (1987)

¹⁷ Conforme Gil (1987, p. 123), "à medida que possam ser utilizadas formas de classificação derivadas de teorias de reconhecido valor, é menos provável que a interpretação dos dados envolva julgamentos implícitos, preconceitos, intuições, opiniões de senso comum".

¹⁸ Sempre levava comigo recortes de matérias divulgadas nas principais agências de comunicação do país (revistas, jornais, etc.), buscando provocar a percepção dos alunos.

e Pedagogia da Autonomia (2005). Foi imprescindível também uma análise parcial da vasta literatura produzida por alguns dos seus comentadores, tais como: J. Simões Jorge (1979), Ghiggi (2002), Moacir Gadotti (1996), Ana Araújo Freire (2006), além do Dicionário Paulo Freire (2008).

Considerando a proposta metodológica anunciada, destaco que o estudo tanto avança na análise de categorias filosóficas extraídas do referencial freiriano, como discute percepções empíricas captadas nas falas dos sujeitos ao longo da pesquisa. A proposta é trazer para o texto sínteses capazes de dar sentido à pesquisa anunciada, referindo-me especialmente às observações e falas dos alunos/sujeitos da pesquisa. Para tanto, o pesquisador precisa procurar situações (locais ou pessoas) “que possam ser objetos de estudo ou fontes de dados” e, ao encontrar aquilo que pensa interessar-lhe, organiza então “uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objetivos” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 89).

Desse modo, a pesquisa, em sua primeira parte, apresenta a história, a estrutura e o projeto pedagógico do CMP. O aprofundamento teórico do capítulo foi dado no sentido de destacar conceitos expostos no PPP da escola. O projeto pedagógico foi tomado como ponto de partida para compreender o CMP, por reconhecer “que ele não se resume ao plano escolar, mas envolve a articulação de toda a ação de planejamento, efetivação e avaliação em processo contínuo, [...] ele permeia a possibilidade real entre o limite do condicionante e o potencial da efetivação” (VEIGA, 2004, p. 12-13). Ainda na primeira parte, busca-se captar o discurso dos agentes elaboradores do projeto em questão, especificamente da professora Vânia Chaigar coordenadora pedagógica do CMP, que, à época (período 2000 até 2006), esteve à frente do processo de discussão do PPP.

Em um segundo momento, há uma aproximação da proposta de emancipação do CMP ao pensamento de Paulo Freire, especificamente da pedagogia crítico-educativa freiriana. Também é abordado o conceito de emancipação, buscando desdobramentos no pensamento freiriano, enfatizando o caráter de uma nova práxis educacional voltada para a humanização, portanto, ação pedagógica ante a opressão desumanizante.

Por fim, no terceiro momento, são abordadas as falas e silêncios dos protagonistas da escola, um grupo de alunos¹⁹ do 3º ano do Ensino Médio. A justificativa da escolha dos alunos desse grau de instrução para serem os sujeitos dessa pesquisa reside na experiência escolar destes²⁰. Ênfase que o objetivo buscado nessa parte do estudo foi captar a assimilação dos alunos na proposta de emancipação, tomando como base investigatória temas emergentes atuais. Para tanto, foram extraídas do conceito de emancipação exposto no PPP do CMP e Freire, as categorias: autonomia, diálogo, conscientização e ética.

¹⁹ Lembro aqui que opto pela preservação da identidade dos alunos/sujeitos deste estudo por entender ser irrelevante para esta parte da pesquisa identificá-los. Limito-me, contudo, a apresentar ao fim do texto, como apêndice, uma breve descrição desses.

²⁰ Grande parte dos alunos do 3º ano ingressaram no CMP no ensino pré-escolar, com idade de cinco anos e estão saindo da escola com 18 anos, portanto, toda vida escolar foi desenvolvida nessa escola.

2 O COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE: PPP A SERVIÇO DA EMANCIPAÇÃO

2. 1 Conhecendo a história e a estrutura da escola em questão

O CMP, situado atualmente na rua Marcílio Dias nº 1797, ainda é reconhecido como sendo o maior educandário municipal da América Latina. A notoriedade adquirida por essa instituição se deve especialmente à sua história de 107 anos (completados em 2009) e à capacidade de atendimento a aproximadamente 4000 alunos numa estrutura de 17500 metros quadrados.

A criação do CMP, em 24 de outubro de 1902²¹, se deu a partir da constatação de que a cidade de Pelotas, à época, ressentia-se das deficiências de escolas, de modo especial, de um educandário onde fosse ministrado o ensino primário e secundário. A efetivação de tal empreendimento coube inicialmente à Maçonaria local, decidindo sobre a fundação de um estabelecimento de ensino, internato e externato, aberto a todos que desejassem frequentá-lo, sem qualquer injunção filosófica ou religiosa e sem preconceitos raciais de qualquer espécie.

Em 02 de fevereiro de 1903, foram solenemente inauguradas as aulas com uma matrícula inicial de 70 alunos, número este que, no encerramento do ano letivo quase dobrou, indo para 130. Em setembro do mesmo ano, o Ginásio Pelotense, em face ao seu crescente desenvolvimento, transferia suas instalações para o palacete, adquirido pela maçonaria, à rua Félix da Cunha esquina Tiradentes (centro de Pelotas), onde permaneceu por mais de meio século.

Em 08 de janeiro de 1906, conseguiu o Ginásio Pelotense a equiparação ao então Ginásio Nacional, de forma que, dois anos após, em 1908, formava-se a primeira turma de bacharéis em Ciências e Letras, num total de 10 alunos. No ano de 1911, em consequência do decreto do Governo da República, de caráter geral,

²¹ Denominado inicialmente de Ginásio Pelotense, o colégio situava-se então na rua Miguel Barcellos (centro de Pelotas). O primeiro diretor foi o professor bacharel Charles Dupont, que assumiu o cargo em 14 de novembro de 1902.

cessou a fiscalização federal do estabelecimento, extinguindo-se o bacharelado. Não obstante o fim do bacharelado, a matrícula e a frequência continuaram elevadas, atestando a confiança no ensino, comprovada pelas excelentes notas de aprovação de seus alunos, examinadas por bancas estranhas. Em 1915, o bacharelado foi restabelecido, voltando o Ginásio Pelotense a ter turmas licenciadas, nome dado aos que completavam o curso ginasial.

Em 1920, o governo municipal, então sob chefia do Dr. Cipriano Corrêa Barcelos, reconhecendo-lhe a estabilidade e os incontestáveis serviços prestados por esse educandário ante as exigências das novas leis do ensino, municipalizou-o, a fim de que se promovesse a merecida inspeção prévia. Isso ocorreu em 1922, sendo nomeado como inspetor o Sr. Artur Valença Appel, que prestou relevantes serviços ao ensino²².

Em 12 de setembro de 1925, obteve, novamente, a inspeção preliminar, conseguindo a sua equiparação ao Colégio D. Pedro II. Em 1931, foi criado o curso de Admissão, e em 1941, o curso Pré-jurídico.

Por decreto federal de 20 de janeiro de 1943, o Ginásio Pelotense foi autorizado a funcionar como Colégio, passando assim a denominar-se Colégio Municipal Pelotense. Em 1948 foi criado o curso Clássico, ficando então no colégio os cursos Admissão, Ginasial, Científico e Clássico.

Em 24 de outubro de 1961, foi realizado o sonho da comunidade de Pelotas com a inauguração do novo prédio, proporcionando um aumento considerável no número de matrículas. Um ano após, também em 24 de outubro, foi inaugurado o ginásio coberto, com área de 1400 m² e capacidade para 3000 pessoas. Em 13 de maio de 1982, foi inaugurado o auditório externo do colégio, com nome de Auditório Antônio Edgar Nogueira.

Em dezembro de 1992, com a inauguração do terceiro piso, o colégio teve sua capacidade de matrículas ampliadas para cerca de 4000 alunos. Outro fato importante ocorreu em 1994, quando foi implantado na escola o curso de Magistério, atualmente o único curso profissionalizante da escola.

Quanto à estrutura física, destaco que a escola atualmente dispõe de 50

²² Em 1924 o Ginásio Pelotense foi efetivamente municipalizado, isto é, por ato lavrado entre a Intendência, de um lado, e os representantes da Maçonaria e do Ginásio Pelotense, por outro, assumiu o governo municipal o compromisso de manter e dirigir esse estabelecimento de ensino.

salas de aula, 2 bibliotecas²³ (com 17,8 mil volumes), 2 laboratórios de informática, 3 laboratórios (biologia, física e química) e 7 salas de estudo (geografia, ciências sociais, idiomas, língua portuguesa, matemática, educação artística e música), 2 salas de vídeo e projeção, 2 auditórios (um interno e outro externo), 1 ginásio de esportes para 3.200 pessoas (1300m²), 7 quadras poliesportivas.

No tocante ao perfil docente adotado pelos colegas professores do CMP (atualmente constituído por 350 professores), percebo no cotidiano escolar, especificamente no espaço sala de aula, que as práticas e posturas dos colegas educadores se desdobram no rigor tradicional ou em tentativas isoladas de mobilização progressista. No meu cotidiano pude observar algumas contradições nas práticas dos colegas docentes, as quais são evidenciadas quando, por exemplo, o professor passa o ano letivo inteiro cobrando atitudes disciplinares, coagindo os alunos, induzindo-os ao *não falar*, imobilizando-os, mas, ao fim do período letivo, oferece (no sentido da doação) o prêmio (a nota), dando uma clara evidência de prática assistencialista, atitude essa plenamente respaldada e incentivada pelo gestor público administrativo²⁴. Por outro lado, também pude observar tentativas resistentes, compromissadas, afetivas, verdadeiras e, acima de tudo, respeitadas na relação dos professores com os alunos. Esse *tipo* de professor pode ser facilmente reconhecido nos corredores da escola, quando seus ex-alunos o abraçam fraternalmente, demonstrando assim toda sua admiração.

Ainda que grande parte dos professores afirme que a postura pedagógica docente deve privilegiar a interação permanente entre educadores e educandos, de tal modo que a própria função possa estar em constante alternância, entendo que “na teoria todos sabemos disso, mas também é verdade que [...], muitos educadores que enchem a boca de propósitos libertadores continuam a praticar a pedagogia opressora, num direcionamento nem sempre sutil, como se os

²³ Uma biblioteca infantil com 3.000 volumes.

²⁴ A esse respeito, destaco como exemplo os chamados “provões de início do ano letivo”. Trata-se de instrumentos avaliativos (prova) disponibilizados aos alunos que reprovarem em até duas disciplinas. Embora esse método vise oportunizar aos alunos a melhorarem e/ou recuperarem a nota, percebo que esse instrumento acaba conduzindo os estudantes a optarem pela lei do menor esforço. O aluno comprometido e esforçado muitas vezes me questiona se realmente vale a pena tanto esforço, uma vez que percebe que seu colega que não tem o hábito de estudar, ao fim, acaba tendo o mesmo rendimento que ele.

conceitos cartesianos possuísem a chave da história (FREI BETO, 1996, p. 265)".

Não há dúvidas de que a sociedade de Pelotas reconhece e se orgulha do Colégio Pelotense²⁵. Essa relação fica evidente em dois momentos: no aniversário da escola, quando ocorre o já consagrado desfile²⁶ pelas ruas de Pelotas²⁷; e também na disputa pelo ingresso na escola. Alguns pais me afirmaram que ainda reconhecem nessa escola pública a possibilidade de enfrentamento aos concorrentes do ensino privado às vagas do mercado de trabalho. Disse-me certa vez um pai: "fiquei um tarde toda na fila para inscrever meu filho, felizmente ele foi sorteado"²⁸.

A escola valoriza e retribui a confiança que a comunidade escolar nela deposita. A respeito disso, empenha-se em oferecer um espaço especificamente voltado a reforçar os conteúdos cobrados nos concursos vestibulares²⁹. Além disso, existe uma divulgação dentro da escola dos alunos que conseguem ingressar na universidade, sendo que o feito desses alunos *vencedores* é utilizado pela escola como um exemplo a ser seguido³⁰.

No que se refere aos discentes do CMP, destaco a desigualdade social dos alunos. As diferenças são visíveis. Grande parte dos estudantes dessa escola aparenta³¹ ter razoáveis níveis econômicos, destoando-se, nesse sentido, da maioria dos alunos que frequentam a escola pública, os quais, sabidamente, são

²⁵ Em 2000 o CMP recebeu da revista *Amanhã* o prêmio *top of mind* (nome dado a uma pesquisa que realiza avaliações de empresas e/ou instituições) como a escola mais lembrada pelos moradores de Pelotas, tornando-se assim uma espécie de vitrine educacional do município, ampliando a responsabilidade de todos que dela fazem parte.

²⁶ Nessa data festiva a escola se mostra para a comunidade, desfilando pelas principais ruas de Pelotas. No desfile, além da banda marcial do colégio, são divulgados os projetos da escola.

²⁷ Todos ficam a olhar, admirados com o grande número de alunos e professores. É comum ex-alunos fazerem comentários do tempo em que estudavam na escola: é pelo olhar do ex-aluno que se percebe todo o apreço pela escola.

²⁸ No período das inscrições dos novos alunos, é comum os pais e mães, buscando matricularem seus filhos na escola, ficarem durante horas na fila. Tendo em vista que o número de alunos pretendentes a uma das vagas do CMP é grande, o método utilizado é o sorteio, de sorte que a grande maioria dos que esperam pela vaga acabam sobrando.

²⁹ A escola disponibiliza uma sala e professores para alunos do 3º ano do Ensino Médio, uma espécie de curso pré-vestibular, visando reforçar os conteúdos cobrados nesses exames.

³⁰ O CMP disponibiliza um espaço de divulgação das notícias da escola. Trata-se de uma espécie de jornal com circulação mensal produzido pelos alunos da escola.

³¹ Observa-se o contexto social dos alunos pela boa qualidade de seus utensílios, roupas e materiais utilizados, além dos veículos dos pais/responsáveis pelo seu deslocamento.

oriundos de famílias humildes³². É comum estudar em uma mesma turma alunos que usam roupas³³ e outros aparatos tecnológicos³⁴ de alto valor agregado, e outros com extrema dificuldade de frequentar as aulas por falta de recursos financeiros³⁵.

2. 2 Interpretando a proposta educativa a partir do Projeto Político Pedagógico

Entendendo que o PPP é a normatização pedagógica de uma instituição educativa, e, portanto, um elemento teórico-metodológico capaz de transformar a instituição e os profissionais nela atuantes, buscarei aqui analisar os possíveis direcionamentos do projeto, especificamente quanto à intenção dada à proposta de “emancipar os sujeitos”. Desse modo, visando melhor interpretar a concepção pedagógica pensada no PPP da escola, mantive diálogos com a professora Vânia Chaigar, que, à época da elaboração do projeto, exercendo a função de coordenadora pedagógica, orientou os trabalhos referentes a sua formulação.

A fala³⁶ da professora Vânia dá conta que o documento foi elaborado a partir dos primeiros meses do ano letivo de 1999. “Naquele período, o exercício que coube a nós professores do Colégio Pelotense era responder a indagação: Qual escola queremos? Os próprios professores buscavam responder a si mesmos, para a partir daí contribuir de alguma forma para a construção de uma proposta pedagógica que pudesse dar conta das urgências que o novo século já reclamara”.

O texto do PPP evidencia que as discussões iniciais apontaram para a necessidade de (re)conhecer as circunstâncias do Colégio Pelotense, para que,

³² O que se comenta nos corredores da escola é que uma boa parte dos alunos já estudou inclusive em escola da rede de ensino privado, mas que os pais ao não “suportar” os valores que este setor exige, transferiram seus filhos para o CMP.

³³ O aluno faz questão de evidenciar que o tênis que usa tem o mesmo valor de um salário mínimo.

³⁴ Estou me referindo aos modernos celulares e aos aparelhos que têm entre outras funções a de executar músicas.

³⁵ Regularmente tenho problemas com alunos que faltam demasiadamente as aulas, os pais e/ou responsáveis ao serem chamados confessam que a família passa por “momentâneos problemas financeiros e, portanto, não há como pagar o transporte que seu(sua) filho(a) utiliza para ir ao colégio.

³⁶ O Depoimento da professora Vânia Chaigar foi extraído de registros de pesquisa de campo. O relato primeiramente foi gravado, e posteriormente transcrito para o corpo do texto.

de posse das informações coletadas, fosse possível organizar e planejar o ensino nessa escola. “Lembro que os primeiros debates tematizaram sobre questões próprias do contexto do fim da década de 90. Estávamos vivenciando não só a virada do século, mas também do milênio, portanto, sentíamos que o projeto pedagógico deveria ser repensado. Naquela época vigorava o discurso de que os males da humanidade seriam inevitáveis, e que as coisas são assim mesmo, como se o futuro já estivesse determinado, e nós, as pessoas, fôssemos apenas objetos da história. Mais do que nunca era preciso construir uma escola que exercitasse o poder de uma maneira horizontalizada, valorizando os distintos papéis desempenhados pelos sujeitos que a compõem, promovendo como princípios básicos da democracia o respeito, a responsabilidade e a solidariedade”, diz a professora Vânia.

Outro destaque apontado pela professora Vânia diz respeito ao aprofundamento teórico das discussões. “Precisávamos estar dispostos a ouvir e estudar cada ideia levantada. Lembro que líamos muito naquela época. Sempre que a nossa equipe do serviço de orientação pedagógica (SOP) deparava-se com algum tema polêmico, recorríamos às leituras”. No que se refere ao suporte teórico na fundamentação do projeto, a professora destaca Paulo Freire, principalmente a obra *Pedagogia da Autonomia* (1997), e Boaventura Santos, cuja obra destacada é *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade* (1999).

O Projeto Pedagógico estabelece a necessidade de conhecer amplamente a realidade existente através do diagnóstico e análise, de estabelecer objetivos comuns, caminhos e etapas para sua operacionalização, de divisão de tarefas entre os envolvidos e de avaliação contínua do processo e dos resultados alcançados. Para tanto, a equipe docente que esteve à frente desse processo, buscou primeiramente diagnosticar o perfil não só da escola pretendida, mas acima de tudo da formação escolar objetivada. Como recurso metodológico a coordenação desse processo organizou um questionário aplicado a toda a comunidade escolar. Foram chamados a participarem desse diálogo professores/as, alunos/as, funcionários/as e familiares, de forma que as reflexões e debates viabilizaram a elaboração desse documento.

Dentre as questões que orientaram o debate, destacam-se: Qual o perfil

do bom professor? Por quê? O que é para você um bom aluno? Por quê? O que você considera importante aprender na escola? As respostas dadas a esses questionamentos podem ser agrupadas em três categorias, relacionadas a: valores, atitudes e conhecimentos.

Os alunos do Ensino Fundamental associaram o perfil do bom professor com valores como a autoridade e o respeito aos educandos. Quanto ao perfil do bom aluno, os estudantes também enfatizaram a responsabilidade, a solidariedade, a disciplina, a participação. No que se refere ao perfil de uma boa escola, os alunos/as destacaram aspectos relacionados com a manutenção de uma boa convivência “que torne o aluno capaz de vencer os desafios na vida”.

Já os alunos do Ensino Médio destacaram que os conhecimentos deveriam estar mais de acordo com suas vidas, ou seja, os conteúdos deveriam estar conectados a temas como preparação para a vida (drogas, sexualidade, saúde), meio ambiente, artes, senso crítico, levando-os a compreender os porquês da história.

Segundo a professora Vânia, manifestações dos alunos que digam respeito à luta por uma sociedade mais democrática, onde haja o respeito, a responsabilidade e o diálogo, ganham especial dimensão. Percebe-se uma ênfase naqueles discursos que apontam claramente para uma nova ética na escola, segundo a qual, para os alunos, “ser inteligente ou saber muitas coisas não é tão importante, mas, sim, o que fazemos com elas”.

De outro lado, a visão de quem está do lado de fora da escola, os senhores pais e/ou responsáveis, indica a busca por uma escola que, atenta às diferenças individuais, faça cobranças através de “regras claras para toda a escola e tenha professores/as que exercem o papel de autoridade e sejam amigos/as dos/as alunos/as”. O discurso dos pais e responsáveis também enfatizou “uma formação geral que desenvolva valores como responsabilidade, respeito e solidariedade”. Destacaram ainda que aos estudantes, especialmente nas séries finais, “fossem trabalhados em relação à escolha da profissão/vocação”.

A professora Vânia enfatiza que no discurso dos pais está inserida “a expectativa por uma escola pragmática, que dê conta das exigências do atual contexto sócio-econômico”, como também “o reconhecimento da necessidade da

ampliação do papel dos educandos em relação a valores básicos para a consolidação de uma sociedade mais democrática e humana”.

Os professores, que também foram chamados a contribuir no processo de elaboração do PPP, enfatizaram que a escola precisa ser pensada a partir de uma estratégia coletiva para a formação dos/as alunos/as. A unidade de ações é uma importante referência formativa para os alunos. Os professores lembraram que os alunos têm dificuldades em lidar com limites e assumir responsabilidades, e que a motivação dos estudantes na maioria das vezes está associada principalmente à obtenção de notas, deixando em segundo plano a aprendizagem.

Em relação à escola até então existente, os docentes apontaram a falta de organização em alguns setores, alegando possíveis falhas na comunicação interna da instituição. Os professores destacaram a falta de unidade, alegando que há necessidade de uma definição clara na filosofia da escola, que sirva de elo a seu trabalho. Os docentes, em parte, têm se limitado a *dar aulas*, encontram-se desestimulados e sobrecarregados em sua tarefa de educar. Entretanto, estão interessados em mudanças pedagógicas que os levem à satisfação de ensinar e atender às necessidades que a comunidade pelotense exige.

No que se refere especificamente à análise dos/as professores/as, foi possível perceber, a partir do texto do PPP, que existia certo *mal-estar docente* ao sugerir rápidas mudanças quanto ao papel que tradicionalmente era exercido pelos/as profissionais na escola. Segundo a professora Vânia, os professores constataram que o ensino transmissivo, aquele baseado na transmissão de conteúdos previamente selecionados (independente da realidade dos/as alunos/as), dificilmente poderia dar conta das necessidades contemporâneas dos/as jovens e que a opção por um ensino compartilhado ou formativo parece fazer mais sentido. “As certezas, tão presentes nos paradigmas da modernidade, esvaíram-se e neste tempo de rápidas transformações técnico-científicas não é fácil perceber toda a complexidade da sociedade e consequentemente das finalidades da educação”.

O texto do PPP destaca a dificuldade em perceber toda a complexidade da sociedade e consequentemente das finalidades da educação neste tempo de

rápidas transformações técnico-científicas³⁷. Referindo-se a esse tema, Chaigar (2002) diz:

Se reconheço que a sociedade mudou radicalmente, aceito que o significado de educar também foi alterado. Hoje não é mais concebível o simples transmitir conhecimentos ou informações como sinônimo de educar. Este é um conceito muito mais complexo, amplo e dinâmico. Ele envolve a compreensão de que a educação acontece a todo o momento e em todos os espaços: no lar, na rua, na escola (CHAIGAR, 2002, p. 194).

O PPP propõe uma nova postura educativa. Para tanto, sugere substituir o verbo educar pelo *educar-se*. O conceito de *educar-se* trabalhado na elaboração do PPP é fundamentado em Gandin e Cruz, que o definem como sendo “a busca da própria identidade pessoal e grupal [...] apropriando-se de instrumentos para participar da sociedade, [...] assumindo um compromisso social³⁸”.

A professora Vânia lembra ainda que o verbo *educar-se*, numa perspectiva emancipatória, “está mais próximo do verbo partilhar, numa ação em que educador e educando aprendem mediante situações geradas pelo diálogo e pelo afeto”, havendo, dessa forma, uma “partilha de saberes, mas também de valores e atitudes a partir da qual ambos são estimulados e enriquecidos”.

Em 2006 foi aprovado o texto final do PPP contendo os pressupostos básicos do CMP ou sua filosofia educativa. Para melhor entender a proposta do PPP, destaco dois trechos que serão problematizados neste estudo. Diz o texto:

A mesma reflete uma “opção dialógica de Freire (1997), expressa o desejo por uma sociedade menos excludente e mais fraterna e concebe que o conhecimento deva ter uma função emancipatória para os sujeitos”. Para o CMP, a realidade é uma totalidade que engloba questões sociais, políticas, econômicas e culturais. Nesta perspectiva entende que a sociedade necessita de intervenções transformadoras, numa ação crítica aos valores vigentes, para que a mesma possa ser mais justa, igualitária, cooperativa, ética e humana. [...] A escola, como parte desta totalidade, deve voltar-se para a emancipação da pessoa, priorizando o ‘ser’ em detrimento do ‘ter’ e ratificar a interlocução como princípio educativo fundamental. As ações desenvolver-se-ão no sentido

³⁷ Texto do PPP, 2006, p. 12.

³⁸ Idem.

de construir uma *cidadania participativa* através de um ensino crítico, que signifique o conhecimento, valorize o lúdico e estimule a cooperação, reconhecendo o aluno como um sujeito concreto e capaz de (re)fazer a sua história (PPP do CMP, p. 12).

Ao ser questionada sobre a razão de Freire ter sido tomado como referência bibliográfica na elaboração do texto, a professora Vânia lembrou-se de alguns pontos: “À época, mais do que fundamentação teórica para o projeto, buscávamos esclarecimentos sobre pontos que julgávamos importantes”. Quais temas incomodavam? “Pensávamos numa escola que rompesse o modelo tradicional até então vigente. De algum modo queríamos inovar. Transformar a escola. Não sabíamos ao certo o que e como fazer, logo, precisávamos nos orientar”. Como Freire pode ser útil? “Freire respondia nosso anseio de mudança. O texto *Pedagogia da Autonomia* foi colocado na mesa. Lembro que estudávamos muito. Sempre que o processo de elaboração do projeto emperrava em algum ponto, recorríamos ao texto. Analisávamos os conceitos rigorosamente”. Como foram pensadas as categorias freirianas? “A princípio trabalhamos com o diálogo, depois foi sendo incorporada a autonomia e a criticidade ou conscientização”. Por quê? “Queríamos uma proposta aberta, que não engessasse o PPP, logo pensamos no diálogo, buscando aproximar o professor e o aluno. O conceito de autonomia foi tratado na perspectiva do aluno como sujeito com capacidade de fazer sua história, e não puramente como algo estático, indolente que precise ser domesticado. O conceito de conscientização se fez evidente uma vez que almejávamos uma educação que questionasse os valores vigentes na nossa sociedade. Os alunos precisam lutar por uma sociedade menos excludente, mais igualitária, ética e humana”.

Reconheço que autonomia, criticidade, ética e diálogo estão presentes no texto, trata-se de importantes categorias no pensamento freiriano, mas na filosofia do projeto há um conceito central³⁹ exposto no trecho: “A escola (...) deve voltar-se para a emancipação da pessoa, priorizando o ser em detrimento do ter”. Logo, pergunto: O que a equipe de professores que estiveram imbuídos na elaboração do PPP pensaram quando centralizaram a proposta pedagógica em torno do

³⁹ A equipe de professores que redigiu o texto do PPP teve o objetivo de destacar o fragmento: “A escola (CMP) deve voltar-se para a emancipação da pessoa, priorizando o ser em detrimento do ter”, prova disso é que esse fragmento foi colocado em negrito.

conceito Emancipação? “Precisávamos romper com essa lógica da exclusão que marginalizava e levava os meninos e meninas a sentirem-se inferiorizados e incapazes. Era preciso desconstruir a ideologia fatalista de que as coisas são assim mesmo. As escolas precisam reafirmar seu compromisso com o sujeito da educação, reconhecendo professor e aluno como seres capazes de construir sua própria história”.

Na prática, em relação aos alunos, o que é emancipar? “Os alunos que aqui chegam, oriundos dos mais distintos espaços sociais, trazem consigo um universo característico do lugar donde residem. No que se refere à realidade dos alunos do CMP, há uma enorme disparidade social. Precisamos atender tanto os alunos de famílias com um razoável nível social, como também meninos e meninas de origem social muito pobre. Em se tratando especificamente dos alunos de famílias humildes, torna-se mais do que necessário levá-los a crer na sua própria capacidade de afirmação”.

Ante o exposto, fica evidente que o objetivo central proposto no PPP é direcionado para elevação da autoestima dos seus alunos. No acreditar em si mesmo. Nesse sentido, o conceito de Emancipação é interpretado neste estudo como processo pedagógico que possibilita aos educandos a superação dos condicionantes sócio-políticos na direção de objetivos individuais.

Portanto, tendo presente as interpretações acima anunciadas, a tarefa aqui é explicitar relações entre o pensamento de Freire não só com a escola, mas também com o conceito de emancipação.

3 O PROJETO DE EMANCIPAÇÃO DO COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE: LEITURA COM PAULO FREIRE

Destaco inicialmente que Freire em relação à escola sempre demonstrou esperança⁴⁰, compreendendo-a acima de tudo como um espaço de socialização, onde o processo educativo extrapola a sala de aula, percebendo que seu caráter informativo percorre ambientes como o recreio, o pátio da escola, além da vida fora da escola.

Freire, embora reconhecendo os limites da ação possível no interior da instituição escolar, aponta para a relação dialética entre essa instituição e a sociedade, propondo “a busca dos espaços livres que podem servir de ponto de partida para um trabalho destinado a politizar e superar a instituição escolar tal qual ela está hoje”⁴¹.

A crença na força da prática educativa escolar como possibilidade é percebida quando Freire afirma que a escola “[...] não podendo tudo, pode alguma coisa”, recusando, portanto, o otimismo ingênuo, “[...] que tem na educação a chave das transformações sociais, a solução para todos os problemas”, como também, o pessimismo acrítico e mecanicista (1987, p. 97).

Quanto às interpretações do papel da escola, os debates multiplicam-se a partir das transformações tecnológicas que a sociedade vem atualmente vivenciando. As discussões giram em torno da precariedade das instituições educativas (neste caso, muito mais as públicas), quanto ao atendimento mínimo das novas exigências e demandas que o mundo reclama.

O problema que a sociedade anuncia é saber se a educação oferecida pelo Estado concebe ao educando as condições necessárias para a disputa do mercado de trabalho. Além disso, as críticas fortificam-se a partir das pesquisas

⁴⁰ Freire sempre falou bem da escola, porque, ao contrário de Illich, acreditava nela. Suas críticas foram direcionadas para a escola tradicional no que se refere ao seu aspecto burocrático, que obstaculiza sua autonomia e conserva o seu ideal formativo.

⁴¹ Gadotti, 1996, p. 581.

anunciadas⁴² a respeito do conteúdo trabalhado em sala de aula e da formação dos professores em atividade.

Nesse sentido, adianto que a escola que conhecemos não pode ser tomada como uma situação dada, mas, antes, como sendo parte de um movimento histórico e ligada a todo um conjunto de interpretações conectadas tanto às questões globais referentes aos aspectos de ordem legislativa, explícitas nas regras do macro sistema, como às circunstâncias próprias do lugar⁴³ em que ocupa e atua.

Portanto, quando quisermos conhecer uma escola, deveremos levar em conta as características específicas do ambiente físico, econômico e cultural em que se situa (a escola sendo parte de uma comunidade, acaba impregnando-se das feições da comunidade que ela atende), além das normas a ela incorporadas, norteadas por um perfil pedagógico, resultado do confronto entre sujeitos a partir dos seus projetos pessoais alinhados, regidos e condicionados pela posição ideológica, que num dado período administra não só a instituição escolar em questão, mas também a mantenedora.

Quanto ao objetivo geral da escola, entendo que Libâneo consegue sintetizá-lo muito bem quando afirma que essa instituição social formativa sustenta-se a partir do “desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, valores), para tornarem-se cidadãos participantes na sociedade em que vivem” (2008, p. 300).

Mas se de um lado o objetivo escolar está explícito, por outro, as estratégias, os direcionamentos e, principalmente, a finalidade da educação escolar, ainda carecem de maiores esclarecimentos.

Assim, ao abordar todo e qualquer processo educacional, deve-se necessariamente vislumbrar o caráter político-ideológico que o sustenta e orienta, levando em consideração o contexto estrutural da sociedade em que o mesmo

⁴² Refiro-me aqui à matéria publicada na Revista Veja publicada em maio de 2008, que fez duras críticas ao que chamou de processo de ideologização dos alunos nas escolas. A matéria defendia que o ensino escolar deveria dar mais ênfase a cientistas como Einstein ao invés de teóricos como Marx e Paulo Freire.

⁴³ Aqui podemos diferenciar as diferentes características que envolvem as escolas rurais e urbanas, sendo que nas últimas, existem discrepâncias típicas das escolas de centro e de periferias.

transcorre. Porque subjacente a esta ação cultural produzida pela relação educandos-educadores, por intermédio do processo constante de diálogo e enfrentamento de consciências, é que estão as concepções dos profissionais da educação em relação aos seus conceitos de ser humano bem como as propostas e projetos de cidadania e de emancipação⁴⁴.

Nesse sentido, o que se pontua como desafio é a necessidade de evidenciar que a educação não é um ato neutro e individual, e sim de natureza coletiva e política, pois carrega sempre uma intencionalidade⁴⁵ e depende diretamente do conceito de ser humano⁴⁶.

3. 1 A dualidade pedagógica da escola: da adaptação para a inserção

Freire, partindo da concepção de que a educação é uma forma política de intervenção no mundo que “aspira mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade”, do direito das pessoas “ao trabalho, à terra, à educação, à saúde”, aponta para o caráter ideológico ao qual ela se direciona (2005, p.109). Nesse sentido, convém aqui lembrar que o princípio ideológico que dá suporte ao ideal de escola adotado pode ser identificado inicialmente sob as linhas tradicional e progressista, ou, nos termos de Freire, bancária e problematizadora.

Dentro da perspectiva tradicional, conforme Carnoy (1984, p. 04), a escola tem a função de “integrar as novas gerações no contexto socioeconômico - cultural vigente e instrumentalizá-las segundo as necessidades concretas da sociedade em questão”. Na visão do autor, o “*indivíduo universal* entra em conflito com o *indivíduo separado* (ou singular) pregado pelo princípio liberal do *laissez-*

⁴⁴ Bastos; Mallmann, 2001, p. 01.

⁴⁵ Álvaro Vieira- Pinto, 1987, p. 35.

⁴⁶ Conforme Álvaro Vieira-Pinto, não se “pode pretender formar um homem sem um prévio conceito ideal de homem. [...] Nas formas superiores de consciência (autoconsciência) o legislador, assim como o educador, sabe que se enfrenta com uma outra consciência e que seu papel consiste em trazê-la ao conhecimento dos interesses gerais da sociedade mediante um permanente diálogo entre consciências. Na forma elementar, ingênua, a educação é considerada como o procedimento de transformação do não-homem em homem. Na “forma superior, crítica, a educação se concebe como um diálogo entre dois homens, na verdade, entre dois educadores. Daí que a educação seja uma forma particular de responsabilidade da ação entre dois homens” (idem).

faire (ou seja, da livre iniciativa)”⁴⁷. Nesse ideal educacional, “cada pessoa é responsável por si mesma, separada da história e das interações passadas, lutando umas contra as outras”⁴⁸.

Na leitura de Veiga-Neto (2006)⁴⁹, a escola ainda continua sendo a principal instituição encarregada de constituir um tipo de mundo que chamamos de *moderno*, necessária ao projeto de organização e de socialização das pessoas. Nesse sentido, a escola é vista como aquela instituição que se dedica a inculcar e a promover os comportamentos e condutas necessárias e adequadas para que as sociedades atinjam seus objetivos concretizando seus projetos pessoais.

A escola como o lugar capaz de arrancar cada um de nós, e, assim, arrancar a sociedade de que fizemos parte- da menoridade e nos lançar num estágio de vida mais evoluído, criando uma sociedade formada por cidadãos que, por estarem na mesma cidade, estão num ambiente comum e, por isso, têm que aprender a viver minimamente tolerando, em cooperação mútua e sem barbarizarem. Esse talvez seja o sentido mais radical da escola moderna (VEIGA-NETO, apud, COSTA, 2006, p.104-105).

Essa leitura contempla os objetivos da escola liberal, que sempre estiveram enfocados para *o ensinar algo para alguma coisa*, no sentido de *preparar/aparelhar para*, ideia, aliás, que ganha força nos discursos midiáticos pelo mercado, reforçando a visão messiânica da educação.

Enguita (1989), ao analisar os objetivos do ensino escolar, afirma que a sociedade capitalista, ao assumir o domínio do poder, propôs uma educabilidade que viesse a cumprir minimamente com aparelhamento do aluno (futuro trabalhador), sem um aprofundamento nas questões políticas, por exemplo. Enguita chamou isso de ensino intermediário.

⁴⁷ Carnoy, 1984, p. 04.

⁴⁸ Na leitura de Carnoy, essas lutas são resolvidas por "regras e regulamentos" universalmente aceitos porque são imparciais e justos: os conflitos econômicos são resolvidos pelo sistema de mercado e os conflitos políticos são resolvidos pelo sistema legal em vigor no Estado democrático.

⁴⁹ Trecho da entrevista que o professor Alfredo Veiga-Neto cedeu à professora Marisa V. Costa, em 19/ 07/ 2002, publicada no livro *A escola tem futuro?* (2006).

A via intermediária era a única que podia suscitar o consenso das forças bem-pensantes: educá-los, mas não demasiadamente. O bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la. O suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nesta vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar (1989, p.112).

O modelo educacional orientado pelo sistema econômico liberal objetivou exclusivamente formar um sujeito capacitado ao mercado e que pudesse comercializar sua força de trabalho, de forma que o resultante dessa relação fosse a renda. Com isso, o trabalhador assumiria uma dupla função: trabalhador e consumidor. Essa interpretação defende que a empregabilidade virá a garantir a renda, e em tendo renda, tem-se consumo. O consumo, como sabemos, é a mola propulsora do mercado liberal.

Convém lembrar que a imagem da escola associada ao trabalho continua nos dias atuais. O objetivo de formação ou capacitação para busca profissional de alguma forma alinha-se ao seu propósito idealizado pelos alunos. Dados nacionais trazidos pela revista Nova Escola, publicada em março de 2007, confirmam que 76% dos alunos entrevistados veem a escola como o lugar onde podem “aprender coisas para o trabalho”⁵⁰. Esse modo de perceber a escola como sendo a redenção de todos os males sentidos pela sociedade – especificamente pelos pais⁵¹, que em muitos casos delegam às escolas a educação negada pela família⁵² – se torna frágil à medida que o nível de escolaridade não venha a garantir a empregabilidade, e que o ser cidadão (pelo menos no Brasil), na maioria dos casos⁵³, “reduz o ser humano à condição

⁵⁰ In: Revista Nova Escola. Ed. Abril. 2007, p. 07.

⁵¹ É comum a escola fazer reuniões com os pais e mães dos alunos chamados de desordeiros. Em muitas dessas oportunidades pude dialogar com pais e mães dos meus alunos com baixo rendimento. E o que ouço é a preocupação com o futuro profissional dos seus filhos, ou seja, os pais querem que seus filhos atinjam um bom nível intelectual, buscando alcançar uma posição social melhor. “Quero que meu filho tenha uma vida melhor do que está sendo a minha”, dizem.

⁵² Entendo que o impulso dado aos filhos na busca pela sua profissionalização é importante, mas também a formação de sujeito requer um comprometimento familiar; entretanto, o que vem acontecendo, salvo raras exceções, é a omissão da família na educação de alguns valores essenciais. Valores que julgo imprescindíveis para um bom convívio escolar. Lembro que os alunos passam a fazer parte da escola a partir dos 6 anos, e o período anterior a esse não deve ser desprezado, do contrário, a escola encontrará enormes dificuldades para preencher a lacuna deixada pela família.

⁵³ A noção de direitos e deveres ligada, acima de tudo, a ideia de consumidores, já que sabemos que estamos cada vez mais envolvidos nessa lógica neoliberal, segundo a qual somos ensinados a desejar e a imaginar que somos “livres” para escolhermos os bens e serviços que queremos consumir.

apenas de mercadoria”. Embora os pais e alunos já tenham percebido que “têm direitos como seres humanos, esses direitos resumem-se a ideias como empregável, rentável ao mercado”⁵⁴.

Para Rossi (1983), a educação implementada pelos conservadores visa à eliminação da ignorância do povo, uma vez que entendiam que esta seria a causa mais grave das perturbações sociais. A escola, eliminando a ignorância, contribui para o ajustamento da criança, do jovem, transformando-o no cidadão útil para o amanhã. A crítica de Rossi parte da ideia de que a educação liberal, tendo como ponto importante a “[...] igualdade de oportunidade para todos”, ideário que se afirma sobre a promessa de “[...] garantir aos mais capazes, aos mais esforçados, aos que trabalham duro, o acesso às melhores posições”, nos impõe o mito de que “[...] quem não subisse, ou não teria se esforçado o suficiente, ou teria sido menos capaz” (1983, p.71).

Do mesmo modo, a educação numa perspectiva liberal capitalista pode ser interpretada como um modelo formativo que visa tão somente aparelhar seus alunos para estarem aptos para o mercado de trabalho, dando um sentido de *independência* econômica, portanto, *autônomos*, capacitados para conduzirem-se pela vida enfrentando as exigências que o mundo lhes reserva. Esse modelo propaga que “[...] no mundo econômico, a liberdade de iniciativa” assegura que cada indivíduo (bom trabalhador), através de seu esforço, possa ter “[...] o acesso à propriedade”. Nessa lógica, “só não é empresário no capitalismo quem não se esforçou o suficiente ou quem não tem capacidade, porque liberdade para sê-lo todos têm” (ROSSI, 1983, p. 71)

Freire denuncia que do ponto de vista dessa ideologia fatalista “só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada”, para tanto o “treino técnico” torna-se ferramenta “indispensável [...] à sua sobrevivência” (2005, p. 11).

A manutenção a esse modelo de educação voltado tão somente para o ajustamento ao mundo pronto, como algo dado, estático, se dá pela posição de passividade imposta aos educandos. Anular o poder criador dos educandos, minimizando-os, estimulando sua ingenuidade, e não sua criticidade, acaba, por

⁵⁴ Arroyo, 2006, p. 133.

assim dizer, satisfazendo tão somente aos interesses das elites sociais, para as quais “o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação”, mas “preservar a situação em que são beneficiados” (FREIRE, 1987, p. 60). Freire, quando estava ainda à frente da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, afirmava que a prática educativa “conservadora [...] busca, ao ensinar os conteúdos, ocultar a razão de ser de um sem-número de problemas sociais [...], procurando acomodar, adaptar os educandos ao mundo dado” (1995, p. 30).

A educação problematizadora, por sua vez, centraliza-se na formação do *sujeito*, entendendo o ato pedagógico como um processo de humanização dos educadores e educandos. Nesse sentido, a proposta pedagógica da educação problematizadora é transformar a ordem daquilo que está posto ou simplesmente predeterminado, de forma que educador e educando, ao serem transformados em *pesquisadores críticos*, assumam-se como *leitores críticos do mundo*. Para tanto, a base necessária é o processo de interlocução entre eles. Para os opressores, por outro lado, o mundo não é tomado como um problema, pois se apresenta como algo já consolidado a que os humanos devem se adaptar. O sistema de produção e de consumo é considerado como sendo ideal, eliminando a realidade problematizadora através de explicações mágicas, fatalistas.

O pensamento crítico contrasta com o pensamento ingênuo, que vê o “tempo histórico como um peso, uma estratificação das aquisições e experiências do passado”, do qual o presente deve emergir normalizado e “bem-comportado”. Para o pensador ingênuo, o importante é a acomodação a este “hoje” normalizado. Para o crítico, o importante é a contínua transformação da realidade. (FREIRE, 1973, p.73)

A problematização nasce exatamente do desejo que o ser humano tem em saber mais de si e da realidade⁵⁵. Nessa perspectiva, a exigência do comprometimento docente deve estar alinhada com o exercício da problematização permanente do contexto social do educando, criando, assim, “possibilidades para a sua produção ou a sua (re) construção”⁵⁶, sendo a função

⁵⁵ J. Simões Jorge. 1979.

⁵⁶ Freire, 2005, p. 22.

do professor estimular seus alunos a pensar o mundo, uma vez desafiados por ele.

É do contexto social, denominado por Freire como realidade, que emergem as questões, que por sua vez, nortearão os conteúdos trabalhados em aula. Estudar seriamente um texto é perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim a sua atitude crítica em face dele.

Os sujeitos no seu processo de *estar sendo*, segundo Freire (1980), encontram-se tanto imersos como emersos nas suas realidades existenciais. Para o autor, nesse processo “ocorre um movimento de reciprocidade que influi neles e no qual eles igualmente influem” (p. 33).

Essa realidade que os abriga atua sobre eles de duas maneiras: de um lado, eles se *sentem determinados* por estarem localizados num tempo/espaço, herdeiros de uma cultura atrelada às condições sócio-históricas de seu existir; por outro, são capacitados pela possibilidade de apreensão crítica da realidade objetiva, desvelando-a, cujo ato lhes permite a construção e transformação da história pelas suas próprias mãos. Para Freire:

Assim é possível explicar, por meio de conceitos, por que os indivíduos começam a portar-se de uma maneira diferente frente à realidade objetiva, uma vez que esta realidade deixou de apresentar-se como um beco sem saída e tomou o seu verdadeiro aspecto: um desafio a que os homens devem responder (FREIRE, 1980, p. 31).

A realidade é interpretada por Freire como sendo um processo histórico, como *possibilidade* e não como *determinação*, onde o mundo não é, mas *está sendo*. Aliado a essa concepção dinâmica de mundo, está também o movimento da ação reflexiva (pensamento que não se separa da ação) possibilitando a transformação desta realidade⁵⁷. Gadotti (1996, p.80) lembra que Freire não

⁵⁷ O conceito de realidade, conforme Gadotti (2008, p. 350), fundamenta-se na obra de “Dialética do Concreto”, na qual o seu autor, Kosik, defende que “a realidade não é a junção de partes simples de um todo, nem um conjunto de todos os fatos”, e que para conhecê-la é preciso antes

pensava a realidade como um sociólogo que apenas procurava entendê-la. Ele buscava “nas ciências (sociais e naturais), elementos para, compreendendo mais cientificamente a realidade, poder intervir mais eficazmente nela”. É o que caracteriza a interdisciplinaridade na sua obra, segundo a qual a educação é pensada ao mesmo tempo “como um ato político, como um ato de conhecimento e como ato criador”⁵⁸.

Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências [...]. A (re)produção no sentido de reconstruir a realidade é possível graças à *contradição* (FREIRE, 2005, p. 76-77).

Portanto, Freire convida aqueles que “vivem no anonimato nivelador da massificação, seres inconscientes, alienados e marginalizados em relação às exigências e aos desafios da realidade”⁵⁹ a saírem da apatia e do conformismo de *demitidos da vida* e os desafia a compreenderem que a situação em que se encontram é resultado do contexto econômico-político-ideológico da sociedade em que vivem⁶⁰.

3. 2 Buscando relações entre a proposta de educação emancipadora da escola e o pensamento freiriano

O CMP, percebendo que a realidade é uma totalidade que engloba questões sociais, políticas, econômicas e culturais, entende que a sociedade necessita de *intervenções transformadoras, numa ação crítica aos valores vigentes, para que a mesma possa ser mais justa, igualitária, cooperativa, ética e*

“compreender os fatos como partes ou como pequenas totalidades pertencentes a um todo maior”: a *totalidade concreta*, que, por sua vez, também cria as partes. Kosik lembra que a realidade na sua concreticidade torna-se incognoscível, já que é possível acrescentar a cada fenômeno que compõe a realidade concreta, ulteriores facetas e aspectos, fatos esquecidos ou ainda não descobertos. Por isso a defesa de Kosik vai ao sentido de que a totalidade significa a realidade como um todo estruturado, dialético, no/do qual um fato qualquer pode vir a ser relacionalmente compreendido. Kosik, *Dialética do concreto*, 1985, p. 35.

⁵⁸ Gadotti, 1996, p. 80.

⁵⁹ J. Simões Jorge, 1979, p. 23.

⁶⁰ Ana de Araújo Freire, 2006, p. 341.

humana. Para tanto, projeta uma proposta pedagógica que enfatiza o ensino crítico, estimule a cooperação, reconhecendo o aluno como um sujeito concreto e capaz de (re)fazer a sua história.

Desafiado pelo texto do PPP do CMP, o qual anuncia que sua filosofia pedagógica é voltada para a “emancipação dos sujeitos”, e cujo referencial teórico é centralizado em Freire, impõe-se aqui a necessidade de analisar o conceito de emancipação⁶¹.

O termo emancipação raramente⁶² aparece nos textos de Freire. Dentre as poucas vezes que o autor emprega o termo, destaco o fragmento do texto *Pedagogia do Oprimido*, onde o autor defende que seres humanos “submetidos à dominação lutem por sua emancipação” (1987, p. 75). Freire, partindo da concepção marxista de que a realidade social objetiva é produto da ação humana, e que esta, na inversão da práxis, se volta contra os humanos e os condiciona, entende que transformar essa realidade é tarefa histórica dos humanos⁶³.

É evidente que Freire nutriu-se de referências da tradição filosófica para a elaboração de seu próprio conceito. Sua segunda esposa, Ana Araújo Freire, relata no seu livro ‘Paulo Freire uma história de vida’ (2006) que as influências teóricas em Freire “foram amplas e profundas”, de maneira que os mais diferentes autores, “de quaisquer ideologias ou escola de formação” foram extremamente importantes na consolidação do pensamento freiriano⁶⁴.

⁶¹ Quanto à origem do conceito de emancipação, conforme Pogrebinschi, em sua formulação latina original, ‘emancipatio’ deriva de ‘emanucapere’. No âmbito jurídico, por sua vez, o termo está relacionado à paterfamilias da República Romana, aquele que tinha autorização para libertar seu filho do pátrio poder. Este conceito é retomado pelo projeto do iluminismo, através dos ideários de liberdade e igualdade, inspiradores da Revolução Francesa. Nesse contexto, o conceito de emancipação é também apresentado na perspectiva de auto-emancipação, passando a ser ação do próprio sujeito. Portanto, se na Roma republicana a autoridade que proporcionava a emancipação era o paterfamilias, na Idade Média ela passa a ser o direito emanado do Estado, tem-se, portanto, a emancipação no campo público, político. O Estado representa o agente emancipatório, ou seja, um instrumento de realização da emancipação. POGREBINSCHI, Thamy. *Emancipação: um conceito em busca de uma teoria*. Rio de Janeiro: Anais do 4º Encontro Nacional da ABCP – Associação Brasileira de Ciência Política, PUC – Rio de Janeiro, 2004.

⁶² Analisando as duas das principais bibliografias de Freire, percebe-se que não há evidências de que esse autor tenha se detido nesse conceito. Porém, o termo Emancipação aparece no ‘Dicionário Paulo Freire’, publicado em 2008. Segundo o autor do verbete, Carlos Eduardo Moreira, Freire defende “uma pedagogia para homens e mulheres se emanciparem, mediante uma luta pela libertação” (p. 163).

⁶³ Freire, 1987, p. 37.

⁶⁴ Segundo levantamentos feitos pela professora Ana Maria de Araújo Freire, foram cerca de 572 livros que Freire listou com seu próprio punho em seu livro de registros.

Dentre as influências filosóficas, cito Marx, que elabora o conceito de emancipação em meio ao processo de estruturação do capitalismo intensificado pelo aprofundamento na divisão de classes⁶⁵ manifestada na relação entre burgueses e proletários. Marx, ao perceber as contradições que o sistema econômico capitalista vinha produzindo, assume uma posição contrária às emergentes ideias liberais. Dentro da perspectiva de transformação econômico-social, é que Marx se mantém fundamentalmente interessado “na emancipação do homem como indivíduo, na superação da sua alienação, na restauração da capacidade dele para relacionar-se inteiramente com seus semelhantes e com a natureza” (FROMM, 1983, p. 16).

A teoria marxista movimenta-se, portanto, dentro de uma perspectiva do conflito derivado da materialidade das relações sociais ordenadas por uma estrutura classista. Nessa perspectiva, há uma mediação de primeira ordem, constituída pelo pressuposto da centralidade do trabalho como criador da condição humana, que recebe, historicamente, mediações de segunda ordem, que transformam o trabalho criador em *alienação, mercadoria e força de trabalho*. Nesse sentido, a emancipação humana não acontecerá por eventualidade, por concessão, mas será uma conquista efetivada pela práxis humana, que demanda uma luta ininterrupta por meio da conscientização política.

O conceito de emancipação também foi constituinte do projeto dos pensadores da Teoria Crítica ou Escola de Frankfurt⁶⁶. Particularmente com Adorno⁶⁷, partindo da constatação de que a sociedade contemporânea cada vez

⁶⁵ Segundo Gadotti (1991, p. 75-76), as classes sociais são grupos humanos que se diferenciam entre si pela posição que ocupam num determinado modo de produção e pelo seu papel na apropriação da riqueza. Cada um pertence a uma classe social de acordo com a parte que lhe cabe na divisão da riqueza que uma sociedade produz. Por ocuparem posições diferentes em determinado regime econômico, algumas classes podem apropriar-se do trabalho das outras. Os conflitos de interesses entre as classes conduzem inevitavelmente à luta entre exploradores e explorados.

⁶⁶ A Escola de Frankfurt foi criada na Alemanha em 1923. Constituiu um grupo de intelectuais que formularam uma teoria social específica, de inspiração marxista. Contudo, não permaneceu na Alemanha, pois foi “transferida” para os Estados Unidos em 1933, onde permaneceu até 1950, retornando ao país origem. Seus principais representantes foram: Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Jürgen Habermas.

⁶⁷ Na obra Educação e emancipação (2003), Adorno transcreve uma conversação que teve com Hellmut Becker e Gerd Adelbach, em 1969, sobre o processo educacional e a prática emancipatória. Adorno recoloca o desafio de no mínimo fazer oposição à barbárie, a partir de uma educação que promova a emancipação.

mais *esclarecida* vem caminhando para o que ele chamou de Barbárie⁶⁸. Adorno defende a ideia de que a razão instrumental vem sendo reprimida e ofuscada⁶⁹ pela invasão da indústria cultural que, reproduzindo a ideologia dominante, ocupa continuamente os “espaços com a massificação da informação”, criando uma aparente “integração a partir do consumo”, mantendo a dicotomia, sobretudo “no enfrentamento de interesses fortemente estabelecidos” (PUCCI, 1994, p. 37). Sobre esse aspecto, Adorno encaminha sua crítica aos processos educacionais, especificamente à educação científica, entendendo que ela não teria sido um fator de emancipação, mas, ao contrário, teria contribuído para a perda da autonomia de sujeito, levando para a *docilização* pela sociedade industrial. Na leitura de Adorno, a “situação de não-emancipação” é mantida pela organização econômica, desse modo a existência humana limita-se em adaptar à situação existente (1995, p. 143-144). Adorno, ainda que considere a relação dialética entre adaptação⁷⁰ e resistência, propõe equipar o indivíduo de um modo tal que se mantenham suas qualidades pessoais, apostando na emancipação acompanhada de uma afirmação do *eu*. Nessa perspectiva, a educação do ponto de vista formal, deve formar as pessoas para suas individualidades, mantendo suas qualidades pessoais, e ao mesmo tempo para sua função na sociedade, defendendo que a educação precisa trabalhar na direção da ruptura do ideal individualista e uniformizante.

O conceito de emancipação também é trazido por Boaventura de Souza Santos (1996) quando o autor afirma que o projeto da modernidade está assentado em dois pilares fundamentais: o da regulação e o da emancipação. O pilar da regulação é constituído pelos princípios do Estado, pelo princípio da Comunidade e pelo princípio do Mercado, que devem estar articulados e organizados de tal forma que se autossustentem internamente. Historicamente,

⁶⁸ Adorno tem fortes razões para defender essa tese. Adorno está inserido ao contexto europeu que na primeira metade do século XX proporcionou dois grandes conflitos mundiais (I e II Guerra Mundial). A Alemanha, uma das referências da ciência filosófica, está diretamente envolvida nos conflitos, principalmente levando em conta a barbárie de Auschwitz.

⁶⁹ A esse processo psicossocial, Adorno denominou de semiformação. Nesse processo a indústria cultural, ao disponibilizar uma grande leva de informações, embora acríticas, leva a sociedade a concluir que está *bem informada*, quando na verdade trata-se de indivíduos *semicultos*.

⁷⁰ Segundo Adorno, a aptidão para se orientar no mundo é impensável sem adaptações, mas, ao mesmo tempo, a adaptação não deve conduzir à perda da individualidade, em um conformismo uniformizador. Para o autor, esta é uma tarefa de reunir na educação simultaneamente princípios individuais e sociais – adaptação e resistência (1995, p. 144).

porém, dois princípios destacaram-se hegemonicamente: o do Mercado e o do Estado, por terem o controle econômico e político nas mãos, ficando a comunidade em segundo plano. O pilar da emancipação é constituído pela articulação entre três dimensões da racionalidade: racionalidade moral-prática do direito moderno, racionalidade cognitivo experimental da ciência e da técnica modernas, e racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura modernas. Nesse pilar também houve a superposição da ciência e da técnica a serviço da tecnologia e do capital.

No que se refere à prática crítico-educativa proposta por Freire, entendo que essa pode servir de importante instrumento de emancipação humana diante da opressão, pois ela aponta para a intervenção prática no ambiente do cotidiano escolar, de forma dinâmica, transformadora, considerando, a todo instante, a realidade concreta, singular e peculiar de cada educando.

O conceito de opressão na teoria freiriana assume várias dimensões, dentre as quais destaco: a dimensão antropológica, na qual o opressor mata o saber do outro, cujo exemplo típico é a investida do colonizador que, a serviço da conquista, esmaga a cultura do colonizado; na dimensão psicológica, como também na dimensão ontológica, derruba-se com o “ser” do indivíduo humano, trazendo como consequência sua coisificação e/ou desumanização; na dimensão econômica a opressão leva ao alargamento da distância entre os ricos e os pobres; na dimensão política há desenfreada ação do poder central sobre a periferia, isto é, ou são leis que beneficiam e privilegiam alguns, ou são medidas provisórias que retratam um poder autoritário, cego às necessidades e prioridades de uma grande maioria; por fim, na dimensão pedagógica opressão se estabelece na forma de leis que na prática retrocedem tanto as conquistas e desejos de toda comunidade educativa como a relação professor aluno e todas as características do sistema de ensino (currículo, prática pedagógica e avaliação).

[...] qualquer que seja a situação em que alguns homens proíbam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura situação violenta. Não importa os meios usados para esta proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros (FREIRE, 1987, p. 74).

Os oprimidos acabam internalizando sua pretensa de inferioridade ao não reconhecerem a situação opressiva sob a qual se encontram. Por isso que o projeto pedagógico de Freire é acompanhado pela conscientização e politização, ou seja, não basta o oprimido ter consciência de sua opressão, mas deve dispor-se a transformar essa realidade. Superar a situação de imersão implica necessariamente no ato dos oprimidos assumirem o papel de sujeitos reconstrutores do mundo, recriando a sua existência com o material que a vida lhes oferece. Trata-se do sujeito histórico da transformação, que, na concepção de Freire, é o próprio oprimido que, pela consciência crítica, se volta reflexivamente sobre si mesmo e, descobrindo-se oprimido no sistema, emerge como sujeito pedagógico.

Freire, no texto *Pedagogia do Oprimido* (1987), advoga em favor de uma educação humanista que busque emancipar os estudantes “submetidos à dominação” (p. 75). Superar situações que visam o domínio psíquico-cultural⁷¹ torna-se, portanto, tarefa pedagógica.

Desse modo, o conceito de emancipação a partir de Freire pode ser tomado como uma conquista política efetivada a partir da ruptura das estruturas deterministas. Para tanto, a educação escolar deve ser voltada para a emergência político-social, buscando a formação de cada sujeito para sua humanização, de forma que o seu pensar e agir deve estar comprometido num projeto de sociedade em busca da libertação permanente.

No tocante ao CMP, percebo que projeta seu objetivo pedagógico direcionado à superação de situações limites impostas pelo mundo físico-político. Vale lembrar que tanto o PPP, como a fala da coordenadora pedagógica (professora Vânia Chaigar) enfocaram temas como: *a sociedade necessita de intervenções transformadoras, numa ação crítica aos valores vigentes, tornando-a mais justa e humana*.

Ante a relação que pode ser estabelecida entre o entendimento de emancipação assumido pelo CMP e o projeto pedagógico de Freire, o sentido

⁷¹ Utilizo aqui a combinação psíquico-cultural porque Freire traz ao longo de sua obra que a maior violência está na autodesvalia, ou seja, um processo que impõe aos sujeitos a admirarem a cultura do outro, em detrimento da sua.

dado neste estudo a esse conceito será: um processo de superação/emersão⁷² de sujeitos/educandos de uma situação pautada pela ordem política e social a eles imposta. Nesse sentido, o educando precisa também lutar contra si mesmo, contra seus preconceitos, e resistir contra o fatalismo social e inculcado pelo agente dominador. Esse modo de existir dos alunos exigirá deles o desenvolvimento da capacidade de saber viver socialmente de forma organizada, participando efetivamente em coletividades e instituições para a conquista das condições materiais-culturais necessárias para a humanização.

Portanto, torna-se imperativa a esta pesquisa aprofundar o conceito acima anunciado na busca, se não de sínteses, ao menos, de composições capazes de contribuir para o diálogo que adiante farei com os alunos-sujeitos da pesquisa.

⁷² A consciência do oprimido encontra-se "imersa" no mundo preparado pelo opressor/dominador. Paulo Freire denuncia, por isso a "postura de aderência ao opressor" (seus valores, sua ideologia, seus interesses) (Freire, 1987, p. 33).

4 ENCONTRO DE FREIRE COM OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: ELABORANDO DIAGNÓSTICOS A PARTIR DE FRAGMENTOS TEÓRICOS E DA MANIFESTAÇÃO DOS ALUNOS

*A experiência nos ensina que nem
todo óbvio é tão óbvio quanto parece.*
Paulo Freire

Tomando como base investigativa a categoria emancipação exposta no PPP do CMP e reconhecendo que tanto o texto do referido projeto como as falas dos seus elaboradores evidenciam aproximações com o referencial teórico de Freire, coloco-me ante a tarefa central assumida neste estudo: verificar se os educandos da escola em questão, em posição de sujeitos em situação de formação, são capazes de produzir manifestações capazes de expor evidências que se aproximam do pensamento político-pedagógico de Freire idealizado pela instituição escolar.

A posição curiosa assumida nesta pesquisa é alimentada pela pergunta que me faço desde meu ingresso na carreira docente: O que a escola se propõe a fazer (teoricamente) e o que ela realmente produz (na prática)? É dentro desse tema que me lanço a analisar não somente os dados empíricos, mas, acima de tudo, a subjetividade dos sujeitos da pesquisa que servirá de base para buscar referências teóricas cuja fonte inspiradora é Freire.

O CMP, ao denunciar as transformações, sobretudo no campo da ciência e das comunicações, declara que as relações pedagógicas deverão acompanhar o tempo de mudanças que a humanidade atualmente experimenta. Dentre as mudanças observadas, a professora Vânia Chaigar⁷³ enfatiza que as “revoluções tecnológicas, em todas as áreas de conhecimento e, em especial nas comunicações e na genética, alteraram profundamente o modo de ver e conviver da nossa sociedade. O tempo parece que passa mais rápido. Hábitos e costumes que faziam parte do cotidiano de boa parte da população foram substituídos,

⁷³ Importante lembrar que a professora Vânia Chaigar é sujeito desta pesquisa, pela razão de ter exercido o papel de coordenadora pedagógica do CMP à época da elaboração do PPP da escola.

principalmente no que se refere às convivências: almoçar em casa com a família, visitar amigos, conversar com os vizinhos, enviar uma carta a um amigo, ajudar na tarefa escolar dos filhos, por exemplo”.

O texto propõe novas configurações pedagógicas a serem direcionadas aos seus educandos. Dentre as ideias centrais expostas no Projeto Pedagógico, destaco algumas que me ajudam na elaboração de um conceito mínimo capaz de contribuir para o esclarecimento da categoria emancipação. O texto do PPP (2006, p. 12) enfatiza a “formação de um aluno capaz de refazer sua história, que assuma a posição crítica aos valores vigentes em nossa realidade social, capaz de intervir buscando ao fim, uma sociedade mais justa”.

O recorte acima esboça uma tentativa metodológica a partir da qual a escola busca formar um educando atuante, atento ao seu entorno, cujo movimento é direcionado para o bem coletivo. Os alunos evidenciam sua posição desconfortável frente à pressão socioeconômica vivenciada. Quais seriam as maiores pressões sentidas pelos jovens atualmente? “O mundo moderno nos impõe que sejamos cada vez mais dedicados aos estudos, é preciso estar bem preparado para *superar os concorrentes*⁷⁴. Meus pais investem muito na minha formação, pagando cursinhos paralelos às aulas da escola. Tenho medo de não conseguir satisfazer a expectativa deles.”

São limites impostos pelas circunstâncias do tempo/espço em que vivemos. É preciso que se cumpra a agenda programada pelo mercado da formação para o trabalho. Seria esta a única saída da escola, ou seja, capacitar seus alunos a suportar a voracidade dos desafios que o sistema mais tarde irá lhes oferecer?

A leitura em textos de Freire nos provoca a sairmos do lugar em que estamos. A resistir aos determinismos, sobretudo culturais e ideológicos. É por isso que Freire é antes de tudo um convite à revolução, no sentido de transformar a estrutura política, econômica e social. Freire fala em atitudes “de resistência, da indignação, da justa ira dos traídos e dos enganados [...] do direito e do dever de rebelar-se contra as transgressões éticas” (2005, p. 101). Para Freire, resistir ao mundo não somente no sentido físico – “à dor, à fome, ao desconforto, à falta de higiene que o eu de cada um experimenta” –, mas também no sentido cultural –

⁷⁴ Aqui na expressão ‘superar os concorrentes’ evidencia-se uma oposição ao ideário freiriano.

“resistência que nos preserva vivos, a compreensão do futuro como problema, fundamento para a rebeldia e não para a resignação [...], é na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos” como seres que estão sendo. (2005, p 78).

O sentimento de superação frente aos limites observados, rompendo as amarras dos condicionantes, provoca o contraditório, que move os indivíduos a manterem sua capacidade de indignação. O fato dos seres humanos não se indignarem leva-os ao estado de imobilização, na sua *autodesvalia*.

A professora Vânia alerta que a escola “opõe-se à lógica da exclusão que ‘marginaliza’ e leva os meninos e meninas a sentirem-se inferiorizados e incapazes. A ideologia fatalista tem insistido que as coisas são assim mesmo, apregoando que os males da humanidade são inevitáveis”. Em contraposição a esse ideário, “a escola reafirma o compromisso com o sujeito da educação, reconhecendo professor e aluno como seres capazes de construir sua própria história”. [...] “Os alunos que aqui chegam oriundos dos mais distintos espaços sociais trazem consigo um universo característico do lugar donde residem. Recebemos meninos e meninas de origem social muito ‘humilde’, precisamos levá-los a crer na sua própria capacidade de afirmação”.

Mediante o discurso da professora Vânia e da análise do texto do PPP, percebo que o objetivo da escola está direcionado para elevação da autoestima dos seus alunos, estimulando-os a acreditarem em si mesmos. Nesse sentido, o ideário do PPP do CMP pode ser interpretado como uma proposta educativa que busca a formação de um sujeito que se reconhece como alguém que tem a possibilidade de intervir no mundo, de superar as condições que a realidade objetiva lhe impõe.

Ante as afirmações acima, o objetivo de emancipação dos sujeitos indicado pelo CMP foi interpretado neste estudo como um processo que possibilita aos educandos a superação dos condicionantes sociopolíticos na direção de objetivos universais. E Freire, como pode ser identificado nesse conceito? Entendo que Freire se aproxima dessa interpretação à medida que defende uma educação voltada para a construção de um mundo humanizado. A vocação para a humanização, segundo a pedagogia freiriana, “é marca da natureza humana que se expressa na própria busca de ser mais”, nesse sentido,

naturalmente somos “capazes de construirmos novos sentidos e formas de viver no mundo” (ZITKOSKI, 2008, p. 215)⁷⁵.

Portanto, tomando a proposta pedagógica do CMP numa perspectiva emancipatória voltada para a superação e afirmação dos educandos, e considerando que esta interpretação será relacionada nesta pesquisa com o processo de busca pela humanização, materializado no conceito de *ser-mais* freiriano, o percurso metodológico que se anuncia é buscar maiores desdobramentos acerca deste conceito: o *ser-mais*.

4. 1 O Ser-mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo

Freire parte da compreensão de que os seres humanos estão em “constante processo de procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si e do mundo.”⁷⁶ A busca ultrapassa o simples ato de viver, porque, uma vez que é desafiado pelas circunstâncias do meio e à medida que reflete sobre estas, certamente responderá ao desafio sugerido. A singularidade e a subjetividade são características humanas que ampliam o seu campo de respostas às determinações das dimensões físicas e culturais do mundo. Dessa forma, a espécie humana se torna presença com o mundo, e seu enraizamento se dá pelo nível de consciência dos problemas da realidade experienciada. É, portanto, tornar-se ativo no mundo “não para constatar o que ocorre, mas também intervir como sujeito de ocorrências, (...) para mudar”. (FREIRE, 2005, p. 77).

Propor caminhos direcionados à mudança é reconhecer que existem deformações. Há carências no mundo escolar. Nas comunidades socialmente oprimidas, percebo que os alunos inseridos no universo precário reclamam das condições básicas para viver. É na escola que fazem sua principal refeição. Também é através dela que sua família credencia-se aos programas sociais do Estado⁷⁷. Mas que tipo de aflição poderia existir no mundo de estudante que

⁷⁵ Zitkoski, Jaime J. in: Dicionário Paulo Freire, 2008.

⁷⁶ Idem, p. 380.

⁷⁷ Refiro-me aos programas Bolsa família e Bolsa escola do Governo Federal, cuja principal pré-condição exigida é que as crianças precisam estar frequentando a escola.

aparentemente dispõe do mínimo necessário à sua sobrevivência⁷⁸? Os alunos em posição de sujeitos desta pesquisa afirmaram que as preocupações sentidas por esses jovens são as exigências do mundo do trabalho. Segundo eles, a aflição maior é não dar conta das expectativas de seus familiares. Temem que sua formação escolar não seja suficiente para o ingresso no mercado de trabalho. Mas, paralelo a isso, há outro tema: a formação humana, especificamente, a de indivíduos éticos, para, ao fim, construir uma sociedade melhor⁷⁹.

Ao afirmar que a vocação ontológica do ser humano é ser sujeito e não objeto, Freire aborda a questão do *ter* e do *ser*. Para Mendonça (2006), essa conceituação sofreu forte influência do existencialismo cristão de Gabriel Marcel, o qual defende que o “*ter* é tudo aquilo que é objetivável, é a coisificação do *ser*”. Mendonça lembra que nessa concepção “o *ser* é anulado na medida em que o *ter* acentua a si mesmo em detrimento do *ser*”, e para que isso não ocorra “o *ser* deve orientar o *ter*, fazendo dele instrumento para o *ser*, pois o *ser*, para ele, é participação, é amor, é esperança” (p. 24).

No entanto, segundo Freire, da mesma forma que existe a possibilidade histórica que têm os seres humanos de existirem humanamente e dessa forma vivenciarem concretamente a sua vocação ontológica para o *ser-mais*, é possível também a outra viabilidade que se caracteriza pelo aspecto proibitivo, pela condição obstaculizadora que impede os seres humanos de atuar e transformar o mundo e as suas próprias condições de existência.

E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos (FREIRE, 1987, p. 30 - 31).

Dessa forma, Freire caminha na mesma direção reflexiva da filosofia existencial, ao considerar a condição humana a partir da sua própria vivência no

⁷⁸ Não há dúvidas de que a realidade social da grande parte dos alunos do CMP é cercada por condições econômicas que lhes permitem terem a certeza de que ao retornarem aos seus lares encontrarão o alimento e o agasalho necessário.

⁷⁹ Ao serem provocados sobre temas próprios do mundo social, os alunos em aula manifestam sua indignação com as mazelas sociais. Afirmam que a desigualdade social é que dá origem à violência, por exemplo. E que a solução para tanto reside na qualificação da educação.

mundo. E, nesse sentido, concebe a educação como um instrumento necessário à luta pela superação das condições sociais desumanizantes.

A defesa de Freire é que toda atitude de violência frente à vocação ontológica de *ser-mais* é um ato desumanizante imposto pelo opressor: é o *ser-menos*. A fim de aprofundar essa ideia, detenho-me, a seguir, a analisar algumas práticas opressivas no campo político, social e pedagógico.

A busca pelo *ser-mais* no campo político está relacionada com a superação de uma estrutura administrativa que impõe ao povo o ideário paternalista e assistencialista, alicerçado à prática autoritária. A passividade forçada às massas populares está diretamente condicionada às ações no plano político, que se caracterizam por atenderem aos interesses particulares dos grupos formados pela elite⁸⁰ econômica. O Brasil, enquanto Estado em formação, não teve as condições necessárias para uma consciência participativa, a fim de que essa sociedade fosse organizada pela vontade e força do povo que a constitui.

Não importa discutir se outra poderia ter sido a política dos colonizadores – aberta, permeável, democrática. O que nos importa afirmar, porém, é que, com essa política de colonização, com seus moldes exageradamente tutelares, não poderíamos ter tido experiências democráticas (FREIRE, 2001, p. 70).

Portanto, a sociedade brasileira não teve organicamente as condições favoráveis para sua democratização, visto que as elites eram dominantes, distanciadas do povo e superpostas à sua realidade. Povo “imerso do processo, [...] estando sempre sob, [...] de ser comandado pelos apetites das elites, que estava sempre sobre ele” (FREIRE, 1983, p. 47). É o caso específico da cultura do silêncio, imposta pelas elites dominantes, cuja intenção é somente manipular as consciências.

⁸⁰ Uma sociedade fechada, caracterizada por ter donos, os donos das terras, de engenhos ou, segundo Freire (2001), donos de gentes. Gente não só escrava (nativa e negra), mas também branca que, já à época, desprovida das condições de melhor viver, buscava refúgio nas grandes propriedades rurais, uma espécie de *feudalismo*. Daí a caracterização de “donos” uns dos outros. Do poderoso sobre o fraco. Da ação autoritária do opressor e oprimido caracterizado pelo senhor de terras exercendo domínio sobre o homem massa. Além dessas opressões sentidas na carne, há ainda aquela que interfere na emergência da consciência, o “assistencialismo”. Prática esta que mutila as vontades e, conseqüentemente, a fala.

A cultura do silêncio sobredetermina a infra-estrutura de onde brota. [...], ela é o resultado de relações estruturais entre os dominados e o dominador. Assim, para compreender [...], é necessário primeiro fazer uma análise da dependência como fenômeno relacional que dá origem a diferentes formas de ser, de pensar, de expressar-se, as da cultura do silêncio e as da cultura que tem uma palavra (FREIRE, 1980, p. 64).

O *ser-mais* na perspectiva social movimenta-se na superação da opressão econômica. Freire sempre denunciou que o sistema econômico liberal preconiza a capacitação e o aprimoramento da individualidade para o enfrentamento da competitividade, e que essa prática é estimulada por um Estado “que maximiza a liberdade dos fortes para acumular capital em face da pobreza e às vezes da pobreza das maiorias” (2000, p. 24). Dentre os efeitos desse modelo econômico está a degradação da vida humana, especificamente daqueles(as) que, ao não obterem as condições necessárias para resistirem nesse sistema, acabam sendo expulsos, *demitidos*, distanciados do centro. Freire tratou desse tema ao referenciar a opressão econômica das nações do chamado terceiro mundo. Especificamente no caso brasileiro recorro a Milton Santos que lembra:

O Brasil sofreu com o processo de desruralização, [...] a urbanização galopante e concentradora, a expansão do consumo de massa, o crescimento econômico delirante, a concentração da mídia escrita, falada e televisionada, a degradação das escolas, a instalação de um regime repressivo com a supressão dos direitos elementares dos indivíduos [...] de uma filosofia de vida que privilegia os meios materiais e se despreocupa com os aspectos finalistas da existência e entroniza o egoísmo como lei superior, porque é o instrumento da busca da ascensão social (SANTOS, 2007, p. 35).

O modelo econômico do Brasil, sobretudo o urbano-industrial, foi edificado a partir de um tripé bem estruturado que conjugava os interesses dos oligopólios que lotearam o mercado brasileiro. O tripé era representado pelas empresas transnacionais, que dominavam os bens de consumo duráveis, pelo capital estatal que atuava no setor dos bens de produção e pelo capital privado altamente especulativo.

Desse modo, o crescimento da economia brasileira deu-se sob o signo da concentração da renda. A expansão qualitativa da economia, ocorrida a partir da metade do século XX, beneficiou, principalmente, uma parcela social que reteve a maior parte da economia nacional, enquanto a massa da população apropriou-se de uma fração marginal dessa riqueza. No conjunto da população brasileira, segundo o IBGE⁸¹, o rendimento dos 10% mais ricos é cerca de 20 vezes maior que o rendimento dos 40% mais pobres. Isso ajuda a entender a diferença entre esses dois estratos.

Diante da disparidade econômica brasileira (estendendo-se também a outras nações subdesenvolvidas), a manutenção do domínio social dá-se pela conservação da posse. Freire ressalta que os opressores são tomados por uma “consciência fortemente possessiva”, para eles, tudo o que existe no mundo “se torna objeto de seu domínio, (...) e de seu comando”. Fora deste clima possessivo, estes “não podem ser”. Para os opressores, “o que vale é ter cada vez mais, sempre à custa do ter menos ou do nada ter dos oprimidos” (FREIRE, 1987, p. 46-47).

É prática comum o poder dominante ideológico inculcar nos dominados a responsabilidade pela sua situação. “Daí a culpa que eles sentem, em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com as classes dominantes por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa” (FREIRE, 2005, p. 83). Como exemplo disso, Freire traz o relato de uma senhora moradora da cidade de São Francisco (EUA), a quem ele denominou de *mulher sofrida*. Essa mulher, em resposta a pergunta de Freire sobre se era norte-americana, teria dito que não, que era apenas pobre. O relato refere-se a um breve diálogo em que essa senhora recusou-se a ser nomeada como norte-americana, preferindo ser reconhecida como *pobre* “como se estivesse pedindo desculpas a *norte-americanidade* por seu insucesso na vida” (Id.). Pessoas como essa mulher, enquanto se sentirem, pensarem e agirem assim, somente reforçarão o poder do sistema.

A educação voltada para o *ser-mais* no campo da opressão econômica só terá sentido se for acompanhada de “uma espécie de psicanálise histórico-

⁸¹ IBGE- Instituto de Geografia e Estatística: dados disponíveis em www.ibge.gov.br>. Acesso em 25 de jul. 2008.

político-social de que vá resultando a extrojeção da culpa indevida (...) expulsando o opressor de 'dentro' do oprimido, enquanto sombra invasora" (FREIRE, 2005, p. 83-84).

O *ser-mais* pedagógico está fundamentado na relação entre educador e educando, de forma que as ações adotadas por estes tanto podem estimular a curiosidade epistemológica do aluno, como podem conduzi-lo a assumir uma postura passiva e reprimida.

No contexto da educação, costumo perceber nos corredores da escola ou nas reuniões pedagógicas a relação do grau de instrução dos alunos com o seu *ser* no mundo. Frases como: "Com esse nível de escolaridade, nunca chegarão a algum lugar [...], não terão como enfrentar as urgências que o mercado exige [...] não serão reconhecidos como *cidadãos*". Os próprios pais dos alunos respaldam esse discurso quando lembram que "fora da educação, o pobre não tem chance".

O fato de alunos que demonstram algumas dificuldades nas avaliações escolares serem tomados como seres incapazes cria neles um estigma de derrotado. Os professores delegam toda a responsabilidade do *insucesso* escolar ao aluno, quando se sabe que existe toda uma complexidade de situações⁸² que se impõe aos educandos.

Desse modo, o indivíduo humano, quando não se sente parte do processo produtivo, ele próprio nega-se a si mesmo como integrante da sociedade. Agindo assim, acomoda-se à situação a ele proporcionada. Estando inerte, ajusta-se ao mundo que lhe é dado. Assim, "de tanto ouvirem de si mesmo que são incapazes [...]" e que não produzem porque lhe dizem que não sabem nem podem aprender "[...] terminam por se convencer de sua incapacidade" (FREIRE, 1987, p. 50)

Nos casos acima citados, há uma característica em comum: a dependência e submissão ao outro, um "ser-para-o-outro"⁸³. Dessa maneira, a tarefa fundamental das pessoas envolvidas nas situações opressoras que as

⁸² No convívio diário com os alunos, presencio as mais diversas situações que envolvem o seu cotidiano. É comum o aluno faltar à aula por não ter o recurso econômico para o transporte escolar, além disso, percebo que a violência é fenômeno presente em muitos lares discentes. São situações que perpassam a educação, e que os professores, muitas vezes ocupados em demasia, não conseguem perceber.

⁸³ Freire no livro *Conscientização* (1980, p. 62) faz referência a Hegel quando usa esse termo.

minimizam, é superar o estado de dependência, “para converterem-se em ‘seres-para-si-mesmos’”⁸⁴.

É nesse sentido que Freire busca desfazer uma interpretação ontológica do *ser* e *não ser*⁸⁵, para a elaboração do *ser* e do *ser-mais*, para isso é necessária a condição dos seres humanos como sendo “seres mais além de si mesmos, como projetos” [...], que, “submetidos à dominação lutem por sua emancipação” (1987, p. 75).

Na perspectiva freiriana, a educação é um *que/fazer* permanente, na consciência da inconclusividade humana e do *devenir* da realidade. Educação é um ato permanente de comprometimento com o humano que se torna presença no mundo, com o mundo e com os outros.

Desse modo, o *ser-mais* inserido no contexto escolar tanto contempla a superação das estruturas sociais impostas a fim de proibir o *ser*, como também a conscientização dos alunos a lançarem-se para além da reprodução⁸⁶. Em ambas as formas ocorre o processo de desumanização.

Frente a isso, cabe questionar: a escola oferece condições para uma educação voltada para a humanização em Freire, ou seja, para o *ser-mais*? Que categorias podem ser utilizadas neste estudo, especificamente no diálogo com os alunos-sujeitos da pesquisa?

Como recurso metodológico, opto por quatro categorias: autonomia, diálogo, conscientização e ética. Por quê? Porque primeiramente a escola

⁸⁴ Freire 1980, p. 62.

⁸⁵ Admarco Serafin de Oliveira (1996) traz como exemplo o caso dos analfabetos. Segundo o autor, o prefixo *an* (do ponto de vista etimológico) “é carregado de um alto teor de negatividade”, estabelecendo, a priori, “uma profunda e radical diferença entre a existência de um analfabeto e a existência plena dos demais”. Desse modo, complementa Oliveira, o indivíduo analfabeto é tomado como um mal social, como um ser estranho aos demais, uma espécie de sub-humano (p. 69-70).

⁸⁶ Em 1969, o filósofo francês Louis Althusser (1918 – 1990) publicou *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*, partindo da teoria marxista, a qual demonstra que a exploração de uma classe por outra é mascarada pela ideologia, de forma que os valores da classe dominante são universalizados e assimilados pelo proletariado. Para o autor, o Estado possui aparelhos ideológicos constituídos por instituições da sociedade civil que impõe valores vigentes. São aparelhos ideológicos as instituições: religiosa, escolar, familiar, jurídica, política, sindical, de informação e cultural. Dentre eles, Althusser destaca a escola, por desempenhar papel de destaque ao inculcar a ideologia e impedir iguais chances a todos, reproduzindo a divisão social (Althusser, 1985). Ana Maria do Vale lembra que Freire sempre relacionou a educação bancária como uma forma de violência, cuja intenção é garantir à classe poderosa a reprodução e perpetuação daquilo que lhe é mais conveniente.

anuncia tais temas no seu projeto pedagógico, e, depois, estes estão presentes na concepção teórica do pensamento de Freire.

O *ser-mais* é tomado neste estudo como um ato de “ultrapassar os limites da concretude condicionante, na direção dos objetivos universais”⁸⁷, como projeto de estar sendo, afirmando-se na consciência crítica, numa relação dialógica com o mundo e com os outros, movidos pela ética humana.

Portanto, mediante o projeto pedagógico da escola estudada, o qual visa emancipar os estudantes na perspectiva de superação aos limites impostos pelo mundo, e amparado no referencial freiriano de *ser-mais*, convém aqui direcionar os diálogos com os sujeitos da pesquisa sobre as categorias: autonomia, conscientização, diálogo e ética.

4. 1. 1 A formação do ser humano como processo pedagógico de formação da autonomia do educando

O texto do PPP do CMP demonstra que o trabalho pedagógico deverá reconhecer o seu “aluno como sujeito concreto e capaz de (re)fazer a sua história”, e, para tanto, propõe ações educativas capazes de “estimular a cooperação [...], no sentido de construir uma cidadania participativa”. De igual modo, a proposta educativa defende o “educar-se” que, apoiado em Gandin e Cruz (1995), é definido como sendo o ato de “buscar a própria identidade pessoal e grupal apropriando-se de instrumentos para participar da sociedade, assumindo um compromisso social”.

Motivado pelo propósito trazido pelo PPP e provocado pelo conceito de autonomia de Freire, o objetivo agora é analisar como os alunos percebem seu lugar não só do contexto social, mas também a partir da sua relação com a escola onde estudam. É evidente que a escola teve participação direta na formação, elaboração e percepção que esses alunos fazem da realidade objetiva. As questões trabalhadas tiveram, portanto, o propósito de provocar os estudantes a construírem um referencial capaz de expor as percepções que estes fazem de si mesmos, enquanto sujeitos inseridos no mundo organizado pela ordem social que privilegia o individualismo.

⁸⁷ Assunção, R. in; Gadotti, 1996, p. 607.

O primeiro tema abordado com os sujeitos da pesquisa girou em torno da autoestima dos alunos. Busquei de alguma forma instigá-los a revelarem sua confiança em si. A tentativa foi constatar minimamente se os alunos, ao falarem de si, demonstram alguma capacidade de (re)ação frente à ordem social estabelecida.

Inicialmente indaguei aos alunos se eles se sentiam encorajados a *lutarem pela vida*. Reconheço a amplidão do conceito de “lutar pela vida”, mas o propósito dessa questão era perceber como os alunos interpretam esses termos.

Os alunos na sua totalidade responderam que se sentem estimulados a lutarem pela vida, mas as manifestações foram divididas em dois grupos: dos seis⁸⁸ alunos com quem dialoguei, a metade afirmou estar suficientemente preparada para assumir possíveis situações da vida. “Se amanhã algo inesperado acontecer com a minha família, se meu pai vier a falecer, eu sei que devo e posso trabalhar para sustentar minha mãe e meus irmãos”. Dentro desse grupo, uma aluna reivindicou maior atuação no campo da política: “É preciso que os jovens assumam seu papel de cidadão [...] apenas ser chamado a votar não é suficiente”. Os outros três evidenciaram fragilidades: “Sinto-me inseguro quando penso em vestibular, a escola pública é bastante deficitária em relação a isso [...] não sei se consigo arranjar um trabalho digno”.

A divergência das manifestações dos alunos está relacionada à associação que fizeram com a ideia de estarem aptos a lutarem pela vida: enquanto três alunos associaram a vida com *o seu já, o seu agora*, no sentido de imediatamente assumir compromissos e responsabilidades, os demais se lembraram do seu *amanhã*, do seu futuro, sobretudo profissional.

Que interpretações podem ser extraídas a partir das diferentes afirmações dos alunos? De algum modo percebo que os alunos interpretam o lutar pela vida como sustentar-se enquanto ser de necessidades materiais. A diferença reside no fato de que alguns alunos destacam sua inserção no mundo político, buscando romper práticas descompromissadas; enquanto os outros, ao associarem as questões da vida com a insegurança frente ao sistema de seleção de ensino profissionalizante, evidenciaram o caráter reprodutivo da escola.

⁸⁸ Lembro que o critério metodológico para escolher o número de alunos foi o do sorteio de seis alunos, 10% de uma turma de 60 alunos.

Ao reconhecer que o mundo escolar de alguma forma está e/ou é envolvido pelo discurso da lógica do mercado, que, por sua vez, propaga que a obtenção da satisfação total é tão somente pela aquisição dos bens de consumo, Freire atenta para o caráter formativo da escola.

A denúncia de Freire é que o aparelhamento dos alunos tão somente na sua qualificação ao trabalho está alinhado ao discurso ideológico neoliberal que aponta para a capacitação individual dos estudantes tão somente para inserir-se no mundo da produção, atendendo, assim, unicamente ao modelo consumista hegemônico. É por isso que, na concepção de Freire, se torna necessário problematizar quais contribuições fornece a escola para a formação do aluno. A questão é responder até onde os limites detectados na escola não estão a serviço do ideário neoliberal que incorpora a categoria autonomia para afirmar e estimular o individualismo e a competitividade, que tão bem interessam ao propósito capitalista⁸⁹. Até onde o conceito de autonomia pensado pela escola e pelos alunos/sujeitos desta pesquisa não está muito mais alinhado ao ideário neoliberal? A denúncia de Freire é que o modelo liberal trata da autonomia como sinônimo da prática individualista, que, ao desconsiderar “a formação integral do ser humano”, aposta na “redução ao puro treino” (FREIRE, 2005, p. 116).

Retomando ainda o tema do “sujeito capaz de refazer sua história”, mencionado pelo PPP da escola pesquisada, questionei aos alunos-sujeitos da pesquisa se reconhecem que a escola foi capaz de prepara-lhes para o enfrentamento dos novos desafios. Os alunos afirmaram que não esperavam muito mais da escola, reconhecendo a fragilidade do ensino público, e que, portanto, a tarefa de aparelhar-se para as dificuldades cabia a eles próprios. Diante do questionamento: Sobre a relação ensino-aprendizagem quem ficou devendo: a escola, especialmente os professores, ou os alunos que não demonstraram maiores interesses? Os alunos foram unânimes ao afirmarem que cabe aos alunos a tarefa de buscarem o conhecimento. “Nós, os alunos, poderíamos ter dado um pouco mais, estamos na escola para estudar, grande parte dos alunos não fazem outra coisa além de estudar [...], nossos familiares sempre esperam muito de nós, portanto, penso que poderíamos ter ido além do que fomos”.

⁸⁹ Edna Castro de Oliveira no prefácio da Pedagogia da Autonomia. 2005, p, 11.

Os alunos demonstraram sua insatisfação com alguns processos de aprendizagem. Ao serem questionados sobre quais seriam especificamente esses *processos educativos*, referiram-se aos trabalhos exigidos pela escola, ou seja, a pesquisa escolar. A razão da contrariedade a esse recurso didático residia basicamente na distância tanto do tema pesquisado em relação ao pesquisador (aluno) como também do professor em relação ao aluno. Os alunos reconhecem a importância da pesquisa escolar no processo de sua formação escolar, mas denunciam a sua inoperância frente à sua má utilização. Pedi-lhes que me dessem exemplos e eles relataram dois casos: “Todos os anos somos ‘obrigados’ a realizar uma pesquisa na feira de química, quase sempre deixamos o trabalho para a última semana, o motivo deve-se ao acúmulo de atividades”. “[...] Temos ao total doze disciplinas, em determinadas épocas, todas solicitam pesquisas, o que torna quase impossível realizar um bom trabalho”. Perguntei-lhes sobre a feira de química, uma das alunas respondeu: “O trabalho realizando na última feira de química, lembro que fiz durante a noite que antecedeu a apresentação, ou seja, no último dia. Já me questionei sobre o real proveito desse tipo de atividade, considerando que uma semana após os alunos já não se lembram do tema pesquisado”. No que diz respeito ao distanciamento demonstrado por alguns professores, a observação se dá basicamente em relação à atividade anunciada (trabalho de pesquisa). Os alunos reclamam uma maior aproximação dos professores. “Penso que os professores deveriam acompanhar mais de perto os passos da pesquisa, desse modo, o resultado talvez fosse mais proveitoso”. Embora os alunos admitam que os professores não se recusam a solucionar as possíveis dúvidas, reclamam por um acompanhamento maior. Parece que os estudantes estão reclamando maior presença no processo investigativo e não apenas no momento da avaliação do resultado da pesquisa.

Para Freire, a autonomia dos alunos vai sendo construída ao longo de um processo investigativo, na experiência adquirida a partir das decisões tomadas. “A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. [...] tem que estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, [...] e da liberdade” (FREIRE, 2005, p. 107).

O conceito de autonomia ganha centralidade no pensamento de Freire à medida que o autor expõe sua concepção na relação sujeito-objeto no processo

pedagógico. Freire procura desconstruir concepções já consolidadas no ambiente educacional, rompendo com a sobreposição do educador em relação ao aluno.

O ato pedagógico, segundo Freire, parte sempre de duas concepções, a saber: que *todos sabem alguma coisa*; e que *todos podem saber* (aprender). No que se refere ao conhecimento, construído na sua historicidade⁹⁰, Freire, embora considerando que o conhecimento seja pessoal e, portanto, intransponível, defende que ele nasce da relação entre os sujeitos. Desse modo, evidencia-se a valorização do *outro* na relação pedagógica.

Assim, o exercício da autoridade docente está demarcado a partir da linha bastante estreita que limita práticas pedagógicas entre liberdade e ações autoritárias/licenciosas. Segundo Freire (2005, p. 60), “o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que *ele se coloque em seu lugar* ao mais ténue sinal de sua rebeldia legítima” e que “[...] se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando” se configura como professor que transgredir os “[...] princípios fundamentalmente éticos de nossa existência”. Freire lembra que o professor, ao ensinar a temática específica (referindo-se às disciplinas curriculares), deve ajudar o estudante “a reconhecer-se como ‘arquiteto’ de sua própria prática cognoscitiva” (2005, p. 124). Nesse sentido, o exercício da autoridade do educador está em reconhecer a historicidade do aluno, respeitando os saberes trazidos para dentro da escola.

A esse respeito, os alunos relataram práticas que julgaram doutrinárias. “Temos professores que assumem o papel de orador (no sentido de apenas ficar comentando) do conteúdo da sua disciplina, sem fazer qualquer exercício de fixação, e nas avaliações cobra questões de vestibular. Como vamos aprovar se não fomos preparados a esse tipo de prova? [...] Há casos de professores que passam o tempo todo das aulas ditando o conteúdo que já consta no nosso livro didático”. Os alunos de alguma forma percebem o esgotamento de algumas práticas pedagógicas de certos professores. São propostas pedagógicas que não condizem com o “educar-se” proposto pela escola. Penso que os alunos de certa

⁹⁰ Dentro dessa idéia, o conhecimento que sabemos hoje nasceu do que veio antes, desse modo o passado é uma semente que no futuro vai gerar novos conhecimentos, ao mesmo tempo em que o presente cria as bases para o futuro.

forma assumem seu papel de seres dóceis, ao não reivindicar um tratamento mais apropriado. Ao invés de serem sujeitos, se tornam objetos do processo educativo.

Entendo que a memorização mecânica leva o aprendiz a se reconhecer como um paciente que, recebendo o conteúdo transferido, torna-se domesticado. Minha crítica está no assistencialismo pedagógico, na doação dos conhecimentos, ação contrária à busca pedagógica. Para a inserção do aluno no processo de transformação da realidade, a ação do educador deve desenvolver o pensar autêntico do educando (e não doação do saber)⁹¹.

Parece ser vital para o processo pedagógico, neste contexto de indiferença ao outro, de crescimento do individualismo materialista, de indiferença perante tudo e todos, que o comprometimento seja presença constante na sala de aula. Por isso, a educação desafiada deve, sobretudo, agir de modo a ser mais que instrutiva (somatória de informações acumuladas), enfatizando o seu aspecto formativo (geradora da autonomia do pensar), afinal, educar é mais do que simplesmente “dar forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (2005, p. 23).

4. 1. 2 Da consciência à inserção na realidade

Reconhecendo que o propósito objetivado no PPP do CMP – quando projeta um “ensino crítico, que signifique que o conhecimento deva ter uma função emancipatória para os sujeitos da escola”⁹² – está articulado com a tarefa de conscientização dos seus alunos, a tarefa que me cabe neste estudo é buscar analisar como os alunos, ao lerem o mundo, se posicionam frente aos desafios do seu contexto social.

Não há dúvidas de que a escola tem a tarefa de questionar a ordem vigente, aprofundando temas emergentes que diariamente invadem os lares dos estudantes através dos meios de comunicação. Cumpre a todas as áreas do conhecimento a tarefa de esclarecer a informação que chega às mentes dos alunos, de forma nem sempre direcionada ao bem comum, mas, antes, a serviço

⁹¹ Freire, 2005, p. 69.

⁹² PPP do CMP, 2006, p. 12.

das minorias dominantes. Nesse sentido, Gadotti (2002) lembra que o professor vem se tornando “um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem” (p. 08). Para o autor, o professor diante dos novos espaços de formação⁹³ deixa de ser lecionador para ser “um gestor⁹⁴ do conhecimento social (popular)”, à medida que “seleciona a informação e dá/constrói sentido para o conhecimento”. Gadotti lembra ainda que os educadores precisam “perguntar-se: por que aprender, para quê, contra quê, contra quem” [...], visto que o “importante é aprender a pensar, a pensar a realidade e não pensar pensamentos já pensados” (p. 34).

Portanto, trabalhar com temas a respeito da divisão desigual das oportunidades de trabalho e renda, da situação de penúria em que vivem algumas pessoas da sociedade, além de esclarecer as razões pelas quais os serviços públicos de primeira ordem, como educação, saúde e segurança, tornam-se tão exíguos quando se tratam de disponibilizá-los à comunidade em geral, sobretudo nas comunidades carentes, é objetivo de formação educativa escolar.

Ainda que a própria escola reconheça a importância da transversalidade dos temas anunciados, em se tratando de problemas sociais, pelo cronograma previsto pela escola, a tarefa de trabalhar com esses conteúdos geralmente recai sobre as disciplinas das ciências humanas⁹⁵. Nesse sentido, procurei investigar a percepção que os alunos tinham da realidade, sempre utilizando o recurso da produção escrita. Meu método consistia em disponibilizar dados oficiais a respeito da desigualdade social, de forma que recorri aos índices de desenvolvimento humano (IDH) pesquisados e divulgados pelo IBGE.

Nessa perspectiva de trabalho, um dos questionamentos feitos aos alunos referia-se à distribuição de renda. Reconhecendo que “*no Brasil o rendimento dos 10% mais ricos é cerca de 20 vezes maior que o rendimento dos 40% mais pobres*” (MAGNOLI; ARAUJO, 2005, p. 337), questiono: Quais são as causas desse desnivelamento social?

⁹³ Por exemplo, as diversas mídias, ONGs, Internet, espaços públicos e privados, associações, empresas, sindicatos, partidos, parlamento.

⁹⁴ Na visão de Gadotti, gestor aqui significa construtor, organizador, mediador, coordenador. Não se confunde com “gerente” de uma empresa.

⁹⁵ Importante lembrar que mantive contato com os sujeitos da pesquisa durante todo o ano de 2009, afinal, nesse ano, lecionei a esses alunos a disciplina geografia. A relação que mantive com os alunos ao longo desse período favoreceu em grande parte meu trabalho na busca dos dados.

O silêncio dos alunos aliado à sua imobilidade levou-me a crer que estes desconheciam com profundidade as causas que originaram a desigual distribuição de renda no Brasil. Meu *lado de professor* interveio em favor dos alunos: lembrei-lhes todo processo histórico de ocupação a que os povos da América Latina, África, Ásia foram submetidos. Os alunos perceberam então que as distorções sociais resultam de ações históricas que não tiveram outro objetivo senão a exploração. Diante desse aparte, provoqueei-os: É um fenômeno que pode ser considerado normal? Em resposta, os alunos consideram que a necessidade da posse acompanha o ser humano, formando a criação de uma hierarquia social, concluindo, assim, que a desigualdade é algo natural.

Não há dúvida de que os alunos percebem os desequilíbrios sociais no seu cotidiano existencial, mas o que fica evidente é a dificuldade dos estudantes em contextualizar o tema. Em geral acreditam que as causas do problema estão no próprio problema, nos próprios indivíduos e não propriamente na estrutura social.

Ao buscar explorar o tema da desigualdade social, perguntei aos alunos se no bairro onde residiam também havia situações que caracterizassem as diferenças econômicas. Os alunos comentaram sobre as moradias das pessoas que vivem próximas as suas casas. “Na rua onde moro percebo que há dois mundos bem distintos. Convivo ao mesmo tempo com vizinhos com alto poder aquisitivo e também com amigos vivendo com o mínimo para sobreviver”. Outro aluno faz um comentário a respeito das dimensões das casas do seu cotidiano familiar: “Minha casa não é muito grande, mas posso dizer que tenho um bom lar. Mas na rua onde moro, tem casas enormes que são verdadeiros palácios”. O mesmo aluno faz a seguir uma confissão: “Desde pequeno eu e meus irmãos brincávamos próximos àquelas casas, dizíamos a nós mesmos, um dia iremos ter uma casa igual a essa”.

Questionei aos demais alunos se também cresceram tendo sonhos de adquirirem no futuro alguns bens materiais. Esses responderam que “é normal sonhar com um amanhã melhor, no fundo todos sempre almejam ter no futuro uma vida melhor do que tiveram na sua infância [...], as crianças crescem ouvindo isso dos seus pais, inclusive são estimulados a desejar e perseguir uma vida confortável”.

Quando questionei sobre o que sonhavam para o futuro, afirmaram que querem ser felizes. Os alunos, em geral, demonstraram acima de tudo um desejo por uma vida *tranquila*. “Queria ter no futuro uma renda garantida, não queria sofrer com o drama do desemprego, cresci ouvindo meus pais reclamarem disso”.

Constatei que as falas dos alunos demonstravam o fascínio pelo modelo de vida elitista. O modo de vida pretendido associava uma vida tranquila e confortável ao viver em meio aos bens materiais. Freire (1987), ao tratar desse tema, faz uso do termo “aderência ao opressor”, afirmando que ela “não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida”, (p. 33). A estrutura de seu pensar está condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se formam. Isso não significa dizer, contudo, que os oprimidos não se saibam com tal, seu reconhecimento se “encontra prejudicado pela ‘imersão’ em que se acham na realidade opressora” (p. 32).

O seu ideal é ser realmente, ser homens, mas, para ele ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está clara, é ser opressores, [...] é a identificação ao seu contrário (FREIRE, 1987, p. 32-33).

Ainda explorando o tema da desigualdade social, procurando perceber a criticidade dos alunos, questionei: Na sua infância, como se dava a relação de crianças de diferentes condições econômicas? “Naquela época, eu não tinha condições de entender por que meu amigo ‘rico’ tinha tanto, enquanto nós - eu, meus irmãos e outros amigos, também pobres - vivíamos com apenas o básico, tínhamos apenas o necessário para viver. Mas hoje sei que o pai dele estudou muito, sua formação profissional permitiu-lhe oferecer todo o conforto à sua família”. Questionei aos outros sobre esse comentário e constatei que não demonstraram contrariedade: “A educação pode proporcionar a todas as pessoas um futuro melhor [...], quem se esforça e aproveita a oportunidade que a vida oferece fatalmente terá melhores chances para vencer”.

A vida é justa? As relações humanas, o abismo econômico que os diferencia é algo normal? “No jogo da vida, as regras estão expostas, embora nem sempre explícitas, o certo é que, para resistir a ele (no sentido de

sobreviver), é preciso conhecer seus segredos, suas artimanhas [...], quem melhor conseguir entendê-las, terá as maiores condições para vencer”. O vencer, para os alunos, está diretamente associado com a emersão social, visto que “no fundo todos buscam viver no conforto material”.

Percebendo que os alunos associavam o *vencer na vida* à obtenção de um alto padrão de vida e ponderando que esse modelo existencial está implicado com um elevado consumo e acúmulo material, questionei: Considerando que todos os seres humanos queiram viver num padrão de vida elevado, será que esse sistema tem interesse em oferecer a toda a população mundial o mesmo padrão de vida? Há lugar para todos? Os alunos entendem que não, “o próprio meio ambiente já demonstra fragilidades, e que é preciso rever nosso modo de vida freando o consumismo”. Além disso, no mundo da produção capitalista, é preciso o desempenho de diversas funções. No trabalho, por exemplo, como poderia ser possível viver se todos desempenhassem a função de gerente de banco? “Para o bom andamento de uma empresa, é necessário que exista o guarda, o faxineiro, etc”. E quanto ao grande número de desempregados? Será que são *necessários* para o *bom andamento* das empresas? Os alunos, embora percebessem minha provocação, preferiram acreditar que “todos de algum modo poderão emergir da situação de pobreza em que se encontram, basta que trabalhem”.

A associação da pobreza com a incapacidade, com a incompetência, com a preguiça, é prática comum do ideário capitalista. Os mitos, os pré-conceitos, são ações desenvolvidas para a manutenção da conquista das massas alienadas. Freire faz referência à prática da conquista pela *mitificação do mundo*, em que as classes dominantes procuram tão somente a continuação da ordem estabelecida. Freire denuncia a propagação bem organizada de *slogans* divulgados pelos meios de comunicação que internalizam nas classes populares a crença “de que todos são livres para trabalhar onde queiram”, basta “não ser preguiçosos”, e poderão também “ser empresários” (1987, p. 136 - 137).

Outra prática comum na dimensão opressora alertada por Freire é a da crença no individualismo, alicerçada na divulgação da cultura da competitividade, da seletividade, do mérito que se cria e aprofunda a cisão entre os dominados⁹⁶.

Portanto, é por acreditarem “que o mundo é justo: aqui se faz aqui se paga” que os alunos desenvolveram sua percepção de mundo. “O pobre é em grande parte um acomodado, muitas vezes a vida lhes deu oportunidades, mas não souberam aproveitar, [...] quanto mais chances recebem, mais indolentes se tornam”. Os alunos acreditam que a condição de pobreza e miséria, em que vivem certas comunidades, ainda que sua causa remonte a um período de exploração histórica, é aprofundada e mantida graças à sua inação.

Diante das falas produzidas pelos alunos, percebo uma enorme incompreensão dos fatos mencionados, dada a contradição observada nos discursos. Se, de um lado, os alunos demonstram aflição, angústia diante da possibilidade de não ingressar⁹⁷ nas instituições de ensino superior (o que implicaria não atingirem o seu propósito, especificamente, profissional), de outro, não interpretam que os indivíduos marginalizados são fruto da seletividade opressora produzida e tão necessária ao atual sistema econômico.

Os alunos afirmam que a razão da precariedade socioeconômica de algumas pessoas reside na incapacidade destas em superarem seus desafios. Assim, a condição de miséria é justificada pela fragilidade das pessoas em realizarem seus objetivos. “As pessoas se acomodam, se acostumam com o pouco que recebem, acabam aceitando sua condição de pobreza, [...] a vida é dura, eu sei, mas quem é determinado não sucumbe frente aos desafios”. “A população carente acaba se tornando acomodada, motivada pelo assistencialismo político [...] o governo cria esses projetos e o povo, ao invés de lutar para superar a situação de pobreza, fica impotente, dócil, sem coragem, porque isso afeta diretamente a autoestima dos sujeitos: quem receber durante toda a sua vida tudo de graça não tem motivos para buscar por conta própria”. “Não busquemos o assistencialismo populista, pois tal atuação política apenas funciona como instrumento para a promoção eleitoral. Reforça a situação

⁹⁶ Freire, 1987, p. 138.

⁹⁷ O ingresso a que me refiro é o processo seletivo – o vestibular/Enem – fruto de preocupação dos jovens matriculados no 3º Ano do EM.

vegetativa do cidadão que, ao receber a doação, acaba não contribuindo para o progresso econômico e social do indivíduo”.

De fato, a doação poderá prejudicar atitudes de superação do *povo massa*, tornando-se mais um instrumento de desumanização. Freire (2005) faz referência às práticas assistencialistas quando afirma que essa política anestesia a consciência reprimida, prorrogando a necessária mudança da sociedade (p. 80). Mas as críticas são voltadas à intencionalidade de tais práticas políticas de assistência social. Freire menciona a falsa generosidade do opressor, afirmando que ela é mais uma tática do poder opressor, buscando amenizar toda a debilidade da população carente. Segundo o autor, a ordem social injusta “é a fonte geradora, permanente, desta, ‘generosidade’, que se nutre da morte, do desalento e da miséria” (1987, p. 31).

Pergunto aos alunos: Que deve fazer o governo ante a fome que assola comunidades carentes de norte a sul do país? Não é isto que reclamamos: atitude governamental determinada a acabar com as deficiências nutricionais, médico-sanitárias, que historicamente assolam comunidades inteiras?

Diante das questões colocadas à mesa, concluímos⁹⁸ que há uma linha muito tênue entre ações urgentes à manutenção da vida e práticas dominadoras que buscam manter a dependência. Programas governamentais, como o *Bolsa-família*⁹⁹, que visem tão somente amenizar o sofrimento humano (e por que não vegetal e animal?) têm sua validade social, e, portanto, merecem apoio da sociedade. “Mas, professor, matar a fome é o primeiro passo, qual o segundo passo?” É *ensinar a pescar*, ensinando o caminho do rio, caminhando com o sujeito que busca o alimento – respondo, valendo-me da metáfora que utiliza o ato pedagógico de buscar o alimento (peixe). Acredito que qualquer ato social que contribua para amenizar e/ou acabar com o sofrimento humano deve estar acompanhado do ato pedagógico voltado para a sua liberdade, do contrário, estará negando o ser sujeito da ação. “Nega-se ao sujeito a capacidade de autoria”¹⁰⁰.

⁹⁸ Digo concluímos porque estou inserido na pesquisa, portanto, sou parte do mundo que questiona e que, não tendo respostas imediatas, lança-se ao diálogo da intersubjetividade, no qual professor/pesquisador e aluno/sujeito da pesquisa, ao problematizarem um tema, assumem posturas provisórias.

⁹⁹ Trata-se de um programa do Governo Federal voltado a amenizar a fome do Brasil.

¹⁰⁰ Kieling, F. In; Dicionário Paulo Freire, 2008, p. 51.

Fiz parte durante dois anos (2006 – 2007) de um projeto social organizado e mantido pela denominação religiosa que faço parte – Igreja Luterana do Brasil (IELB). O projeto, denominado de serviço social, tinha como função levar agasalhos e alimentos às comunidades carentes da periferia de Pelotas. Meu entusiasmo inicial aos poucos foi dando lugar à frustração. Faltava o segundo passo. O ato pedagógico libertador. Os integrantes daquela equipe pensavam que o papel que lhes cabia era servir ao próximo doando comida e roupas, as demais “necessidades” cabiam a Deus. Ao não concordar com essa concepção, me desliguei do projeto. Não há dúvidas de que me martirizo sempre que reflito a respeito daquele episódio: Será que não fui omissos? Não deveria ter lutado, insistido mais? É um tema que me atrai: pela *mão da igreja* ingressar nas comunidades fragilizadas, para, depois, *ousar* trabalhar com a “*pedagogia do oprimido*”.

Ainda explorando o tema da desigualdade (voltarei a tratar do tema assistencialismo nos tópicos a seguir), insiro no debate a questão agrária, mais precisamente, a concentração fundiária. Queria saber dos alunos sua posição frente ao conflito social protagonizado pelos *produtores* agrícolas e os trabalhadores sem terras. Para tanto, utilizo dois depoimentos referentes a uma disputa de terras no Mato Grosso do Sul: o do proprietário de uma fazenda e o de um integrante do Movimento dos trabalhadores rurais SemTerra.

Depoimento 1. (Proprietário de terra).

“A minha propriedade foi conseguida com muito sacrifício pelos meus antepassados. Não admito invasão. Essa gente não sabe de nada. Estão sendo manipulados pelos comunistas. Minha resposta será a bala. Este povo tem que saber que a Constituição do Brasil garante a propriedade privada. Além disso, se esse governo quiser as minhas terras para reforma agrária terá que pagar, em dinheiro, o valor que eu quero”.

Depoimento 2. (Integrante do MST de Corumbá - MS).

“Sempre lutei muito. Minha família veio para a cidade porque fui despedido quando as máquinas chegaram lá na usina. Seu moço, aconteceu que eu sou homem da terra. Olho pro céu, sei quando é tempo de plantar e de colher. Na cidade não fico mais. Eu quero um pedaço de terra, custe o que custar. Hoje eu sei que não estou sozinho. Aprendi que a terra tem seu valor social. Ela é feita para produzir o alimento. O que o homem come vem da terra. O que é duro é ver que aqueles que possuem muita terra e não dependem dela para sobreviver pouco se preocupam em produzir nela”.

(Fonte: MAGNOLI; ARAUJO. São Paulo. 2005, p 39).

A partir dos dois depoimentos acima, pedi aos alunos/sujeitos da pesquisa que desenvolvessem um argumento defendendo seu posicionamento. “Conheço pouco sobre o movimento, mas existem evidências de alcoolismo nos acampamentos, além disso, há denúncias de comercialização dos lotes recebidos”. “Entendo que todos temos direito ao uso da terra e que exista uma má distribuição, mas não podemos admitir invasões em propriedades alheias. Imagine se a moda pega. Um belo dia você está em casa, com sua família e, de repente, alguém entra no seu lar e, com a desculpa de que não tem dinheiro e de que está com fome, abre a tua geladeira e se serve do que precisa. É o fim dos tempos!”

A fala dos alunos condiciona o exercício da liberdade à propriedade privada. Foi Marx quem afirmou que “a liberdade se constitui a partir do direito de desfrutar de seu patrimônio, e dele disporem arbitrariamente, sem atender aos demais homens” (2002, p. 36). Nesse sentido, a aplicação desse ideal de liberdade individual se constitui o fundamento da sociedade burguesa, “que faz que todo o homem encontre noutros homens não a realização de sua liberdade, mas a limitação desta”¹⁰¹. Não é por acaso, segundo Marx, que a segurança é o conceito supremo da sociedade burguesa, modelo de sociedade que somente passa a existir se houver garantias a cada um de seus membros a conservação de sua propriedade.

Nenhum dos chamados direitos humanos ultrapassa, portanto, o egoísmo do homem como membro da sociedade burguesa, isto é, do indivíduo voltado para ele mesmo, para o seu interesse particular, em sua arbitrariedade privada e dissociado da comunidade. Longe de conceber o homem como um ser genérico, estes direitos, pelo contrário, fazem da própria vida genérica, da sociedade um marco exterior aos indivíduos, uma limitação de sua independência primitiva. O único nexos que os mantém em coesão é a necessidade natural, a necessidade e o interesse particular, a conservação de suas propriedades e de suas individualidades egoístas. (MARX, 2002, p. 37).

¹⁰¹ Marx, 2002, p. 36.

Os alunos reproduzem o senso comum construído a partir de ideias difundidas pela mídia¹⁰², que na pura defesa dos seus patrocínios, alarmam a sociedade sobre os movimentos dos desordeiros, preguiçosos. Os alunos demonstraram que conhecem o tema, embora não com a profundidade necessária. Acompanham as discussões pelos diversos setores da sociedade, sobretudo pela mídia, o que denota claramente que são envolvidos pelos formadores de opinião “Essa gente não passa de terroristas e ‘aproveitadores’ da situação. Constantemente vemos na TV pessoas desse movimento usando mulheres e crianças para danificar as plantações das outras pessoas, o resultado disso é que a sociedade está se colocando em posição contrária a eles. Se querem terras, cabe ao governo intervir, comprando e repassando ao movimento. Invadir e desapropriar não é a saída”.

Não há dúvidas de que os estudantes estão envolvidos pelo extraordinário poder da mídia, da linguagem da televisão, que na “comunicação de algo, feita de certa maneira em favor ou na defesa, sutil ou explícita, de algum ideal”¹⁰³, oculta a verdade escondida, mitificada pela farsa ideológica¹⁰⁴.

Ante a necessidade da luta contra qualquer forma fatalista de pensar, Freire lembra que “se os *sem-terras* tivessem acreditado na morte da história, da utopia, do sonho [...], se, acreditando nos discursos oficiais, tivessem desistido das ocupações e voltado não para as suas casas, mas para negação de si mesmos, mais uma vez a reforma agrária seria equivocada” (2000, p. 29).

O respeito de Freire é voltado para aqueles(as) que no seu inconformismo lutam determinados a democratizarem o país; o autor enfatiza como seria bom “para a ampliação e a consolidação de nossa democracia, sobretudo da nossa

¹⁰² Mídia: este termo foi incorporado na língua portuguesa segundo a pronúncia americanizada do termo latino *media*, que significa “*meios*”. Embora se trate de plural, o termo mídia foi incorporado como singular feminino; como expressão derivada, temos *mass media*, “*meios de comunicação de massa*”. Aranha, 2006, p. 94.

¹⁰³ Freire, 2005, p. 139.

¹⁰⁴ Freire, no texto *Pedagogia da Autonomia*, faz uma referência a um momento em que foi censurado por um jovem universitário por causa de sua defesa ao MST: disse-lhe o jovem: “*Não entendo como o senhor defende os Sem-Terra, no fundo, uns baderneiros criadores de problemas.*” Ao que Freire respondeu: “*Pode haver baderneiros entre os sem-terra*”, disse, “*mas sua luta é legítima e ética*”. “Baderneira” é a resistência reacionária de quem se opõe a ferro e a fogo à reforma agrária. A imoralidade e a desordem estão na manutenção de uma “*ordem*” injusta (2005, p. 71).

autenticidade, se outras marchas seguissem a sua. [...] A marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível” (FREIRE, 2000, p. 29).

Considerando que a proposta pedagógica do CMP reafirma aos alunos o compromisso de “intervenções transformadoras”, buscando, de alguma forma, instigar os estudantes para a tomada de posição, questiono aos alunos/sujeitos da pesquisa: Diante das distorções percebidas, existe saída?

Os alunos são enfáticos: as pessoas não estão fadadas à situação de penúria pelo resto de suas vidas, “todos podem mudar de vida, basta quererem”. O erro dos alunos está na interpretação de que os oprimidos estão ali é por que querem, por opção sua.

No tocante à solução para a amenização dos desequilíbrios sociais, os alunos apostam na educação como fator preponderante para mudanças, de modo que a pergunta que me faço é: Por que então não há uma maior participação nas aulas? Por que relutam tanto quando são provocados ao exercício da reflexão e ao questionamento? Por que não há um interesse maior nos estudos? Por que alguns desistem da escola? É claro que as respostas estão na própria subjetividade dos alunos, e, portanto, não teria como ser constatado sobre o ponto de vista individual. Mas o grupo de alunos com quem dialogo poderá evidenciar *fraturas* na organização escolar, capazes de acalantar minha inconformidade.

Os alunos, ao afirmarem que as pessoas apenas sobrevivem, não reagem frente à realidade que os oprime, não entendem a profundidade dessa questão. O fato de não reagir, a ação transformadora está implicada aos níveis de consciência. Freire (1984, p. 59) faz referências aos “graus de compreensão da realidade”, o que chamou de “estágios da consciência”.

Ao primeiro estágio, Freire denominou de consciência intransitiva. Nesse estágio o indivíduo apenas trata de satisfazer suas necessidades elementares. A “percepção da realidade social é limitada e por isso bastante distorcida”, o ser humano “é tomado como ser passivo e inerte aos acontecimentos históricos” (OLIVEIRA, 1996, p. 37-38). Essa forma de consciência, “típica de comunidades agrárias, fortemente atrasadas [...], representa um quase incompromisso” dos humanos “com sua existência” (FREIRE, 1984, p 59).

Os alunos com quem dialoguei fazem a referência correta quando afirmam que os oprimidos são na verdade desprovidos de uma (re)ação crítica capaz de transformar a realidade que os esmaga. Não questionam, ao contrário, silenciam, assistem quietos porque os problemas não os atingem. A história é vista como perspectiva fatalista, como uma situação dada e determinada. O ser humano é “totalmente dependente do poder superior e transcendental. O indivíduo se acomoda à ordem social vigente (...) devido à sua própria alienação”¹⁰⁵.

A consciência mágica é, assim, a consciência oprimida em sua mais extrema forma. Nela o indivíduo se acomoda à ordem social vigente opressora, devido à sua própria alienação e falta de senso crítico que não lhe permitem questionar essa ordem e lutar por outra, mais humana e mais justa (OLIVEIRA, 1996, p. 36).

Ante as exposições anunciadas, fica evidente que os alunos não compreendem que a seletividade acadêmica é, de certa forma, semelhante a que as demais pessoas da sociedade são submetidas diariamente, o que diferencia é somente a maneira ou o método de abordagem.

Noutro estágio, denominado por Freire como consciência transitiva ingênua, nota-se certa capacidade de questionamento do meio histórico-cultural, porém ainda altamente simplificadora da realidade¹⁰⁶. Ocorre certo despertar do indivíduo para os problemas de sua existência, percebendo-se como sendo um *ser no mundo*, embora pelo traço da subestimação de si, ainda se “mova nos limites do conformismo [...]”, e por não se arriscar “na investigação das verdadeiras causas [...] não é capaz de se aventurar na direção da mudança”, transferindo “para os outros e para as instituições a responsabilidade das soluções dos problemas”¹⁰⁷.

É comum escutarmos críticas à classe política. Os alunos frequentemente delegam toda a responsabilidade no reparo das distorções sociais à má

¹⁰⁵ Serafim de Oliveira, 1996, p. 37-38.

¹⁰⁶ Ações destituídas de reflexão, mitificadas, atribuem verdades absolutas às verdades relativas. A consciência fatalizada não é capaz de lutar pela transformação verdadeira da realidade social, uma vez que ainda é parte de uma substância massificada. A religião, a propaganda televisiva, são formas usadas para manipular esse tipo de consciência. Massificação – aderência ao padrão social do opressor, por sentirem-se seduzidos pelo modelo cultural das elites econômicas.

¹⁰⁷ Kronbauer, in: Dicionário Paulo Freire, 2008, p. 98.

organização política. “O governo precisa investir mais em educação e na saúde, proporcionando mais empregos às pessoas”.

Portanto, a consciência ingênua se caracteriza “entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas [...], pela tendência de julgar que o tempo melhor foi o tempo passado [...], pela subestimação do ser humano comum [...], pela impermeabilidade à investigação” (FREIRE, 1984, p. 61).

Segundo Freire, o processo de transitividade da consciência ingênua para a consciência crítica pode ser alcançado com “a educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política”, caracterizada “[...] pela profundidade na interpretação dos problemas” (1983, p. 59), rejeitando imposições feitas de cima para baixo¹⁰⁸.

Trata-se de uma percepção que consegue desocultar certas razões que explicam a maneira como “estão sendo” os seres humanos no mundo. Com isso desvela a realidade. A consciência crítica fundamenta-se na criatividade, estimulando a reflexão, promovendo a transformação criadora.

É tarefa do educador(a) comprometido com a mudança, um esforço crítico para “desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir ‘entrando’ como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que os educadores devem deflagrar” (FREIRE, 2005, p. 119).

4. 1. 3 A proposta do diálogo como processo pedagógico interpretado no cotidiano escolar

Os encontros que mantive com os alunos, sempre nas tardes das terças-feiras, ao longo de dois meses, foram marcados pela confiança e pelo coleguismo, características importantes para manter diálogos cujo objetivo central seja problematizar questões que incidem sobre as distorções sociais tão presentes em nossa realidade. A cada novo encontro, as quatro horas diárias que dialogávamos passavam mais rápidas. Não percebíamos o tempo passar, dado o envolvimento de todos.

¹⁰⁸ Nesse estágio, a consciência não é idealista, já que a transição acontece no “processo maior de transformação social, econômica, cultural, acompanhado de um trabalho educativo dialógico, democrático, em que se desenvolve a capacidade de pensar, deliberar, decidir, e fazer opções conscientes de ação”. Kronbauer, in: Dicionário Paulo Freire, 2008, p. 98.

Os alunos parecem ter entendido a importância do seu papel de sujeitos num processo de pesquisa. Suas manifestações estiveram sempre afinadas com o compromisso que assumiram. O espaço foi *aproveitado* por todos os presentes para socializar seus sonhos, medos, conflitos internos e familiares. Nesta fase da vida o jovem crê no seu potencial, briga, enfrenta, reclama, rebelando-se frente aos direcionamentos e imposições administrativas. É a rebeldia tão peculiar no jovem. E o que faz a escola? Escuta-os? Toma ciência? Promove discussões? Ou simplesmente *vira as costas*, dizendo que ainda são imaturos e que precisam, antes de tudo, aprenderem, para depois falar?

São questões que me perturbam desde meu ingresso na carreira docente. Junto a elas somam-se outras, desta vez, produzidas a partir dos discursos dos colegas: “Por que os alunos em aula se rebelam? Não copiam? Não participam como eu gostaria? Por que falam tanto, nunca ficam quietos?” Foi a partir desses questionamentos que parti para coleta de dados, queria ouvir os alunos falarem do diálogo, das discussões promovidas pela escola na elaboração de um projeto coletivo.

Na escola pesquisada, percebi a existência de espaços concebidos ao diálogo. Porém, estes espaços, ainda que anunciados como sendo abertos, na verdade se configuram em locais bem demarcados, por isso muito mais frequentados pelos professores do que pelos alunos.

Um dos espaços que verifiquei são as reuniões de área, também chamadas de reuniões pedagógicas. São na verdade espaços de orientação para o trabalho na escola: anúncio de datas festivas, lembretes de compromissos próprios da função docente, entre outros. As reuniões acontecem todas as terças-feiras, a partir das 17h30min, podendo ser de área¹⁰⁹ ou geral. Nesse lugar concebido pela escola, acontecem tanto as reivindicações por melhorias no espaço de trabalho como também a socialização de experiências. Entendo que esse espaço é um local privilegiado que deve ser mantido, e que, na medida do possível, precisa ser ampliado¹¹⁰.

¹⁰⁹ Na escola costumamos chamar de área as diferentes disciplinas científicas que compõem o currículo escolar.

¹¹⁰ Lamento que nem todos os professores compreendam o valor dos espaços de diálogo. Recentemente fui questionado por uma ex-professora do CMP, se ainda aconteciam àquelas reuniões “chatas” de terça à tarde. Fiquei refletindo, buscando responder a mim mesmo o porquê

Em conversa com os alunos/sujeitos da pesquisa, busquei extrair também suas percepções acerca do diálogo, não só pedagógico, mas também político. Prevendo que os sujeitos da pesquisa não tivessem uma percepção devidamente aprofundada sobre o diálogo, disponibilizei aos alunos dois momentos distintos: primeiramente destaquei que o texto do PPP enfatiza que a filosofia do projeto pedagógico reflete a “*opção dialógica*”, defendendo a “*interlocução como princípio educativo fundamental*”; depois, ainda buscando esclarecer o tema do diálogo, trouxe-lhes o autor referenciado no texto.

Para Freire, o diálogo “é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (1983, p. 43).

Nesse sentido, fiz referência primeiramente ao espaço da sala de aula. O texto do PPP (2006, p. 12) anuncia uma mudança de postura do professor, afirmando que “posturas e práticas concebidas como ensino transmissivo, aquele baseado na transmissão de conteúdos previamente selecionados (independente da realidade dos/as alunos/as) dificilmente pode dar conta das necessidades contemporâneas dos alunos”, e portanto, o CMP deveria optar “por um ensino compartilhado ou formativo”, o qual faria “mais sentido” na vida dos educandos.

Diante dessa concepção buscada e referenciada na proposta pedagógica da escola, solicitei aos alunos/sujeitos uma descrição do método e da prática adotada pelos professores. A intenção era entender como os alunos percebiam a postura dos seus professores.

Nas falas dos alunos, destacou-se a característica da heterogeneidade nas práticas docentes: “O jeito dos professores darem suas aulas varia um pouco. Alguns conversam mais, contam coisas do seu dia-a-dia, no entanto, outros são muito fechados, falam pouco, quase não os conhecemos”. Ao fazerem referência aos espaços disponibilizados ao diálogo, ao debate, à exposição de ideias da turma, os alunos afirmaram que é muito difícil algum professor trabalhar fora “do padrão conhecido” (alunos em fileiras). De alguma forma eu vivenciei isso também na minha prática docente. Lembro que, em uma das minhas primeiras aulas do início do ano letivo, pedi aos alunos que organizassem as cadeiras

desta percepção. Certamente o entendimento desta professora sobre o espaço dialógico está relacionado com o seu processo de formação.

formando um círculo. Percebi certa resistência nos alunos. Entendo que esse posicionamento de contrariedade indica que os alunos não estavam habituados a essa prática.

Os alunos-sujeitos da pesquisa também denunciaram que alguns professores ministram suas aulas apoiando-se unicamente em reproduzir o livro didático. Os estudantes percebem práticas docentes apoiadas unicamente na narração. Demonstram sua contrariedade à falta de criatividade do professor. A esse respeito, Freire lembra que a prática pedagógica tende a “petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. [...] a palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante” (1987, p. 57).

Em Freire, o diálogo opera sob a fórmula de mútua instigação, permitindo que uns se recriem diante de outros. O aprender, ou a convicção de que podemos ter algo como saber ou um conhecimento, já aparece como resultado de uma interação com os outros. E é exatamente porque algo novo acontece na comunicação humana, que não apenas nos adaptamos ao entorno, mas interagimos com ele, transformando-o e acrescentando-lhe algo.

Questionei aos alunos seu posicionamento sobre os professores rigorosos, exigentes com a produção dos alunos em sala de aula. Os alunos saíram em defesa dos professores que costumam cobrar mais dos alunos. Reprovam os professores que adotam uma postura extremamente flexível na correção dos trabalhos realizados pelos alunos. Os alunos afirmam que o progresso da economia de uma nação está associado com a cultura do comprometimento, sobretudo escolar. Segundo eles, “difícilmente teremos melhorias no país se os estudantes estão completando seus estudos nas escolas cada vez mais fragilizados do ponto de vista pedagógico”.

Os alunos percebem que “educar exige”, acima de tudo, “rigorosidade”, e que a simples doação de conteúdos favorece a atitudes licenciosas, descomprometidas com sua formação humana. A cultura do *ganhar tudo de mão beijada*, da *lei do menor esforço*, alinhada com a crença popular de que o *malandro é o esperto*, e o aluno dedicado é um *nerd*, na verdade está a serviço da estrutura dominante. Para Freire, qualquer ato assistencialista camuflado da

falsa generosidade é prática de dominação, levando os humanos a puros objetos passivos, “prorroga a necessária mudança”¹¹¹. É forma antidemocrática, não-dialógica.

Não há dúvidas de que existe um limite bem demarcado: professores fragilizados pela sobrecarga da sua atividade profissional, pela necessidade de manter a ordem na sala de aula, favorecidos pela normatização do sistema, fecham-se ao diálogo, à pesquisa, à busca criativa, que junto com os alunos dá sentido a formação escolar.

A importância do diálogo freiriano, enquanto processo político-pedagógico, se dá mediante a possibilidade de abrir “caminhos para repensar a vida em sociedade [...] e de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca”¹¹². Nessa perspectiva, a palavra assume “[...] o sentido de dizer o mundo e fazer o mundo”¹¹³. É o elo que liga as práticas individuais e coletivas, [...] elemento articulador, problematizador e motivador. Implica o reconhecimento do outro, com seus valores, com sua história, como ser igual. (GADOTTI, 1996, p. 720). É, portanto, a ação informada que permite essa revolução do ser humano, entendida como necessidade ontológica. Nesse sentido, a educação como processo dialógico e problematizador, como atividade prática investigativa é que potencializa a transformação do mundo e das relações sociais entre os sujeitos.

Outra virtude do diálogo freiriano reside na relação horizontal entre os sujeitos nele envolvidos, o que evidencia acima de tudo o respeito ao saber dos estudantes trazido do contexto vivenciado. Além disso, a liberdade do aluno não é “proibida de ser”¹¹⁴, o que contribui no processo de formação de sujeito político.

A respeito do conceito de formação política, questionei a professora Vânia Chaigar - coordenadora pedagógica à época da elaboração do atual PPP do CMP - sobre a contribuição da escola nesse sentido. Em resposta, a professora defende que o “conceito de educar é muito mais complexo, amplo e dinâmico. Ele envolve a compreensão de que a educação acontece a todo o momento e em todos os lugares: no lar, na rua, em outros espaços da escola”.

¹¹¹ Freire, 2005, p. 80.

¹¹² Zitkoski, 2008, p. 130.

¹¹³ Freire, 1987, p. 77

¹¹⁴ Gadotti, 1996, p. 84.

Partindo da ideia de que a educação acontece em todos os espaços da escola, e reconhecendo que o aluno é parte da escola, portanto, tem responsabilidades por aquilo que nela acontece, pergunto: Quais mecanismos são disponibilizados aos alunos para se manifestarem? Existem espaços de formação política?

O Grêmio Estudantil do CMP, que notadamente seria um espaço representativo dos alunos, encontra-se fechado já há alguns anos. Desse modo, restava-me indagar sobre o passado, procurando saber se em algum momento histórico ele funcionava. Os alunos com mais tempo na escola disseram que se recordam vagamente da intensa agitação que o grêmio proporcionava. “Era um lugar de discussão de ideias, às vezes bem acaloradas, mas, com o passar dos tempos, o espaço ficou reduzido a um lugar de refúgio, servindo de desculpas para não assistir às aulas. Era comum ouvir os alunos da diretoria do grêmio estudantil descenderem¹¹⁵ dizendo que precisavam resolver alguma coisa, quando, na verdade, não passava de um pretexto para matar aulas”. Os alunos ficaram bastante curiosos quanto à real validade do grêmio estudantil, questionando-me acerca de como ele poderia ser útil aos estudantes da escola. Assim, fica evidente que um espaço privilegiado de crescimento e amadurecimento político fique esquecido no passado. É na propagação da própria escola de que grêmio estudantil é coisa antiga, fora de moda, que se fecham espaços pedagógicos na formação política.

Para que o diálogo seja o selo do ato de um verdadeiro conhecimento, segundo Freire (1981), “é preciso que os sujeitos cognoscentes tentem apreender a realidade cientificamente no sentido de descobrir a razão de ser da mesma – o que a faz ser como está sendo” (p. 45). Assim, o diálogo ganha sentido na medida em que os participantes se percebem como sujeitos capacitados a inserirem-se no espaço escolar não só pedagógico, mas também político (realidade socioeconômica).

¹¹⁵ Digo descenderem, porque a escola possui três pisos, e as salas de aula onde estudam os alunos do Ensino Médio ficam justamente no terceiro piso.

4. 1. 4 A Ética universal do ser humano inserida no processo de formação escolar

O CMP, percebendo as mudanças nas relações sociais em nossos tempos, ressalta a importância do posicionamento ético frente às questões globais, quando denuncia a deterioração das relações humanas e delas com o nosso planeta. A coordenação pedagógica da escola evidencia a falência do atual modelo, observando temas como “a crise do planeta em níveis alarmantes e o afastamento do ser humano”, denunciando, sobretudo, a falta de “solidariedade”. Nessa perspectiva, entende que os alunos precisam ser orientados a perceber que a sociedade precisa de intervenções focadas na cooperação e na ética. O projeto pedagógico menciona “intervenções transformadoras”, cujas “ações críticas devem ser direcionadas aos valores vigentes da sociedade, para que a mesma possa ser mais justa e, igualitária, ética e humana” (PPP, 2006, p. 12). Ante o anunciado, o desafio ao qual me lanço é o de buscar reconhecer quais referências serão produzidas pelos alunos-sujeitos da pesquisa, uma vez provocados por temas próprios do mundo da ética.

Em diálogos com pais de alunos, ouço com certa frequência frases como: “O mundo está tão mudado, os jovens não respeitam nada, não consideram a autoridade de nós, pais, e dos professores na escola. A educação na escola deveria estar mais atenta a esses problemas. Deveria ter uma ‘matéria’ só para ensinar essas coisas”. O discurso dos pais recebe o reforço de outros setores da sociedade. Tenho observado que os meios de comunicação têm trazido alguns temas relacionados com o abandono de atitudes ético-morais, originadas a partir da desestruturação das instituições educativas, dentre as quais se destaca a escola ¹¹⁶.

A coordenadora pedagógica da escola também faz referências às mudanças nos padrões e modo de vida da sociedade atual. “Não há dúvida de que o que impera atualmente é a ‘instantaneidade’ em que convivemos. Os hábitos e padrões sociais se alteram em espaços de tempos cada vez menores.

¹¹⁶ O tema violência e indisciplina na escola vem se evidenciando nos meios de comunicação. Em entrevista ao Jornal Zero Hora, o professor Joe Garcia (doutor em educação, professor do Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná) destacou que dentre as causas para o aumento da indisciplina estão a violência social, fruto da falta de solidariedade e o desmanche do ambiente familiar.

Os costumes que fazem parte do cotidiano dos nossos alunos têm como referência os valores veiculados na mídia. Ficamos mais individualistas, nossas relações sociais perderam qualidade; a vida ficou mais competitiva e todos ‘corremos atrás da máquina’, como se diz. Somos influenciados pela publicidade de consumo e damos mais atenção ao ‘ter’ do que ao ‘ser’”.

Por que há esse *déficit* de ética no ensino formal ou mesmo a separação entre ética e educação? O quanto os projetos pedagógicos educacionais se dedicam aos pressupostos éticos? Até onde estes (pressupostos éticos) não estão condensados em alguns conceitos não-explicitados, evidentes, concebidos como se fossem autoexplicativos?

Alguns dos meus colegas professores defendem a ideia de que há um *déficit* de ética na educação, na proporção inversa ao enfoque cognoscitivo-epistemológico de produção do conhecimento e habilitação de profissionais especialistas para atender o mercado.

A questão do viver bem no contexto atual, no sentido amplo de ter qualidade de vida, procurar ser cada vez melhor como sujeito e cidadão, não se reduz a ter um bom emprego e dinheiro. Antes de ocuparmos o espaço educacional e/ou profissional, já estamos ocupando um espaço construído pelas relações interpessoais. No ato de existir, torna-se imperativo o cuidado de responder o sentido humano, no âmbito dos princípios e valores morais e políticos.

Nesse sentido, Freire defende a diferença entre o simples treinar e a formação integral do ser humano. Enquanto o treinar limita-se à ordem individualista, conduzindo somente para o “*ter mais*”, visando obedecer exclusivamente à ética do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro; o formar cria possibilidades para a produção e reconstrução do conhecimento, para a luta contra os descaminhos que obstaculizam os *ser-mais* (FREIRE, 2005, p. 145).

Ao trazer o tema para a pesquisa e *colocá-lo na mesa*, pedi que os alunos/sujeitos da pesquisa anotassem numa folha de caderno três palavras que pudessem ser associadas à ética. Entre os temas trazidos, os mais destacados foram: a corrupção política, a ganância do mercado consumidor, e a questão ambiental.

Freire defende que o trabalho educativo deve sempre vir acompanhado da politização, sem ela torna-se impossível a percepção e o desvelamento da realidade. A violência política, materializada pela má conduta dos eleitos para representar o povo, é na verdade mais um exemplo da desumanização. Segundo Andreola¹¹⁷, Freire argumenta que as dimensões da ética e da política “são exigências ontológico-existenciais e históricas da pessoa e da convivência humana e, em particular, da educação” (FREIRE, 2000, p. 13).

Quanto à questão da corrupção política, os alunos demonstraram toda a sua indignação com a classe dos políticos, ao pronunciar frases do tipo “O Brasil não tem mais jeito, nossos políticos são todos uns corruptos”. Não há dúvidas de que esses estudantes detectam irregularidades no trato da coisa pública, sobretudo na má administração do recurso financeiro: “Os noticiários diariamente dão conta dos desvios das verbas públicas, da corrupção, da lavagem do dinheiro”. Embora reconhecendo que são orientados e estimulados pelo aparato sensacionalista do jornalismo, os alunos manifestam um posicionamento crítico aos exemplos de corrupção dos *representantes do povo*. Na tentativa de buscar posicionamentos desses educandos, fiz algumas indagações sobre a origem dos nossos políticos “Ora, eles são oriundos da nossa sociedade!”. Com o intuito de provocá-los, afirmei que, se eles são uma parte do povo, um fragmento social, posso concluir que qualquer um de nós, ao chegar lá, também poderia agir do mesmo modo! Os alunos relutaram, alegando que a “classe política só pensa em si mesma, não se preocupa com o povo”.

No efervescência da discussão, um dos alunos presentes menciona um episódio ocorrido há algumas semanas: “Nossa turma estava prestes a realizar uma avaliação de história, por sinal, muito temida por todos os alunos da escola. Ao saberem que a turma da sala ao lado já havia realizado a prova com esse professor, alguém da nossa turma se encarregou de adquiri-la, fato que facilitaria em muito aquele momento avaliativo. O plano estava bem encaminhado, a turma já dispunha da prova, todos já estavam de posse de uma cópia, finalmente achávamos que a totalidade da turma dessa vez iria aprovar em história. Porém, nossa estratégia ruiu quando uma colega da turma – considerada como a aluna nota 10 – denunciou ao professor a artimanha. O professor de história não

¹¹⁷ Prefácio do livro de Freire, *Pedagogia da Indignação*.

demonstrou interesse de polemizar, apenas trocou a prova. Mas a consequência maior foi o clima insuportável do ambiente da sala de aula. A partir de então, todos os alunos ficaram contra aquela aluna”.

A esse respeito, intervém um aluno, “A prática dos *acordos coletivos*, os *conchavos* em prol do benefício próprio, tão usual na classe política, também são observados em todos os setores da sociedade”. O individualismo, a consagração do *eu vou vencer custe o que custar*, a proliferação do *levar vantagem*, na crença de que *o mundo é dos espertos*, do *jeitinho brasileiro*, são práticas que, de algum modo, estão sendo impregnadas na subjetividade do nosso modo de agir.

Ainda aproveitando os temas trazidos pelos alunos, indaguei sobre sua percepção acerca do mundo do comércio, da desvalorização da identidade em detrimento da padronização dos costumes. A fala dos alunos demonstra que eles percebem toda a *veracidade* imposta pela ética do lucro. Frases do tipo: “Seja feliz você também: adquira hoje mesmo” deixam claro que o mercado consumidor sobrevive na crença de que a felicidade está diretamente relacionada e/ou condicionada à aquisição de bens materiais.

Perguntados se existem formas de refúgio, se acreditam que haja maneiras de não sucumbir à lógica consumista, os alunos detectam o poderio da propaganda: “Somos vítimas da ditadura da moda, diariamente estamos à mercê desse mercado consumidor”. “A todo instante somos envolvidos pela ordem do consumo. Frases como: *Você tem que comprar. Só esta semana. Aproveite a promoção. Oferta enquanto durar o estoque*. Mal termina uma liquidação e já começa outra ‘queima’ de estoque. [...] Na verdade, são apenas jogos de palavras buscando internalizar na população que precisamos comprar”.

Numa sociedade tomada pela competitividade e pelos valores que erigiu como dogmas, o consumo é verdadeiro ópio, cujos templos modernos são os *shopping centers* e os supermercados, aliás construídos à feição das catedrais. [...] A glorificação do consumo acompanha-se da diminuição gradativa de outras sensibilidades, como noção das individualidades, [...] enquanto constrói e alimenta um individualismo feroz e sem fronteiras, o consumo contribui ao aniquilamento da personalidade, sem a qual o homem não se reconhece como destino, a partir da igualdade de todos (SANTOS, 2007, p. 48 - 49).

O imperativo ético em Freire, portanto, enfatiza o esforço da convivência respeitosa entre os humanos e destes com a natureza, rompendo estruturas que se afirmam e se consolidam a partir de uma aceitação ao tipo de modelo ideal ao padrão estético (e moral) ditado por organizações representativas da comunicação. O que Freire diz a respeito da TV, da propaganda? A ideologia fatalista, imobilizante, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar "*quase natural*", alega que "*a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?*". Do ponto de vista dessa ideologia, a saída para a prática educativa seria a de adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada, entendendo que o necessário seria "o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência" (FREIRE, 2005, p. 19).

Freire, ao tratar de situações de "transgressão à ética universal do ser humano", denuncia ações de corporações que não têm outra intenção a não ser a lógica do mercado. A luta de Freire é contra a malvadez do capitalismo e da barbárie econômica capaz de produzir a aberração da convivência da fome em meio à fartura, e toda a sua perversidade intrínseca do individualismo antissolidário. Segundo o autor, "necessária e urgente se fazem a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge, a da negação de nós mesmos como seres humanos submetidos à 'fereza' da ética do mercado" (2005, p. 128).

A globalização da economia, cuja lógica de mercado visa tão somente à ética do lucro, relega o ser humano a um plano inferior. Não se trata obviamente de *diabolizar* nem tão pouco *divinalizar* a tecnologia, a crítica de Freire é que o avanço tecnológico está muito mais voltado ao bem estar do lucro em vez de promover o bem estar social. Freire (2005) funda sua radicalidade ética na defesa dos legítimos interesses à vida humana. Interesses ligados à solidariedade humana, e não ao mercado, insensível a todo reclamo das gentes e apenas aberto à gulodice do lucro. A liberdade de comércio sem limite é licenciosidade do lucro, logo, não pode estar acima da liberdade do ser humano. Vira privilégio de uns poucos que, em condições favoráveis, robustecem seu poder contra os direitos de muitos, inclusive o direito de sobreviver.

Buscando reconhecer se há relações entre o projeto de emancipação pensado pelo CMP e o *ser-mais* em Freire, retorno ao tema da humanização, questionando aos alunos: Que evidências de desumanização percebem no mundo atual? Os alunos afirmam que as novas tecnologias têm contribuído para o desemprego, uma vez que as máquinas estão substituindo os humanos nos postos de trabalho. Os alunos também apontam para as decadências das relações humanas. Afirmam que no mundo das relações comerciais não passamos de números, de consumidores, a (inter)subjetividade não importa. “Quando alguém nos pergunta como vais, ela só está sendo gentil, com raras exceções; ela não quer saber dos teus problemas, na há tempo para isso. A modernização da vida está nos afastando”.

Uma das consequências da atuação do capitalismo, segundo Dowbor, é a desarticulação da comunidade, gerando “uma autêntica sociedade anônima, que só se relaciona através de sistemas funcionais e de terminais eletrônicos. [...] com a sociedade global, de grandes distâncias e grandes números, a sociedade deixou de ser assunto de coração, de sentimento que se gera naturalmente frente à pessoa conhecida, e passou para o intelecto, a razão que se satisfaz com racionalizações¹¹⁸”.

Os alunos fazem sua autocrítica quando afirmam que a *vida moderna* lhes fez acostumar com os mendigos jogados nas ruas, levando-os a entenderem que isso acaba se *tornando um fato normal*. “A vida nos faz estarmos cada vez mais atarefados, parece que sempre estamos com pressa, atrasados para alguma coisa [...]. Atualmente, os alunos do terceiro ano (do Ensino Médio) são quase que ‘obrigados’ a frequentarem algum curso de formação (informática, idiomas, reforço escolar) no turno inverso [...], e esse modo que vivemos nos impede de enxergar o que está em nossa volta”. “Todos os dias nos deparamos com pessoas jogadas nas ruas, sobrevivendo frente às ações da fome e do clima”. “Na maioria das vezes, ao invés de perceber que se trata de seres humanos esquecidos pelo mundo, saímos reclamando do aspecto que aquele cenário nos proporciona [...], é como se fossem obstáculos que dificultam nossa passagem pelas ruas”. O valor da vida humana é dado pelo que o ser humano produz. E a

¹¹⁸ Ladislau Dowbor. Volta ao ser humano completo. In: Gadotti, 1996, p. 636.

produção é medida segundo sua aplicabilidade, no seu rendimento, sobretudo, financeiro. Somos o que produzimos.

Não resta dúvida de que a concepção de economia alicerçada somente na capitalização, no acúmulo, no desenvolvimento a partir do consumismo, é a principal responsável pela degradação do meio ambiente e pelo esgotamento dos recursos materiais do planeta. Esse modelo de desenvolvimento, baseado no lucro e na opressão social, “não nos traz apenas o produto, traz-nos formas de organização social que destroem a nossa capacidade de utilizá-lo adequadamente. Assistimos impotentes à bestificação de crianças e adultos frente à televisão, ao fato de passarmos cada vez mais trabalhando intensamente para comprar mais coisas destinadas a economizar o nosso tempo. Vemos simultaneamente o impressionante avanço do potencial disponível e somos incapazes de transformar este potencial numa vida melhor. [...] Enquanto aumenta o volume de brinquedos tecnológicos nas lojas, escasseiam o rio limpo para nadar e pescar, a fruta comida sem medo da química, o tempo disponível, os espaços de socialização informal” (DOWBOR, in: FREIRE, 1995, p. 12-13).

É tema da ética o pensar no mundo a partir do outro, da cooperação entre os (des)iguais na elaboração de um projeto coletivo de manutenção da vida. Mas será tão evidente o desapego à vida? Como enxergamos os outros? Ainda há espaço para atitudes humanas voltadas para a coletividade, para a cooperação, assumindo posições desafiadoras em defesa de um projeto comum: a vida? Segundo os alunos, “é difícil lutar contra o sistema sob pena de sucumbirmos nos nossos próprios ideais, ou seja, teorização não enche barriga. É comum vermos ideais políticos voltados para o social serem mudados assim que chegam ao poder. O discurso do palanque é um, para o bem comum, e o discurso do eleito é outro, para o seu bem estar, para seus interesses. A classe política é vulnerável ao interesse dos investidores, ao empresariado, ao capital especulativo. Podemos acompanhar pela mídia que a classe política vota em projetos que contemplam exclusivamente os interesses do empresariado. A degradação da vida e do meio ambiente é plenamente justificada e aceita pela população, sob a pretensão da abertura de novos postos de trabalho e do desenvolvimento do país. Os fins justificam os meios”.

Freire em defesa da vida na sua universalidade, sob todas as suas formas, relata no seu texto *Pedagogia da Indignação* (2000) toda sua revolta perante o episódio que sacudiu, em 1997, o Brasil: o assassinato do índio Galdino. Segundo ele, (2000:66), aquela “trágica transgressão da ética” dos assassinos de Galdino, o índio pataxó, “nos adverte de como urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos fundamentais, como o do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas.” [...] “Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador.” (Ib.: 67).

É preciso mais do que nunca questionar a noção de necessidade. Talvez questioná-la seja tão importante quanto questionar a noção de desenvolvimento. Dimensionar os seres humanos “como membros do imenso cosmos” que nos obriga pensar numa “profunda mudança de valores, relações e significações como parte do todo global”¹¹⁹. Para Gadotti, “uma civilização da simplicidade implica uma profunda reeducação dos nossos hábitos do consumo”, de forma que, ao contrário da construção *da economia da renúncia*, deverá ser buscado o consumo equilibrado, “em função do bem estar do ser humano, dos outros seres e do planeta como um todo” (2000, p. 108).

Destarte, entendo que as reflexões acima expostas servem de alerta para que reflitamos sobre a necessidade de direcionarmos a conduta social. A escola como instituição formadora, ao expressar sua dimensão ética, interfere nos limites para o ser humano pautar seu comportamento. Logo, exige-se dela uma ação pedagógica comprometida com o objetivo universal: a dignidade humana.

¹¹⁹ Gutiérrez, F.; Cruz Prado. *Ecopedagogia e cidadania planetária*, 1999. p. 37.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola não pode ser compreendida fora do contexto social e econômico em que está inserida, assumindo-se paralelamente como produtora e produto da sociedade. Sempre que se exige mudança na/da escola, a própria sociedade está em transição, requerendo outro tipo de educação. Por isso nenhuma mudança na educação escolar é apenas técnica e/ou neutra. Por trás, sempre estiveram/estão posições políticas e interesses de grupos. Ao privilegiar determinado conteúdo a ser abordado ou o método pedagógico, a escola não trabalha apenas os conhecimentos intelectuais, mas também valores morais, éticos, normas de conduta e acima de tudo maneiras de pensar.

Em Freire, é possível perceber um processo educacional capaz de renovar-se de acordo com as exigências impostas pelos desafios da nova ordem social. O ato educativo, portanto, é voltado para a superação de uma situação opressora em que os educandos se encontram. Mudanças são mais do que necessárias. Em espaços onde professores e coordenadores discutem temas/problemas sentidos na escola, as sugestões não demoram a aparecer. Todos opinam. Penso que todos sabem o que deve ser feito. E por que não é realizado/implementado? Certamente porque há limites (tanto de ordem macro como micro).

Como projetado na introdução, a elaboração deste texto foi provocada pela proposta educacional do CMP, que objetiva no seu projeto pedagógico a emancipação dos seus alunos a partir de Freire. O objeto investigativo se deu no sentido de perceber se os estudantes da escola em questão de alguma forma manifestam um posicionamento coerente com o pensamento freiriano. Nesse sentido, tendo por base o problema anunciado, acompanhado de Freire, busquei dialogar com alunos do 3º ano do Ensino Médio do CMP a respeito de temas ligados à autonomia, à conscientização, ao diálogo e à ética.

Dos diálogos que mantive com os estudantes, que atenciosamente assumiram a posição de sujeitos desta pesquisa, observei algumas

especificidades as quais me permitiram concluir que:

- Os alunos acreditam em si como autores do processo de busca pelo ideal planejado. No entanto, reconhecem que no lugar em que transitam existem limites a serem superados. Os limites mencionados pelos estudantes estão presentes tanto no seu ambiente domiciliar, especificamente nas carências socioeconômicas que certamente potencializam as dificuldades sentidas, como também na própria fragilidade pedagógica da escola pública onde estudam. Percebi que os alunos assumem sua parcela de responsabilidade na deficiência da escola. Reconhecem sua atitude passiva, sujeitada pela configuração da escola voltada para a formação de um educando que se contenta em esperar receber algo pronto do professor. Estão cientes, portanto, que esse movimento pedagógico no qual foram educados repercutirá de forma negativa no próximo estágio de suas vidas.
- Existem sensíveis manifestações na percepção crítica dos alunos. Observei que os alunos denotam que os recursos econômicos e culturais são distribuídos de maneira desigual na sociedade. Percebem os desequilíbrios no seu mundo próximo: no cotidiano, na rua onde transitam e até na sua estrutura familiar. Entendem que há um movimento de resistência humana especificamente no que se refere ao ato de sobreviver às mazelas socioeconômicas. Há certo teor de indignação nas falas dos alunos quando denunciam que algo precisa ser feito diante da situação desumana em que pessoas se encontram. Os alunos, talvez motivados pela mídia, reproduzem o discurso do senso comum ao afirmar que algo precisa ser feito, já que “não é justo que estas pessoas estejam condenadas a viverem pelo resto de suas vidas nestas condições”. E o que deve ser feito? “Ora, professor, cabe ao governo a tarefa de solucionar as distorções sociais. O Estado social precisa urgentemente fazer a sua parte. Precisamos de políticas sociais sérias. Projetos eleitoreiros não irão transformar essa situação, apenas dão uma espécie de sobrevida. Programas assistencialistas os mantêm presos, fomentando a docilidade do povo, tornando-os dependentes ao governo de ‘plantão’. O poder público precisa pensar em criar novos postos de

trabalho e renda à população carente”. Entendo que os alunos atingem o primeiro passo: a percepção crítica da realidade. Porém, no processo de conscientização, é preciso cumprir outras etapas. Os alunos delegam aos outros a solução para corrigir as distorções sociais. Em nenhum momento inserem-se no processo. Não há efetivamente participação, responsabilidade e comprometimento. É o que Freire denomina de “inserção crítica na realidade”, uma vez que a intervenção no mundo aspira “mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas” (2005, p. 109). Desse modo, impõe-se a exigência do comprometimento ao exercício permanente da problematização, criando possibilidades para a produção ou (re)construção de um novo/outro mundo. Outro fato que denuncia a superficialidade na percepção crítica dos alunos é a aderência ao individualismo. Ao afirmarem que “todos de algum modo poderão emergir da situação de pobreza em que se encontram, basta que trabalhem”, demonstram sua fragilidade na leitura de mundo da produção, sobretudo socioeconômico. Não percebem, portanto, que a associação da pobreza com a incapacidade, com a incompetência, com a preguiça é próprio da ideologia capitalista. Entendo que os limites, gerados pela carência de uma percepção mais aprofundada dos alunos, em interpretar os problemas sociais, denunciam que as práticas pedagógicas desenvolvidas no CMP - salvo exceções - se dão de forma bastante frágil. É possível que o trabalho dos professores se limite muito mais a relatar as distorções sociais, não se ocupando de problematizar com rigor os temas próprios da realidade em questão. Ou talvez o movimento desvelador (acreditando que este exista) tenha sido vencido pela imposição do senso comum mitificado pela ideologia fatalista do opressor, valendo-se especificamente da utilização do poder da mídia.

- Ao discutir com os alunos-sujeitos da pesquisa a respeito do tema do diálogo, busquei apreender no estudante sua relação com o outro, especificamente com seus colegas e seus professores. Para tanto, elaborei questões que instigassem os alunos a relatarem seu cotidiano escolar. Ficou evidenciado que a escola é acima de tudo um lugar de

conflitos. Percebi que há disputas tanto entre os estudantes como destes com os professores, motivada pela rebeldia comum nos jovens, como também dos professores querendo a qualquer preço cumprir aquilo que a sociedade deles exige¹²⁰.

- Quanto ao diálogo pedagógico promovido no espaço da sala de aula, os alunos destacam que as práticas docentes ainda estão baseadas ao que chamaram de “padrão de aula tradicional”. Nesse formato de aula, não existe espaço para o debate, para a interação e para a construção coletiva de um novo saber. O ato narrativo, dissertativo do professor busca apenas a adaptação do educando ao conhecimento por ele pré-estabelecido como pronto. A esse respeito Freire é radical à medida que utiliza o termo petrificar os conteúdos, pois a palavra nesse caso se torna oca, alienada e alienante (1987, p. 57). O diálogo na concepção freiriana, mais do que uma tentativa de confrontações puramente verbalistas, se propõe a investigar os elementos que emergem do contexto social do educando, favorecendo, assim, não somente a compreensão dos problemas detectados no seu cotidiano, mas também sua resolução.
- Os alunos demonstram certa maturidade quando assumem a responsabilidade pela inexistência do espaço dialógico. Alegam que geralmente os “novos” professores (recém formados na universidade), ao proporem aulas dialogadas, abrem espaço para a participação dos alunos. Entretanto, reconhecem que existe uma linha tênue entre a liberdade e as atitudes licenciosas. Como mecanismo de defesa, o professor, pela necessidade de manter a ordem na sala de aula, favorecido pela normalização do sistema, fecha-se ao diálogo, à pesquisa, à busca criativa.
- Partindo do pressuposto de que para Freire o diálogo é “um encontro amoroso entre os homens”, e que este é condição indispensável para que o indivíduo “torne-se cada vez mais humano, uma vez que seu desenvolvimento pleno como pessoa é possibilitado na interação com o

¹²⁰ Já ouvi de pais que ao professor cabe “dar” o conteúdo. O diálogo para tanto não é necessário. Nesses casos, o que caracteriza um bom professor é quantidade de conteúdo registrado nos cadernos escolares dos seus filhos.

‘TU’, através da vida em comunidade” (OLIVEIRA, 1996, p. 07)¹²¹, questionei aos alunos sobre a existência de espaços dialógicos entre eles. Os alunos afirmaram que há uma intensa interação, porém de outra forma: a relação afetiva e dialógica se dá cada vez mais através dos recursos tecnológicos, especificamente pela Internet. Percebo, portanto, um paradoxo: alunos isolados, calados, quando estão juntos num mesmo ambiente, contraditoriamente, permanecem por horas em espaços de diálogo virtual.

- A partir do reconhecimento que o CMP percebe as mudanças nas relações sociais em nossos tempos, tratei com os alunos-sujeitos da pesquisa de temas próprios da ética, especificamente a degradação ambiental e a lógica do mercado fundado tão somente na ambição do lucro. É evidente o entendimento dos alunos da importância da preservação dos recursos naturais sob pena destes, uma vez extintos, levarem consigo a vida humana. Expõem com certa naturalidade práticas individuais e coletivas capazes de amenizar a violência na natureza. É notório que as escolas, de modo geral, têm encontrado êxito nessa investida. É fácil encontrar ao longo dos corredores cartazes produzidos pelos alunos (de todas as séries) tratando do tema ambiental. No que se refere à ética do mercado, os alunos diagnosticam toda a ferocidade da produção comercial. Percebem-se como sendo uma engrenagem, parte de algo que se movimenta em direção ao que não podem compreender. Sentem na pele as exigências ditadas pela seletividade cada vez mais acirrada na busca pelo trabalho. Mas, quanto ao ato desumanizante das regras do mercado, denoto problemas nas exposições feitas pelos estudantes. Foi constante na fala dos alunos-sujeitos desta pesquisa a ideia do superar o outro a qualquer preço. Entendem que, para vencer no modelo econômico atual, mais do que nunca, é preciso estar à frente dos demais. Analisando as falas dos estudantes pesquisados que buscam

¹²¹ Serafin de Oliveira menciona a influência de Martin Buber - EU e TU - no pensamento de Freire, afirmando que o EU jamais se complementará por si só, mas tão somente na comunhão com o TU.

competir na seleção de cursos universitários concorridos¹²², percebi que junto à demonstração da auto-estima (fato positivo) vem a crença de que o vencer na vida, materializado pela ascensão social, se resume tão somente na qualificação individualizada.

Diante das análises acima relatadas, percebo que existem aproximações do conceito de emancipação pensado pelo CMP e a categoria freiriana do *ser-mais*, uma vez que ambos se configuram como um ato de ultrapassar os limites da concretude condicionante, na direção dos objetivos universais¹²³. Mas também há sensíveis diferenças entre as propostas pedagógicas. Não há dúvidas de que o CMP produz referências direcionadas tanto para a inserção dos alunos ao sistema como para lutar contra ele. Os alunos evidenciam esse fato não apenas quando afirmam que seu objetivo central é lutar pela qualidade de vida, que, segundo eles, passa pela formação puramente sistêmica, mas também na escolha e afirmação profissional. Como já dito, os alunos percebem distorções, sobretudo no campo da desigualdade social, mas se sentem desautorizados a manifestarem alguma prática para superação dos mesmos.

A pedagogia crítico-educativa de Freire aponta no sentido da intervenção prática no ambiente do cotidiano escolar, de forma dinâmica, transformadora, considerando, a todo instante, a realidade concreta, singular e peculiar de cada educando. A proposta de Freire sempre primou por considerar as experiências que cada educando já traz de seu ambiente extra-escola, utilizando-as para estimular uma nova práxis educacional. Isso, em última instância, contraria o modelo de educação proposto pelos opressores: uma educação sem arestas, que desconsidera as diferenças entre os sujeitos, as desigualdades sociais, as características próprias de cada indivíduo, enfim, afirma supostamente iguais os diferentes. Sua obra impõe a tomada de decisão. É através da prática que Freire construiu sua teoria, por meio da ação construiu a esperança. Desse modo, a partir do estudado, entendo que existem fragilidades no projeto do CMP quando afirma emancipação apoiado em Freire. As fragilidades ficam por conta da inação, primeiro dos professores que certamente não estimulam tais práticas, depois dos

¹²² Em pesquisa que realizei no ano de 2009 com os 62 alunos do 3º ano do Ensino Médio com os quais trabalhei, 10 alunos escolheram cursar a medicina, 8 alunos optaram pela odontologia e 14 concorreram a uma vaga no direito.

¹²³ Assunção, R. In: Gadotti, 1996, p. 607.

alunos, que, pela insuficiência crítica, limitam-se a observar *de longe* as incoerências produzidas nas relações humanas.

Ante minha tarefa de problematizar a escola, sem o otimismo ingênuo nem tão pouco o pessimismo derrotista, reforço a importância da função da escola, sobretudo como local privilegiado para a crítica do saber apropriado. A escola adquire, cada vez mais, um papel insubstituível como instância mediadora, ao estabelecer o vínculo entre novas gerações e a cultura acumulada, sobretudo à medida que a sociedade contemporânea tem-se tornado cada vez mais complexa.

Para concluir, deixo ainda algumas questões que motivam meu cotidiano docente: Como superar o fosso entre a educação e a vida? Como não tornar a escola uma mera reprodutora do sistema? Como não colocar os alunos à mercê dos interesses econômicos? Como fazer da escola um local de mudanças? As questões anunciadas evidenciam um momento que caracteriza os períodos de transição, dos quais o “velho” ainda não foi vencido e o “novo” não se apresenta com clareza. Mesmo porque o novo resultará do que os indivíduos poderão construir a partir dos desafios a serem enfrentados.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1995.

_____. Teoria da semicultura. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. In: **Educação e Sociedade**, ano VII, n. 56. Campinas: Papirus, 1996.

_____: HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. MARTINS; PIRES, Maria Helena. **Filosofando**: introdução à filosofia. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1993.

ARROYO, Miguel. A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A escola tem futuro?** RJ: DP&A editora, 2006.

_____. Uma escola possível é possível? In: ARROYO, Miguel (org). **Da escola carente à escola possível**. Coleção educação popular, v. 8. 6. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2003.

BASTOS, Fabio da Purificação de. Alfabetização de jovens e adultos, educação recorrente e formação de professores. **WEB - Revista de Educação Paidéias@Idéias** - Edição n. 05, 31 de Janeiro de 2001.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Coleção Ciências da Educação. Portugal, Porto: Porto Editora, 1994.

CARNOY, Martin. **Educação, Economia e Estado**. SP: Cortez, 1984.

ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola**: Educação e Trabalho no Capitalismo. Trad. Tomás Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. **Paulo Freire uma história de vida**. São Paulo: Villa das Letras Editora, 2006.

FREIRE, Paulo **A Educação na cidade**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1995b.

_____ **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____ **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 1995a.

_____ **Educação como Prática da Liberdade**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____ **Educação e Atualidade Brasileira**. São Paulo: Cortez IPF, 2001.

_____ **Extensão ou Comunicação?** 8. ed. RJ: Paz e Terra, 1983.

_____ **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____ **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____ **Política e Educação. Questões de nossa época**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

FROMM, Erich. **Conceito marxista de Homem**. Tradução de Octavio Alves Velho. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

_____ Paulo Freire: **Uma Biobibliografia**. São Paulo: Editora Cortez, IPF, Brasília, DF: UNESCO, 1996.

_____ **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Ed. Função Petrópolis, 2000.

_____ Marx: **Transformar o mundo**. 2. ed. São Paulo, SP: FTD – prazer em conhecer, 1991.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GHIGGI, Gomercindo. **A Pedagogia da Autoridade a serviço da Liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação**. Pelotas: Seiva Publicações, 2002.

GUTIÉRREZ, F.; CRUZ PRADO. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1999.

JORGE, J. Simões. **A Ideologia de Paulo Freire**. São Paulo: Coleção Paulo Freire, Edições Loyola, 1979.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: política, estrutura e organização. Coleção: Docência em forma: saberes pedagógicos. 6. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNOLI, Demétrio; ARAÚJO, Regina. Desigualdades Sociais e pobreza. In: **Geografia**: a construção do mundo. São Paulo: Moderna, 2005.

MARX, Karl. **A Questão Judaica**. 4. ed. São Paulo: Centauro editora, 2002.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã, teses sobre Feuerbach**. 1º Cap. SP: Editora Moraes, 1984.

_____. **Manifesto Comunista**. 4. ed. São Paulo: Ched Editorial, 1980.

MENDONÇA, Eduardo Prado de. **O mundo precisa de filosofia**. 11 ed./2ª impressão, Rio de Janeiro: AGIR, 2001.

MENDONÇA, Nelinho José Azevedo. **A Humanização na pedagogia de Paulo Freire**. Recife: UFP, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

KANT, I. Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento (Aufklärung)? In: **Textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 1974.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 3. ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

OLIVEIRA, Admardo Serafim de. **Educação**: redes que capturam, caminhos que se abrem... Vitória: EDUPES, 1996.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Marx e a Liberdade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

PAVIANI, Jayme; KUIAVA, Evaldo A. **Educação, ética e epistemologia**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2005.

PILETTI, Nelson e PILETTI, Claudino. **História da Educação**. São Paulo: Editora Ática, S.A., 1995.

PUCCI, Bruno. (org.) **Teoria Crítica e Educação**: A questão da formação Cultural na escola de Frankfurt. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. São Paulo: EDUSP, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, Ezequiel T. da. **O professor e o combate à alienação imposta**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

www.ibge.gov.br> Acesso em 25 de jul. 2008, 9h 33 min.

VALE, Ana Maria. **Educação Popular na Escola Pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2004.

ZITKOSKI, Jaime José. A pedagogia freiriana e suas bases filosóficas. In: **Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo**. Pelotas, RS: Seiva Publicações, 2007.

APÊNDICE

1. Modelo de autorização dos sujeitos envolvidos neste estudo

AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEL LEGAL.

Eu, _____, portador (a) do RG _____, CPF _____, Residente e domiciliado (a) na _____, nº. _____, Bairro _____, na cidade de _____, no Estado do Rio Grande do Sul, responsável legal de _____, menor impúbere, portador (a) do RG _____, CPF _____, autorizo a utilização dos dados disponibilizados por meio das transcrições dos encontros realizados nos meses de setembro, outubro e novembro de 2009 por Carlos Alberto Barz, para um estudo sobre **Projeto Político Pedagógico em Ação: discutindo a emancipação de base freiriana - a voz de educandos do Colégio Municipal Pelotense**. Assim sendo, autorizo o pesquisador a utilizar essas informações coletas ao longo da pesquisa como fonte de análise e confirmação das categorias observadas bem como também sua utilização em futuras publicações e futuros trabalhos científicos (pôster, painel, apresentação em seminários e similares veiculados com a temática da entrevista/pesquisa realizada, etc.).

Assinatura

Assinatura do pesquisador

Pelotas, ____ de _____ de 2010.

AUTORIZAÇÃO DOS ALUNOS

Eu, _____, portador (a) do RG _____, CPF _____, Residente e domiciliado (a) na _____, nº. _____, Bairro _____, na cidade de _____, no Estado do Rio Grande do Sul, estou ciente de que os dados disponibilizados por meio das transcrições dos encontros realizados nos meses setembro, outubro e novembro de 2009 serão utilizados por Carlos Alberto Barz para um estudo sobre **Projeto Político Pedagógico em Ação: discutindo a emancipação de base freiriana - a voz de educandos do Colégio Municipal Pelotense**. Assim sendo, autorizo o pesquisador a utilizar essas informações como fonte de análise e confirmação das categorias observadas bem como fazer a minha identificação nas falas transcritas da entrevista. Autorizo ainda ao pesquisador já identificado o direito de usar as falas em futuras publicações e futuros trabalhos científicos (pôster, painel, apresentação em seminários e similares veiculados com a temática da entrevista/pesquisa realizada, etc.).

Assinatura

Assinatura do pesquisador

Pelotas, ____ de _____ de 2010.

2. Descrição mínima dos alunos sujeitos desta pesquisa

1. Alan. Ainda que sua aparência represente o tipo revoltado, (roupas sempre pretas, usa o cabelo pintado com cores extravagantes, toca guitarra numa banda de rock), percebi que na verdade se revela num jovem frágil, indeciso, angustiado com seu futuro. Sua então namorada estava esperando um filho seu. Em processo de conclusão angustiava-se com a necessidade de adquirir uma renda fixa para o sustento da sua família que ora estava constituindo. Tinha posições bem definidas quanto às questões políticas e sociais. Sempre polemizava os temas abordados dificultando em parte o processo de mediação.

2. Paulo. Faz o tipo bom menino, se relaciona bem com seus colegas. É religioso, oriundo de família tradicional, quer seguir a carreira do direito, atuando como policial. Está sempre pronto a acalmar os ânimos. Não gosta de enfrentamentos pessoais.

3. Pedro. O aluno nota dez. Demasiadamente comprometido com seus afazeres escolares, extremamente educado, fino, discreto, culto. É amante da cultura. Favorecido pelo habito da leitura, tem muita argumentação. Está inseguro quanto ao futuro do trabalho/profissão. Vive entre o dilema: fazer o que gosta ganhando pouco, ou ao contrário, privilegiar algo que o remunere melhor.

4. Brenda. Boa moça, aluna exemplar no que se refere ao seu comportamento em sala de aula. Atenta às explicações. Pensa em ser dentista. Namora um colega da turma. Estão sempre juntos. Nunca deixaram o romance interferir nos estudos e nas aulas.

5. Bruna. Moça simples, oriunda da zona rural. Mora com a mãe. Trabalha durante as tardes. Afirma que conhece bem a periferia de Pelotas, já que mora numa zona bastante reprimida. Quer ser pedagoga.

6. Rodrigo. É do tipo que faz sucesso com as garotas. Durante as tardes, além de malhar, freqüentava um curso de reforço escolar. Quer seguir a carreira militar. É realista, “as coisas são porque precisam ser assim”. Em aula estava sempre de bom humor.

3. Projeto Político Pedagógico do Colégio Municipal Pelotense

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE
*POR UMA ESCOLA EM MOVIMENTO***

PROJETO PEDAGÓGICO

Apresentação

O poeta português Fernando Pessoa escreveu em *Mar Português*: “... *Quem quer passar além do Bojador tem que passar além da dor. Deus ao mar o perigo e o abismo deu mas nele é que espelhou o céu*”. As incertezas e perigos das travessias é que as fazem belas. Navegar é preciso pois...

A metáfora da navegação parece ser apropriada para explicar o movimento da escola neste início de século/milênio. O Colégio Municipal Pelotense está navegando em busca de novos horizontes, rumos e portos junto com a comunidade escolar. Por mais de 100 anos, ao longo de todo o século XX, o Pelotense foi testemunha viva de uma preciosa aventura humana: educar(se)!

Os rastros dessa história são visibilizados na vida e atos de cada homem e mulher que pelo colégio teve passagem.

O tempo passou e há que se considerar que uma profunda revolução nos modos de pensar, viver e, conseqüentemente, educar está em marcha. A instituição escola, que no passado, teve como principal função transmitir os conhecimentos socialmente produzidos perdeu essa condição. Hoje outras instituições, com o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, fazem melhor e mais rapidamente este papel.

Isto associado a uma revisão nos conceitos de conhecimento, razão, ciência, progresso, cultura, entre outros, tem gerado crises ou deixado os navegantes com dificuldades para descobrir para onde ir e como levar o barco. É o que alguns denominam de crise do modelo.

O modelo explicativo, predominante na modernidade, que teve o desenvolvimento da ciência e da razão como base para a solução dos problemas da humanidade, implodiu. Nunca a ciência avançou tanto... Nunca a desigualdade foi tão grande! Globalizou-se a exclusão, mas não a riqueza! Os navegantes navegam num mar de incertezas, porém afirma Morin¹²⁴ “O conhecimento é a navegação num oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas”.

¹²⁴ MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000, P. 86

É este o nosso momento de humanidade e é também este o movimento no qual se insere o colégio. Há sete anos nos lançamos ao mar em busca de caminhos, para “além de Bojador” como disse o poeta. Já definimos um horizonte para mirarmos, definimos nossos princípios e escolhemos uma bússola para orientar/sulear nossas ações educativas.

Este documento, denominado de *Projeto Pedagógico*, reflete sonhos, esperanças, alegrias, dores, potencialidades e limites de navegadores. O que aqui está registrado é a síntese de discussões, estudos, experimentações que a comunidade elaborou. É a corporeidade, como disse Freire, ou a materialização de intencionalidades humanas num contexto social, político e econômico complexo e contraditório. Vale lembrar, entretanto, um ensinamento de mais de 20 séculos, deixado por Eurípides: *“Os deuses criam-nos muitas surpresas: o esperado nunca se cumpre, e ao inesperado um deus abre caminho”*.

Que a dúvida e a incerteza sejam, para a comunidade do Pelotense, as molas impulsionadoras para a criação de uma escola em que caibam os sonhos de todos!

A Trajetória do Projeto Pedagógico e Categorias Diagnosticadas

O Colégio Municipal Pelotense deu início no ano letivo de 1999 às discussões sobre o seu Projeto Político Pedagógico, isto é, o que deseja e como planeja organizar o ensino em nossa instituição escolar. A partir de então a escola vem desenvolvendo suas atividades e práticas pedagógicas em acordo com as decisões registradas neste documento. Em 2009 essas discussões foram retomadas para a redefinição do perfil do colégio - o que se tem e o que se quer. Participaram professores/as, alunos/as, funcionários/as e familiares que através de reflexões orientadas, debates e questionários possibilitaram a visibilização do que temos e queremos.

Em relação aos/as alunos/as, três questões orientaram os debates:

- Qual o perfil do bom professor? Por quê?
- O que é para você um bom aluno? Por quê?

4. O que você considera importante aprender na escola?

As respostas permitem que as agrupemos segundo três categorias: com valores, atitudes e conhecimentos.

Para fins de melhor visualização dividiremos as respostas segundo o nível de ensino: fundamental e médio:

A – Ensino Fundamental

A -1) Perfil do bom professor

Valores: autoridade, respeito, responsabilidade, honestidade, amizade, comunicação, sensibilidade.

Atitudes: paciente, simpático, pontual, compreensivo, bem humorado, seguro, preocupado, comunicativo (diálogo), reconhece as dificuldades dos alunos, separa sua vida profissional da vida pessoal.

Conhecimentos: explica claramente, revisa, corrige, diversifica atividades, é atualizado, conhece sua “área”, tem critérios claros de avaliação.

A-2) Perfil do bom aluno

Valores: responsabilidade, respeito, solidariedade, amizade.

Atitudes: atento, disciplinado, participativo, assíduo, estudioso, ouvinte.

Conhecimentos: possui registros, estuda sistematicamente.

A-3) Perfil da boa escola

Valores: respeito (colegas, meio ambiente) boa convivência - “que torne o aluno capaz de vencer os desafios na vida”, cidadania.

Atitudes: tem hábitos de estudo e “postura”.

Conhecimentos: leitura, escrita, interpretação, conhecimentos gerais (história, relações), línguas, informática, banda, esportes, drogas, sexo, saúde, adolescência, psicologia, “aprender a fazer” (artesanato), “coisas úteis”.

B – Ensino Médio

B-1) Perfil do bom professor

Valores: autoridade, respeito, responsabilidade, profissionalismo.

Atitudes: atencioso, interessado, assíduo, comunicativo(diálogo).

Conhecimentos: sabe o que ensina, gosta do que faz, sabe ensinar, tira dúvidas, orienta para a vida, corrige, é atualizado, ajuda a pensar.

B-2) Perfil do bom aluno

Valores: participação, solidariedade, respeito, responsabilidade, amizade, senso crítico, honestidade, inteligência, modéstia.

Atitudes: estudioso, interessado, assíduo, pontual.

Conhecimentos: bem informado, busca conhecimento, boas notas.

B-3) Perfil da boa escola

Valores: responsabilidade, amizade, companheirismo, respeito, convivências, cidadania, auto-estima, autonomia.

Conhecimentos: vida (ser alguém na vida, lição de vida, dia-a-dia, preparação para a vida, drogas, sexualidade, saúde, senso crítico), meio ambiente, artes, conhecimentos gerais (os porquês, história), escrever bem, leitura, informática, vestibular, conteúdos atualizados, aprender a fazer (habilidades, “prática da teoria”).

Os alunos apontam claramente para uma nova ética na escola na qual “ser inteligente” ou “saber muitas coisas” não é tão importante, mas sim o que fazemos com elas. Os valores ganham especial dimensão e se percebe uma ênfase naqueles que dão sustentação a uma sociedade mais democrática: respeito, responsabilidade, diálogo.

Podemos dizer que os alunos e alunas buscam identidade e valores (banda, exemplos positivos, auto-estima, esportes, solidariedade, responsabilidade), participação (diálogo, convivências, aprender a fazer, cidadania ativa) e autonomia (senso crítico, responsabilidade, profissão, aprender “coisas úteis, “ser alguém”).

Constata-se assim que o ensino transmissivo, aquele baseado na transmissão de conteúdos previamente selecionados (independente da realidade dos alunos e das alunas) dificilmente pode dar conta das necessidades contemporâneas dos nossos jovens e que a opção por um ensino compartilhado ou formativo parece fazer mais sentido.

Resgatando Gandin e Cruz¹²⁵, propõe conjugar o verbo educar-se em substituição ao atual educar, podemos observar uma sintonia com os anseios e necessidades, apontadas por nossos alunos e alunas, pois, para os autores, educar-se significa:

- definir e buscar a própria identidade (pessoal e coletiva);
- apropriar-se de instrumentos para participar da sociedade;
- assumir um compromisso social;
- aceitar algum tipo de transcendência.

De outro lado, a visão de quem está do lado de fora da escola, os senhores pais, indica a busca por uma escola que atenda às diferenças individuais, faça cobranças através de “regras claras para toda a escola” e tenha professores que exerçam o papel de autoridade e sejam amigos dos alunos. Dizem alguns deles: *“Professor amigo e firme trabalha melhor”*.

Desejam uma formação geral que desenvolva valores como responsabilidade, respeito e solidariedade. Aspiram que os/as filhos/as, especialmente nas séries finais, sejam trabalhados em relação à escolha da *“profissão/vocação”* e sugerem para o colégio parcerias com outras instituições para a realização de cursos, encontros, oficinas *“no sentido de contribuir para um trabalho mais prático e voltado para o mercado de trabalho”*.

Os pais opinaram também que na escola há um excessivo número de alunos por sala de aula o que *“prejudica a qualidade do trabalho”* docente e *“gera problemas de indisciplina”*. Preocupam-se com a segurança dos/as filhos/as e solicitam monitoria no pátio, identificação para entrada de alunos e a presença da Brigada Militar nos horários de entrada e saída do colégio.

Lado a lado convivem, no discurso dos pais, a expectativa por uma escola pragmática que dê conta das exigências do atual contexto sócio-econômico e o reconhecimento da necessidade da ampliação do seu papel, como por exemplo, em relação a valores básicos para a consolidação de uma sociedade mais democrática e humana. Isto leva-nos a refletir sobre a importância e complexidade da escola no século XXI. Concordamos com Braga ao afirmar que:

“Nesse contexto, tudo o que ocorre com jovem deve ser objeto de interesse da escola. Seus relacionamentos, seus anseios, suas

¹²⁵ GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos H. Carrilho. **Planejamento na Sala de Aula**. Porto Alegre, 1995

iniciativas, suas questões familiares e tudo o mais precisa ser trabalhado, discutido, orientado e debatido na escola. Mais do que nunca as escolas devem se preocupar em tratar o aluno como ser integral, com todos os aspectos, desde o cognitivo até o social, passando pelo afetivo, emocional, moral, estético e ético. Tudo isso, e nada menos que isso, é o que se espera da nova figura do educador. Não é à toa que muitos futorólogos já apregoam que esta será a profissão mais valorizada e bem remunerada num futuro próximo”¹²⁶

Acreditam que a escola é fundamental na vida de seus filhos pois é onde eles adquirem conhecimentos básicos para educação, é o começo. É integração, aprendizagem. Que a escola deve ser um lugar de aprendizagem não só cognitiva, mas também de humanidades, de reconhecimento e respeito às diferenças. Um espaço de amizades, em que seus filhos percebam e valorizem a importância de estar no convívio diário, exercendo seus direitos e deveres. Pois ele é parte do processo de crescimento ético, comprometedor, enquanto cidadãos. Na escola eles devem aprender a se posicionar, a questionar, a buscar, enfim, a ter um posicionamento “não formatado” na sociedade. Que a escola é, uma “vida social” longe da família. E esse grupo social é importante, pois é aí que eles começam a se sentir importantes, valorizados dentro de um contexto mais amplo que é a sociedade.

A escola que querem é uma escola segura, limpa, organizada, com recursos pedagógicos. Uma escola que ensine a busca, o questionamento e que não traga tudo pronto. Uma escola que mostre que os fatos ocorreram, mas que eles não têm um ponto final. Que tudo merece um ponto de interrogação. Pois, aprendendo isso, seus filhos saberão “buscar” todas as coisas na vida. Uma escola que respeite as diferenças, que promova aprendizagens e que cultive a partir dessas ações o gosto, o desejo de estar nela. Que oportunize a participação efetiva de pais, não apenas os chamando para resolver “problemas” e/ou “falar de seus filhos”, mas como construtores de uma escola que “ouve” suas falas e as transforma em situações reais. Desejam uma escola com ações efetivamente participativas, pois as pessoas não conseguem se sentir “parte”, estando do lado de fora. Ainda, uma escola que promova palestras com empresas e psicólogos que auxiliem os alunos a interessar-se e a entender temas que lhes sejam pertinentes.

¹²⁶ Ryon Braga. **O perfil da escola pós-moderna.** In: Aprender on line **Erro! Indicador não definido**

Os pais acreditam que devem ter uma participação de permanente acompanhamento a vida de seus filhos na escola, suas aprendizagens e dificuldades. Os pais e os alunos devem ser ouvidos! A participação deve ser firme e incentivadora. Nunca depreciativa. Um posicionamento firme no sentido de estar sempre presente mostrando atitudes corretas e limites a serem respeitados. Incentivadora para sempre mostrar os “frutos” de todo o esforço e “fazer festa” para todos os resultados obtidos. “Nunca depreciativa para que o aluno sempre queira mais e fique sempre na linha do crescimento”. Ainda, que o trabalho do professor deve ter respaldo em casa. Mesmo considerando a agitação da vida atual, os pais devem proporcionar o melhor para vida de seus filhos, incentivando-os nos estudos e acompanhando sua vida escolar. Pois os atrativos estão aí fora cada vez mais freqüentes na vida deles e se não tiverem um bom diálogo em casa, eles podem se encaminhar para o mais fácil que são as brincadeiras e jogos sem limites. “E lá no futuro é que vão se dar conta de como fez falta os estudos em suas vidas”.

E por fim, os pais devem participar de reuniões e comparecer à escola sempre que possível.

Os diagnósticos, realizados em 1999 e em 2009, com o corpo docente tiveram por base três questões orientadoras:

- Qual a realidade da nossa escola?
- Que aluno estamos formando?
- Que escola queremos?

Em relação à escola que temos classificamos as opiniões segundo as categorias explicitadas:

A – *Estrutura escolar*: A escola está constantemente na busca de organização e superação de falhas na instituição. As diferenças entre os turnos de trabalho quanto ao espaço físico e recursos foram superadas ao longo deste período (1999-2009). A escola oferece espaços adequados para a realização de todas as atividades educativas propostas pelos professores de todos os níveis de ensino e modalidades de ensino. Os professores reconhecem a existência de ambientes particulares como os laboratórios, salas de estudos, salas de vídeo,

quadras de esportes e auditórios como importantes suportes ao ensino. Outro fator destacado é o ambiente acolhedor e as boas relações no interior da escola.

B- Trabalho docente: o trabalho docente é heterogêneo, falta unidade e há a necessidade de uma definição clara da filosofia da escola que sirva de elo a esse trabalho. Os professores, em parte, têm se limitado a “dar aulas”, encontram-se desestimulados e sobrecarregados em sua tarefa de educar. Entretanto, estão interessados em mudanças pedagógicas que os leve à satisfação de ensinar e atender às necessidades de uma clientela exigente em profissionais bem preparados. Os professores vêem como fator positivo a boa formação profissional de boa parte dos colegas.

Em 2009 os professores reconhecem o CMP como sendo uma escola plural, devendo o professor discutir sobre quem são os alunos que constituem essa escola de maneira a apropriar-se de suas realidades, perceber que a escola é para todos, e que cabe ao professor definir e buscar alternativas frente as diferentes realidades encontradas em sala de aula. Deve-se tentar despertar a vontade de ser “Gato Pelado” nos professores novos através da apresentação da escola, seus objetivos e metas, explicitados no PP e no Regimento, buscando em todos os professores a flexibilidade, a capacidade de somar, o diálogo, o saber lidar com informações e tecnologias novas e a aceitação “de que o aluno pode saber mais”. Os professores sentem a necessidade de receber orientações, qualificação, cursos, ou seja, a formação necessária para o trabalho com tantas e diferentes realidades. Entendem que há que se valorizar mais os professores que possuem mais experiência e formação. Solicitam a formação de espaço pedagógico adequado ao trabalho com alunos com dificuldades educacionais especiais para que a escola possa garantir a aprendizagem de todos.

C- Participação dos pais na vida escolar: Existe pouca participação. Ela é pontual, geralmente somente ao final do ano; não é sistemática e, são poucos os pais que acompanham a trajetória dos filhos ao longo do ano letivo. Em 2009, os professores ainda ratificam as conclusões de 1999 e questionam o que poderia ser feito pela escola para chamar os pais à responsabilidade com a vida escolar de seus filhos.

Em relação ao nosso aluno, destaca-se:

A – *Características*: nossos alunos são usuários da internet, sabem utilizar essa tecnologia para construir conhecimentos de seu interesse. O professores neste contexto, constatam que, ao déficit de leitura apresentado atualmente pelos nossos alunos poderá somar-se um déficit de escrita, portanto entendem que devem ser incentivadores desta tecnologia, orientando as novas aprendizagens provenientes de seu uso e não negando-as. Classificam os alunos como pragmáticos, visam principalmente obter notas deixando em segundo plano a aprendizagem. Têm dificuldades em lidar com limites e assumir responsabilidades, ou o que alguns professores caracterizaram como “valores indefinidos”.

B – *Perspectivas*: A partir da definição da filosofia da escola poderá ser elaborada uma melhor estratégia coletiva para a formação desses alunos. A unidade de ações é uma importante referência formativa para esses jovens.

Em relação a escola desejada, observou-se:

A- *Estrutura*: a estrutura escolar privilegia as ações pedagógicas e intervenções educativas e incentiva a implantação de projetos extra-classes.

B – *Ensino*: a escola tem uma filosofia clara para o trabalho escolar e busca constantemente nortear o ensino assentado na realidade de seus alunos e integrado ao cotidiano.

C – *Relações*: o ambiente escolar deve ser de respeito e afetividade positiva; a comunidade escolar deve debater seus problemas coletivamente e assumir compromissos comuns; O colégio deve estar integrado à comunidade local e com ela trocar (cultura, qualificação, informação).

A análise dos professores dá conta de certo mal-estar docente e das rápidas mudanças no papel que tradicionalmente foi exercido pelos profissionais na escola. As certezas, tão presentes nos paradigmas da modernidade, esvaíram-se e neste tempo de rápidas transformações técnicas-científicas não é fácil perceber toda a complexidade da sociedade e conseqüentemente das finalidades da educação.

“O professor enquanto retransmissor de informações está com os dias contados, uma vez que qualquer aluno pode ter mais informações sobre

determinado assunto do que qualquer professor” analisa Gilberto Dimenstein. Mas afinal qual seria o papel do processo escolar? O autor responde que “é viabilizar a capacidade de associação de idéias das pessoas”¹²⁷, ou seja, ajudar os/as alunos/as a significarem essas informações que já têm, contextualizá-las, transformá-las num conhecimento útil e associativo.

Esta passagem do ensino transmissão para o ensino formação, segundo Penteado (1998)¹²⁸ faz-nos passar de uma “zona de segurança” onde caminhamos por muito tempo para uma “zona de turbulência” onde não conhecemos muito bem os caminhos e atalhos, porém, necessária. É o que poderíamos chamar de transição de modelos. E é isto que buscamos construir com o Projeto Pedagógico no Colégio Municipal Pelotense: Fazer o caminho caminhando como nos ensinou o poeta.

O Planejamento “MAIS COLETIVO” e a Definição da Filosofia do CMP

No início do ano letivo de 2000, dando seqüência ao processo de construção de um projeto pedagógico que passasse por uma prática assumida (não apenas por um discurso), em todos os níveis de ensino – das Séries Iniciais ao Ensino Médio – foi elaborado um planejamento coletivo cujo eixo deu-se pelo estabelecimento de princípios a serem respeitados por todos os professores. Desta forma os rumos dos trabalhos em todas as séries e disciplinas passaram a ser de responsabilidade coletiva e não mais de acordo com os interesses e/ou visões individuais dos professores.

Os princípios estabelecidos serviram de parâmetro para o planejamento, isto é, levantamento de um diagnóstico (distância do que se quer para o que se tem), necessidades de cada área/currículo/curso e atividades a serem desenvolvidas (projetos, estudos) ao longo do ano letivo.

Ficou claro a intencionalidade da superação do ensino transmissivo e a necessidade da ampliação dos espaços pedagógicos para a organização de

¹²⁷ DIMENSTEIN, Gilberto. O aprendiz do futuro é o aprendiz permanente. Presença pedagógica. Belo Horizonte, v. 4, n. 19, p.10, jan./fev. 1998.

¹²⁸ PENTEADO, Heloísa Dupas. Pedagogia da comunicação: sujeitos comunicantes. In: _____ (org.). **Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas**, São Paulo: Cortez, 1998.

projetos docentes coletivos. Isto confirma as proposições de autores como Moran para quem;

“ só vale a pena ser educador dentro de um contexto comunicacional, participativo, interativo, vivencial. Só aprendemos profundamente dentro deste contexto. Não vale a pena ensinar dentro de estruturas autoritárias e ensinar de forma autoritária. Pode até ser mais eficiente a curto prazo – os alunos aprendem rapidamente determinados conteúdos programáticos – mas não aprendem a ser pessoas, a ser cidadãos. Com ou sem tecnologias avançadas podemos vivenciar processos participativos de compartilhamento de ensinar e aprender (poder distribuído) através da comunicação mais aberta, confiante, de motivação constante, de integração de todas as possibilidades da aula-pesquisa/aula-comunicação, num processo dinâmico e amplo de informação inovadora, reelaborada pessoalmente e em grupo, de integração do objeto de estudo em todas as dimensões pessoais: cognitivas, emotivas, sociais, éticas e utilizando todas as habilidades disponíveis do professor e do aluno” (Moran, 2000)¹²⁹

No decorrer de 2000, em reuniões com professores e pais, revimos as discussões já realizadas e em dezembro aprovamos o texto final contendo os pressupostos básicos do CMP ou sua filosofia educativa. A mesma reflete uma opção pela ação dialógica de Freire (1997)¹³⁰, expressa o desejo por uma sociedade menos excludente e mais fraterna e concebe que o conhecimento deva ter uma função emancipatória para os sujeitos.

Diz o texto:

“Para o Colégio Municipal Pelotense a realidade é uma totalidade que engloba questões sociais, políticas, econômicas e culturais. Nesta perspectiva entende que a sociedade necessita de intervenções transformadoras, numa ação crítica aos valores vigentes, para que a mesma possa ser mais justa, igualitária, cooperativa, ética e humana.

A escola, como parcela desta totalidade, deve voltar-se para a emancipação da pessoa, priorizando o ser em detrimento do ter e ratificar a interlocução como princípio educativo fundamental.

As ações desenvolver-se-ão no sentido de construir uma cidadania participativa através de um ensino crítico, que signifique o conhecimento, valorize o lúdico e estimule a cooperação, reconhecendo o aluno como um sujeito concreto e capaz de (re)fazer a sua história”.

¹²⁹ MORAN, José Manuel, **Educar o Educador**. São Paulo, 2000. **Erro Indicador não definido**. Disponível em 10/10/00

¹³⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1997

A definição deste horizonte como ponto de miragem para todos aqueles que da escola fazem parte reafirma o desejo por um projeto pedagógico que busque a resignificação da vida social contemporânea (fragmentada, repetitiva, monolítica) e das práticas educativas cotidianas da escola (alargamento dos espaços educativos para além das paredes da sala de aula), conferindo maior responsabilidade aos diferentes atores sociais que atuam na escola (professores, funcionários, alunos, direção).

Neste sentido o Serviço de Orientação Pedagógica (SOP) ao iniciar seus trabalhos, em 2000, estabeleceu seus princípios norteadores (ou suleadores) levando em consideração esses diagnóstico e reflexões.

Junto às Áreas, Séries Iniciais e Curso Normal foram tirados os princípios e necessidades específicas visando a organização de um planejamento mais coletivo e participativo buscando adequação do “novo” verbo pretendido: educar-se!

Como pressupostos gerais do SOP orientando o trabalho junto aos profissionais professores estabelecemos:

- *Valorização do trabalho docente (sobretudo os coletivos)*
- *Promoção da integração intra/inter-séries*
- *Resgate da ética, auto-estima e afetividade nas relações*
- *Ampliação e qualificação dos mecanismos de comunicação*
- *Valorização dos três turnos*
- *(Re) Construção da escola como espaço-prazer*
- *Apoio ao resgate e exercício da autoridade docente (horizontal)*
- *Qualificação da escola como espaço cultural privilegiado*

Os Projetos de Educação Continuada e de (Re)Significação das Práticas Escolares

NÚCLEO 1 – Educação Continuada

Clube de Astronomia

Inclusão de Alunos Surdos

Ler e Escrever

NEAB - (Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas)

Oficina de Estudos Surdos

O Pulo do Gato: Aprendendo a Vencer Desafios

Sábado Ambiental

Seminário de Integração

NÚCLEO 2: Apoio Pedagógico

Bibliogato; Brinquedoteca;

NÚCLEO 3: Arte e Cultura

Banda Musical CMP; CTG Sinuelo do Sul; Despertar para o Canto; Grupo de Teatro do CMP; Língua do Gato; Museu do CMP; Musicalização e Prática Instrumental com Flauta Doce; Oficina de Técnicas; Oficina de Violões;

NÚCLEO 4: Modalidades de Educação Física

NÚCLEO 5: Educação Ambiental

Ecogato; Gato Diet; Horta do Gato.

NÚCLEO 6: Comunicação

Desenvolvendo a Produção Oral e Escrita; Introdução à Informática e Digitação; Jornal “Coisas de Gato”; Rádio Escola Gato Pelado; Website do Colégio Municipal Pelotense

O Papel dos Setores e a Integração do Colégio

Audiovisual: Biblioteca: Departamento Pessoal: Secretaria: Direção: Gabinete Odontológico: Limpeza: Merenda: Monitores: Serviço de Orientação Educacional: Serviço de Orientação Pedagógica: Tradutor/intérprete de Língua Brasileira de Sinais – TILS

Parcerias Interinstitucionais e Comunitárias

Gato Diet: Neab (Núcleo de Estudos Afrobrasileiros): Diário Popular:

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIMENSTEIN, G. **O Aprendiz do futuro é o aprendiz permanente**. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, v. 4, nº 19, p. 10, jan./fev. 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1997.

GANDIN, D. & CRUZ, H. C. **Planejamento na sala de aula**. Porto Alegre, 1995.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília; UNESCO, pag. 86, 2000.

MORIN, J. M. **Educar o Educador**. São Paulo, 2000. Erro! Indicador não definido. Disponível em 10/10/00

PENTEADO, H. D. **Pedagogia da Comunicação: sujeitos comunicantes**. In: Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas, São Paulo: Cortez, 1998.

RYON, B. **O Perfil da escola pós-moderna**. In: Aprender on line. Disponível em:

TORO, J. B. **Códigos da Modernidade: Capacidades e Competências Mínimas para Participação Produtiva no século XXI**. Tradução e adaptação: Antonio Carlos Gomes da Costa, 1999.

VASCONCELOS, C. S. **Totalidade: Fundamento epistemológico da interdisciplinaridade**. Dois Pontos. Belo Horizonte, v. 4, n 33, jul/ago. 1997

http://www.miniweb.com.br/top/jornal/artigos/Artigos_profissao/escola_pos_moderna.html. Acesso em: 17/06/2010.